

Nadja Törnqvist

ÅBO AKADEMI

Att främja elevers läslust

En kvalitativ undersökning om klasslärares uppfattningar om läslust och
läsfrämjande arbete i årskurs 4–6

Nadja Törnqvist

Avhandling för magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2019

Abstrakt

Författare Törnqvist, Nadja	Årtal 2019
Arbetets titel Att främja elevers läslust – en kvalitativ undersökning om klasslärares uppfattningar om läslust och läsfrämjande arbete i årskurs 4–6	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal (tot.) 77 (85)
<p>Referat</p> <p>Både läsförmågan och läslusten hos unga finländare har sjunkit avsevärt under en kort tid. Läslusten är väsentlig för läsförmågan – vilken i sin tur är av stor betydelse för hur en människa klarar sig i samhället. I årskurserna tre och fyra sker ofta en ökad polarisering mellan de med läslust som läser mycket och de som inte gör det, där de antingen blir bokslukare eller slutar läsa nästan helt och hållet. Syftet med avhandlingen är därför att bidra till en djupare förståelse av vilka uppfattningar klasslärare som är verksamma i årskurserna 4–6 har om läslust och läsfrämjande arbetssätt.</p> <p>Utgående från syftet utformades två forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vilka uppfattningar om läslust har lärare som jobbar i årskurs 4–6?2. Vilka uppfattningar om läsfrämjande arbetssätt och metoder har klasslärare som jobbar i årskurs 4–6? <p>Det är en kvalitativ undersökning med en fenomenografisk forskningsansats eftersom fokus ligger på klasslärares uppfattningar om ett fenomen. Datainsamlingen skedde med hjälp av semistrukturerade intervjuer med klasslärare som jobbar i årskurserna 4–6 i olika skolor i Österbotten.</p> <p>Resultatet visar att klasslärare anser att både läslust och läsning är viktiga för människan. Läslust anses vara betydelsefull på grund av att den bidrar till att en individ väljer att ägna tid åt läsning. Samtidigt lyfter en informant upp uppfattningen om att det inte alltid krävs läslust och omfattande läsning av litteratur för att utveckla en god läsförmåga. De tror att läslust är något som går att väcka hos elever, men i hur hög grad varierar från elev till elev. Att föregå med gott exempel samt att elever får se exempel på andra elevers läsning lyfts upp som en betydelsefull metod vid främjandet av elevers läslust. Högläsning beskrivs också som en väsentlig faktor, för utvecklingen av både läslust och ordförråd. Vidare anser klasslärarna att huvudsaken är att elever läser, oavsett material eller syfte för läsningen. Lärarna tar den roll de spelar för utvecklingen av elevers läslust och läsning på allvar. De anser att det är viktigt att aktivt uppmuntra och stöda eleverna vad gäller läsning, val av bok samt skapa rätt anda till läsning i klassen. Det kommer även fram uppfattningen om att något rätt tillvägagångssätt kanske inte finns, men att det är viktigast att lärare ”håller på”.</p>	
Sökord / indexord Läslust, läsning, läsfrämjande, pedagogik, reading, reading for pleasure, pedagogy	

Innehåll

Abstrakt	ii
1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne.....	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	6
1.3 Avhandlingens disposition.....	6
2 Läsning	9
2.1 Vad är läsning?	9
2.2 Läsningens betydelse	10
2.3 Läslust	14
3 Att motivera elever till läsning	16
3.1 Motivation och läsning	16
3.2 Faktorer som påverkar läslust	18
3.3 Lärares ämnesdidaktiska kompetens.....	22
4 Ansats, metod och material	29
4.1 Syfte och forskningsfrågor.....	29
4.2 Fenomenografi som forskningsansats.....	29
4.3 Intervju som datainsamlingsmetod	31
4.4 Val av informanter och undersökningens genomförande	32
4.5 Bearbetning och analys av data.....	35
4.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.....	37
5 Resultatredovisning	41
5.1 Uppfattningar om läslust.....	41
5.2 Läsförbättrande metoder och arbetsätt.....	46
5.3 Sammanfattning av resultat.....	53
6 Diskussion	56
6.1 Resultatdiskussion.....	56
6.2 Metoddiskussion	67
6.3 Avslutande diskussion och förslag till fortsatt forskning	70
Litteraturförteckning.....	73

Nadja Törnqvist

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Bilaga 2: E-postmeddelande till rektorer i olika skolor i Österbotten

Bilaga 3: Inledande text till föregående e-postmeddelande vid utskick åt enskilda lärare

Tabeller

Tabell 1. Bakgrundsuppgifter om de fem informanterna.....	34
Tabell 2. Sammanfattning av resultat	54

1 Inledning

I det här kapitlet presenteras avhandlingens bakgrund, syfte och upplägg. Den samhällsrelevanta ämnet har framhävts med hjälp av tidigare forskning och sedan ges en inblick i det personliga intresse som bidragit till valet av ämne.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Det är ingen nyhet att barn och unga spenderar allt mer tid framför skärmar av olika slag. Medier som tv, smarttelefon och dator erbjuder ett lättkonsumerat nöje och fungerar som konkurrenter till läsningen och skönlitteraturens värld. Forskning har visat att läsförmågan samt läslusten hos unga finländare har sjunkit drastiskt på en kort tid (Utbildningsstyrelsen, 2018). I Finland ligger läsförmågan fortfarande på en hög nivå men läsmotivationen sjunker. På 20 år har den tid som barn och unga sätter på läsning nästan halverats och en tiondel av ungdomarna i Finland har svag läsförmåga. Få av de finländska barnen har intresse för läsning, skrivning eller att på något annat sätt ägna sig åt ordkonst. Risken med en svag läsförmåga är att den begränsar den ungas liv genom att försvåra både fortsatta studier och arbete. En god läsförmåga stärker både individens identitet och jämlikheten i samhället. Dessutom bidrar läsförmågan till den goda grund som är nödvändig för att en människa över huvudet ska klara sig i arbetslivet och det informationssamhälle hen lever i. God läsförmåga ses därför som en nyckelfråga när det gäller motverkningen av marginalisering. (Lukukeskus, 2018; Rosén, 2012.) Trots detta läser även vuxna allt mindre och ser inte läsandet som lika viktigt eller betydelsefullt som tidigare (Utbildningsstyrelsen, 2018).

”Man lär sig läsa men man blir inte längre automatiskt bokläsare!” (Möller-Salmela, 2010, s.17). Lyckas man göra barn till läsare trots det stora utbud av konkurrerande sysselsättningar, ger man dem en värld där de aldrig är ensamma och där de lär sig ord som uttrycker känslor. Läsare erhåller även förmågan att skapa bilder i huvudet, vilket i sin tur är en förutsättning för att tänka och kunna ta emot budskap. (Möller-Salmela, 2010.) Läsning är grunden för allt lärande och hänger ihop med välfärd, empati, förtroende samt hur en människa klarar sig i livet. Förmågan att kunna läsa är alltså

både en nödvändighet och en källa för glädje. (Utbildningsstyrelsen, 2018.) En av de viktigaste färdigheterna barn lär sig i skolan är att kunna läsa och tillägna sig text, bland annat eftersom läsning är en av grundförutsättningarna för lärande i alla skolans ämnen (Rosén, 2012). Läsning av skönlitteratur förser dessutom människan med förmågan att leva sig in i andra människors upplevelser och därmed få en bättre förståelse för olika sätt att se på världen, vilket i sin tur stöder förmågan till ett gott socialt samspel. (Korpiola, 2018.)

Barn och unga som har en positiv inställning till läsning som aktivitet ägnar även mer tid åt läsning i sin vardag, vilket har en positiv inverkan på läsförmågan. Goda attityder gentemot läsning bidrar alltså till en högre nivå på läsförmågan. Vidare leder en god läsförmåga till lyckade lässituationer, vilket i sin tur ytterligare stärker den positiva attityden till läsning – det bildas en positiv spiral kring det hela. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017.) För att en människa ska välja att läsa för nöjes skull krävs det en viss nivå av läslust. Läslusten har därför, genom nöjesläsningen, en inverkan på människans språkliga färdigheter. (Jennifer & Ponniah, 2015.) Vidare kan läslusten anses vara en av de viktigaste bitarna för människans läsförmåga, eftersom det är läslusten som motiverar till läsning, och ju mer en människa läser – desto bättre läsförmåga. (Käsper, Mikk & Uibu, 2018.) Läslust hör även ihop med lust för lärande i allmänhet och har därför en inverkan på elevers motivation för lärande i annan ämnesundervisning än modersmål och litteratur (Marx Åberg, 2016.)

Barn börjar i regel inte läsa för nöjes skull om det inte finns läsande förebilder i deras närhet. Här spelar hemmen en allt mer betydande roll eftersom föräldrars läsvanor och inställning till böcker har en stor betydelse för läsförmågan hos elever i årskurs fyra. Även om hemmen har den primära rollen som igångsättare för barns iver för läsning så har också skolornas litteraturfostran stor betydelse för barns läslust. Lärare har således lika stor inverkan på elevers läslust som andra i barnets närhet har. (Lukukeskus, 2018.) En människas attityder gentemot något tar sig uttryck i konkreta handlingar, därför har vuxnas förhållningssätt till läsning en stor inverkan på hur barn och unga förhåller sig till läsning. Det är bland annat genom hur lärare väljer att prata om läsning och litteratur samt hurdan utrymme för läsning i undervisningen de skapar,

som de visar för eleverna hur betydelsefull läsningen är. (Johansson & Hultgren, 2017.) Vidare är det lärares förståelse för hur skolans aktiviteter påverkar utvecklingen av läslust hos elever som är central för att de positivt ska kunna påverka den (Marx Åberg, 2016).

En undersökning gjord av Theresa Cremin, Marilyn Mottram, Fiona Collins, Sacha Powell och Kimberly Safford (2009) visar att lärare som är läsare och har goda kunskaper om barn- och ungdomslitteratur gynnar främjandet av elevers läslust och att göra dem till läsare. Lärare som läser är mer benägna att känna till olika sorters texter och författare samt dela med sig av sina egna läsoplevelser med både elever och andra lärare. Studien fokuserade på lärares läsning av barn- och ungdomslitteratur, och den ökade entusiasm lärarna visade för litteraturen visade sig ha en positiv effekt på elevers attityder gentemot litteratur och läsning. Den ökade läsningen från lärarnas håll bidrog till att lärarna mer självsäkert tog sig an genrer de annars inte skulle läsa, med syftet att hitta litteratur som kan intressera eleverna. Vidare förbättrades även lärarnas utformning av läsmiljöer, de började aktivt ordna läsaktiviteter som innefattar diskussion och samspel kring texter och de blev mer självsäkra som högläsare vilket ledde till att de gjorde det oftare i undervisningen. Med ökad kunskap om barn- och ungdomslitteratur ansåg lärarna även att de bättre kunde uppmuntra eleverna till läsning och ge beröm efter utläst bok, samt lättare hjälpa dem hitta andra böcker de kan tycka om än tidigare. (Cremin m.fl, 2009.)

I årskurserna ett och två tycker de flesta barn att det är roligt med böcker och läsning men i årskurserna tre och fyra sker ofta en ökad polarisering inom elevgruppen mellan de med läslust och de utan. Den ena delen kommer då in i den s.k. ”bokslukaråldern” och läser som namnet vittnar om mycket åtminstone fram till 12-års åldern medan den andra ytterligheten är en grupp som halkar efter i utvecklingen och helt tappat intresset för läsning. (von Numers-Ekman, 2016.) Läsning av litteratur har en betydelse för alla aspekter i språkets utveckling samtidigt som den utvecklar fantasin och empatin hos människan (Al Darwish, 2015). Med tanke på läsningens effekt på empatin påpekar Slotte och Harju-Luukkainen (2018) att det är viktigt att arbeta för att främja läslusten även hos äldre elever.

Höglund (2019) tydliggör att de uppfattningar om litteraturundervisningen som framkommer i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (hädanefter Glgu 2014) är att undervisningen bör främja kreativitet och fantasi, vara språkberikande, främja kulturförståelse, ge kunskaper och färdigheter samt vara läsfrämjande. Enligt Glgu 2014 ska modersmål och litteratur i samarbete med övriga läroämnena ansvara för elevers språkliga utveckling, och undervisningen ska baseras på ett vidgat textbegrepp. Eleverna ska bekanta sig med passande litteratur för deras ålder och språkfärdighet, och genom det stärka och utveckla kreativiteten och fantasin. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) De mest centrala kulturområdena som elever ska ta del av i modersmåls- och litteraturundervisningen är ordkonst, mediekultur, drama och muntlig kommunikationskultur. Med ordkonst menas att eleverna ska skriva, läsa och tolka skönlitterära texter. Vidare lyfts det i Glgu 2014 upp litteraturundervisningens syfte är att väcka läslust, stödja eleverna i att dela med sig och ta del av läsoplevelser, fördjupa kulturkänedom, främja den estetiska utvecklingen samt berika elevernas språkfärdigheter och fantasi. Att det i Glgu 2014 lyfts upp att litteraturundervisningen skall vara läsfrämjande är enligt Höglund (2019) intressant i relation till de nationella satsningar på läsfrämjande kampanjer som exempelvis Undervisnings- och kulturministeriets *Läsrörelsen* (2019, refererad i Höglund, 2019), Höglund menar således att man kan se spår av den så kallade ”läskrisen” även i läroplansgrunderna.

Enligt de senaste PISA-resultaten (2018) har andelen utmärkta läsare bland de finländska ungdomarna hållit samma nivå som tidigare, men andelen svaga läsare har ökat signifikant. Detta innebär att det i Finland finns allt fler barn och unga med en läskunnighet som inte är tillräckligt bra för fortsatta studier eller verksamhet i samhället. Utöver nedgången i läsfärdighet visar PISA-undersökningen även att allt fler finländska unga har en negativ attityd gentemot läsning. Speciellt bland pojkarna (63%) fanns attityden att man bara läser om man måste. (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019.)

Mot bakgrund av den betoning på läslust och läsfrämjande undervisning kopplat till modersmål och litteraturundervisningen i Glgu 2014, är det motiverat att undersöka

klasslärares uppfattningar om både läslust och läsfrämjande metoder. I och med den ökade polarisering som sker mellan de med läslust och de utan i årskurs 3–4 samt vikten av att främja även äldre elevers läslust finns det belägg för att fokusera på klasslärare som verkar i de högre årskurserna. Att ta reda på vilka uppfattningar klasslärare i årskurs 4–6 har angående läslust och läsfrämjande arbetssätt och metoder är väsentligt för att veta hur klasslärare tänker och jobbar kring ämnet i fråga. Det är i sin tur av intresse vid t.ex. utformningen av kurser eller fortbildningar, om man vet var det finns hål eller osäkerheter i lärares kunskap och kompetens så är det rimligt att skapa möjligheter för lärande kring dem. Vidare är undersökningen av denna problematik även motiverad av att jag tror lärare i största allmänhet kan dra nytta av både att dela med sig av och ta del av andras uppfattningar och hur de tänker kring i det här fallet läslust och det läsfrämjande arbetet. Även för mig personligen, som snart nyutexaminerad klasslärare, tror jag att jag med fördel av att känna till hur mer erfarna lärare tänker, kan utveckla mitt eget läsfrämjande arbete.

Temat för avhandlingen har valts utifrån samhällelig relevans och personligt intresse från min sida. Mitt intresse för ämnet väcktes under en av undervisningspraktikerna när det i en klass i årskurs fem fanns flera elever med mycket svagare läsförmåga än jag hade räknat med, och jag märkte hur detta påverkade all min undervisning i klassen i fråga. Efter det började jag fundera hur det kunde komma sig att så många så pass gamla elever kunde ha så svag läsförmåga, och då kom jag in på både läslustens betydelse samt vikten av att få ta del av högläsning, läsande förebilder och att ägna tid åt läsning. Helén Kurri skriver i sin ledare *Högläsning väcker läslusten* (2018) för tidningen Östnyland att det finns ett samband mellan högläsning och barns framgång i skolan. I ledaren lyfts främst hemmens roll upp angående högläsning och att väcka barns läslust, men Kurri (2018) nämner också kort skolornas betydelse i det läsfrämjande arbetet. Jag intresserar mig mer för skolans och lärarens roll än hemmens i den här undersökningen, speciellt eftersom det finns en hel del barn och unga som inte får ta del av till exempel högläsning hemma, och att läraren och skolans verksamhet i de fallen får en ännu mer betydande roll för utvecklingen av barns läslust och i förlängning, läsförmåga.

I denna avhandling kommer jag att undersöka klasslärares uppfattningar om läslust och läsfrämjande metoder och arbetssätt. Klasslärarna kommer få ta ställning till hur de själva arbetar läsfrämjande i sin undervisning och vilka metoder och arbetssätt de väljer att använda sig av. Jag kommer även utröna lärarnas syn på sig själva som läsare samt vilka attityder de har gentemot sina egna läsvanor och läslust. Med fenomenografi som forskningsansats och semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod tar jag reda fem klasslärares uppfattningar om läslust och läsfrämjande metoder. Lärarna är alla verksamma i årskurserna 4–6 och jobbar i skolor runt om i Österbotten. På det insamlade materialet utför jag en fenomenografisk analys enligt modell av Dahlgren och Johansson (2015) för att få det utfallsrum som bildar avhandlingens resultat.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att bidra till en djupare förståelse av vilka uppfattningar klasslärare verksamma i årskurs 4–6 har om läslust. Ytterligare syfte är att synliggöra de arbetssätt och metoder lärarna använder sig av i undervisningen för att främja elevers läslust och läsförmåga.

Utifrån syftet har följande forskningsfrågor utarbetats:

3. Vilka uppfattningar om läslust har lärare som jobbar i årskurs 4–6?
4. Vilka uppfattningar om läsfrämjande arbetssätt och metoder har klasslärare som jobbar i årskurs 4–6?

1.3 Avhandlingens disposition

Det första kapitlet i avhandlingen fungerar som inledande presentation av undersökningens tematik. I kapitlet redogörs för studiens samhällseliga relevans och forskning som belyser varför temat är viktigt lyfts upp. Med avstamp i detta redogör jag för värdet av att diskutera temat och sedan presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

Den teoretiska referensramen är indelad i två större kapitel med tillhörande underrubriker. I kapitel två behandlas läsning utifrån underrubrikerna ”vad är läsning”, ”läsningens betydelse” och ”läslust”. Under kapitlets första underrubrik presenteras definitioner av läsning och nöjesläsning. Där lyfts upp att läsning handlar om mer än endast läsförmåga, att det även innefattar attityder, läslust, läsvanor och självbilden som läsare hos en individ. Även andra former av kommunikation som kräver en grundläggande läsförmåga presenteras kort i kapitlet. Följande kapitel behandlar läsningens betydelse och är uppdelat i två delar, den första delen lyfter upp vikten av att kunna läsa och den andra delen vikten av att läsa skönlitteratur. För att belysa vikten av dessa lyfts det i kapitlet upp fördelar som läsningen för med sig samt risker som en svag eller icke-existerande läsförmåga kan leda till. Till den sista underrubriken under kapitel två förklaras läslust som fenomen. Läslust kopplas även ihop med läsförmåga och läsförståelse, och argument för att läslusten är viktig lyfts upp. Det redogörs även kort för olika sorters läslust.

Den andra delen av den teoretiska referensramen behandlar motivation och läsfrämjande arbete. Till kapitel tre hör tre underrubriker: ”motivation och läsning”, ”faktorer som påverkar läslust” samt ”lärares ämnesdidaktiska kompetens”. I det första avsnittet redogörs för motivation i allmänhet, inre och yttre motivation lyfts upp och förklaras. Därefter beskrivs motivation i relation till läsning, det motiveras för att en motivationsfrämjande undervisning är betydelsefull och till sist presenteras beröm som motivationshöjare. Följande underrubrik behandlar faktorer som påverkar läslusten hos en individ, både på ett positivt och ett negativt sätt. Begreppet akademisk läsning definieras och orsaker till varför den sortens läsning kan påverka läslusten negativt presenteras. Därefter redogörs för olika faktorer som kan ha en positiv inverkan på främst elevers läslust och till sist diskuteras användningen av digitala redskap i ett läslustfrämjande syfte. I det sista avsnittet i kapitel tre diskuteras lärarens ämnesdidaktiska kompetens och vilken roll läraren och undervisningen spelar för utvecklingen av elevers läslust. Kapitlet berör vuxnas förhållningssätt och hur det påverkar förhållningssättet hos barn och unga samt hur lärares självbild som läsare kan ha en inverkan på deras läsfrämjande undervisning. Vidare tas det ansvar som ligger på läraren när det gäller utvecklingen av både läsförmåga och läslust hos eleverna upp.

I avsnittet presenteras även metoder som lärare med fördel för främjandet av läslust kan använda sig av i sin undervisning.

I kapitel fyra, det första som följer de teoretiska kapitlen, beskrivs undersökningens metodiska tillvägagångssätt. Först upprepas syftet och forskningsfrågorna för undersökningen. Därefter beskrivs fenomenografi som forskningsansats och kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod eftersom det är dessa som använts för undersökningen i fråga. Efter genomgången av fenomenografi och kvalitativa intervjuer redogörs för undersökningens genomförande, val av informanter samt bearbetning och analys av det insamlade materialet. Avsnittet avslutas med de forskningsetiska aspekter som tagits i beaktande för undersökningen.

Det därpå följande kapitlet presenterar undersökningens resultat. Resultatet presenteras enligt två underrubriker: uppfattningar om läslust samt läsfrämjande metoder och arbetssätt. Till dessa hör fyra, två per underrubrik, grupperingar av det insamlade datamaterialet som utgör resultatet för undersökningen. Resultatet sammanfattas bland annat med hjälp av en tabell. I det därefter följande kapitlet diskuteras resultaten med hjälp av avhandlingens teoretiska grund som presenterats i kapitel två och tre. I samma kapitel diskuteras hur fenomenografi och kvalitativa intervjuer fungerade i praktiken vid genomförandet av undersökningen. Till sist ges förslag på fortsatt forskning kring samma tema som legat som grund för denna undersökning.

2 Läsning

I det här kapitlet redogörs för vad läsning och läslust är, skilt för sig samt i relation till varandra. Detta görs genom att presentera teori i anknytning till ämnet. Eftersom studien fokuserar på lärarens uppfattningar om läslust bidrar detta kapitel till att ge en överblick över det centrala temat i avhandlingen.

2.1 Vad är läsning?

Läsning är ett paraplyuttryck som täcker ett brett urval av mänskliga beteenden. Läsning kan innebära allt från att noggrant utforska stora volymer text till att snabbt skumma igenom en text som väckt intresse. Läsning kan ses som ett samspel mellan individ och text oberoende av textens format eller syftet med interaktionen. (Tarulli, 2014.) Lundberg (2010) hävdar att en möjlig modell för att förklara vad läsning är skulle vara en person som läser en tidningsartikel och uppfattar innehållet i den eller ett barn som läser en berättelse och klarar av att följa med händelseförloppet. ”Alla kan nog vara eniga om att det här rör sig om läsning och att personen eller barnet ifråga besitter en viss läsfärdighet” (Lundberg, 2010, s. 10). Vidare är läsning ett socialt fenomen även när det gäller tyst eller individuell läsning. Trots att läsning är en personlig prestation är det också på flera olika sätt frågan om en social aktivitet. En människa lär sig läsa av andra människor, den innebörd som hämtas ur text är formad av sociala överenskommelser och dagens samhälle värdesätter läsningen som fritidsaktivitet. (Bech Albrechtslund m.fl., 2018.)

Ett begrepp som markerar att läsning handlar om mer än endast läsförståelse är det engelska begreppet reading literacy. Reading literacy har ingen bra svensk översättning, även om läskunnighet, läsförmåga, läsfärdighet och läskompetens alla kan användas som översättningar är det ett vidare begrepp än dessa som avses. Det engelska begreppet reading literacy består inte endast av läsförmåga, utan innefattar även attityder till läsning, läslust, läsvanor och individens självbild som läsare. Detta sätt att se på läsning förklarar aktiviteten som en konstruktiv och interaktiv process, vilket betyder att läsaren antas aktivt bilda mening, känna till effektiva lässtrategier samt reflektera över den lästa texten. (Rosén, 2012.) Nöjesläsning handlar även om

läsning som påbörjats på begäran av någon annan men som fortsatts på eget bevåg och av eget intresse för texten. Den här typen av läsning involverar ofta material som speglar läsarens egna val, vid en tidpunkt och på en plats som passar läsaren själv. (Clark & Rumbold, 2006.)

Läsning är en grundläggande färdighet och ett etablerat sätt att förmedla kultur, information, fakta och underhållning på (Höglund, 2012). I dagens värld kommunicerar vi oupphörligt i en mängd olika medier. Oavsett om det gäller kommunikation via sociala medier, sms, brev eller tidningar så är förmågan att kunna läsa och skriva grundförutsättningen för att delta i denna kommunikation. (Damber & Nilsson, 2015.) Lundberg (2010) lyfter upp begreppet new literacies och förklarar det som andra former för kommunikation, kunskap och lärande än den traditionella, tryckta texten. Till new literacies hör bland annat multimedia, hypertext med länkar och olika nivåer, virtuella världar och sociala nätverk, där nya innebörder och sammanhang skapas. Internet ställer också nya krav på läsförmågan, det räcker inte längre med att kunna avkoda ord och förstå meningar. För att klara av att navigera på internet bör man som läsare även ha lärt sig nya tillvägagångssätt och kognitiva strategier som hjälper till att hitta relevant information och de rätta ingångarna. Den huvudsakliga förutsättningen för denna utvidgade läsförmåga är förmågan att läsa på papper. (Lundberg, 2010.)

2.2 Läsningens betydelse

Vikten av läskunnighet

Att kunna läsa och tillägna sig text är en av de viktigaste förmågorna som barn lär sig i skolan, eftersom läsning är grundförutsättningen för lärande i alla ämnen. Även samhället ställer höga krav på en god läsförmåga. Den som inte kan läsa eller har bristande läsförmåga löper högre risk att fara illa, och därför kan läsförmågan anses vara både en individuell och samhällslig nödvändighet. (Rosén, 2012.) Grundförutsättningen för framgång i arbetslivet, som ställer höga krav på ständig

inlärning, omställningar och anpassningar till ny teknik och nya funktioner, är en god läsförmåga. Samtidigt är en bristfällig läsförmåga ett allt allvarligare handikapp som ökar risken för arbetslöshet och marginalisering. (Lundberg, 2010). Det är tydligt att läslust hänger ihop med lusten att lära sig överhuvudtaget. Läslust hör alltså även ihop med motivationen för lärande av det som sker i annan ämnesundervisning samt med nyfikenheten för texter oavsett om det handlar om fiktion eller faktatexter. (Marx Åberg, 2016.) Läsning är en betydelsefull ingång till personlig utveckling. Litteraturläsningen erbjuder möjligheten för människan att lära sig om andra människor, historia, socialvetenskaper, språk, vetenskap och andra ämnen som barn och unga möter i skolan. Människan kan inte vara en aktiv eller upplyst medborgare om hen inte läser. Läsning är förutsättningen för så gott som alla kulturella och sociala aktiviteter. (Clark & Rumbold, 2006.)

Forskning visar att god läsförmåga leder till större framgång i arbetslivet, anställda med bättre läsförmåga tjänar generellt ca 12% mer än anställda med svagare läsförmåga. Goda läsare är inte endast mer framgångsrika i arbetslivet utan är även mer aktivt engagerade människor i samhället, de är både mer benägna att ta del av kultur samt har högre valdeltagande än icke-läsare. Vidare har människor som läser en större känsla av tillhörighet till samhället, de tenderar att ha lättare för att lita på andra samt för att ställa upp för människor i sin närhet. (Dewan, 2016.)

Läsning är en viktig språklig förmåga där det huvudsakliga syftet är förståelse. När en person en gång lärt sig läsa används läsningen som ett verktyg för att få tillgång till information samt till att kunna analysera och tolka informationen. Läsförmåga innebär bearbetningen av information för att känna igen ord, hitta huvudidén med texten, förstå detaljerna, känna igen textens struktur, begripa betydelsen av idéerna i texten samt kunna utvärdera och minnas dem. (Kusdemir & Bulut, 2018.) Ett barn med positiv inställning till läsning läser mer och oftare, vilket stärker läsförmågan. Barn och unga som har en positiv syn på läsning har således även en högre nivå på läsförmågan. En god läsförmåga bidrar till fler lyckade erfarenheter av läsning, vilket vidare stärker den positiva inställningen till läsning som aktivitet. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017.)

Lundberg (2010) lyfter fram tanken om ”ett utvidgat textbegrepp” och att man enligt den inte ska vara så fast vid de traditionellt skrivna texterna. En människa kan idag erhålla information och kunskap på så många andra sätt och via andra medier än den till pappers skrivna texten. Tv, datorspel, teater, dans och musik lyfts upp som exempel på alternativa medier. Trots detta spelar den skrivna texten fortfarande en avgörande roll för lärandet. Användningen av skriven text dominerar ännu vid kunskapsförmedling eftersom den kan uttrycka abstrakta resonemang, väcka läsarens inre föreställningar samt förmedla nya begrepp och ord på ett sätt som förblir unikt just för skriften. (Lundberg, 2010.) Berättelser är människans verktyg för sättet att se på världen, att ge verkligheten en sammanhängande tolkning och förståelse. Genom berättelser binds fenomen, händelser och människor samman med varandra i en orsaksrelaterad kedja. Det är således viktigt att människan lär sig hur berättelser är konstruerade, hur de fungerar och arbetar. (Martinsson, 2016.)

Vikten av att läsa skönlitteratur

Litteraturen spelar en viktig roll i alla aspekter av språkutveckling samtidigt som den utvecklar människans fantasi och stöder förmågan att beakta människor, upplevelser eller idéer på nya sätt. (Al Darwish, 2015.) Läsning av skönlitteratur främjar människans hälsa och välmående på flera olika sätt. Att läsa utvecklar empatin genom att läsaren får uppleva situationer som hen kanske annars aldrig skulle ta del av, samt lära sig se saker ur andra synvinklar. Läsning av skönlitteratur sänker även stressnivån och stärker hjärnans minnessystem. (Watson, 2015.) Eftersom läsningen har en positiv effekt på människans empatiska förmågor och att dessa fortsätter att utvecklas vid läsning av skönlitteratur under hela livets gång, är det viktigt att främja läslusten även hos äldre elever (Slotte & Harju-Luukkainen, 2018).

Litteraturläsning kan i bästa fall berika en människas liv. Utöver att erbjuda en värld full av spänning, fantasi och äventyr, ges läsaren även tillfällen där hen kan identifiera sig med andra människor, leva sig in andras tankar, känslor och avsikter. Litteraturläsning kan öppna upp för samtal och funderingar om moral, dilemman och konflikter, och med goda texter som utgångspunkt kan barn och unga ges tillfälle att

samtala om livets viktiga frågor. Detta handlar om frågor som fyller elevers tankar, frågor som inte nödvändigtvis har något svar men som fortfarande kräver att få diskuteras i goda samtal. (Lundberg, 2010.) Nöjesläsning bland ungdomar för med sig både emotionella och psykiska fördelar, bland annat genom att tillhandahålla utrymmen för mer nyanserad självigenkänning, självförverkligande och meningsskapande. Även bland vuxna finns det starka samband mellan litteraturläsning och förmågan att känna empati. (Garces-Bascal, Tupas, Sarinajit, Paculdar & Baja, 2018.)

Att läsa böcker involverar två kognitiva processer som kan vara till fördel för människans hälsa och ökad livslängd. För det första så främjas det som Bavishi, Slade och Levy (2016) kallar djupläsning (deep reading), som förklaras som en långsam och uppslukande process, där det kognitiva engagemanget sker i och med att läsaren gör kopplingar till andra delar av materialet, hittar tillämpningar till det verkliga livet och ställer frågor kring innehållet i texten. Kognitivt engagemang kan förklara faktumet att vokabulär, resonemang, koncentration och kritiskt tänkande utvecklas vid läsning av litteratur. För det andra menar Bavishi, Slade och Levy (2016) att litteraturläsningen gynnar empatin, social uppfattningsförmåga och emotionell intelligens – vilka också är kognitiva processer som bidrar till ökad livslängd.

En världsmedborgare utmärker sig med hjälp av tre förmågor, som alla stärks genom läsning av skönlitteratur: kritiskt tänkande, kunskap om andra människor och narrativ fantasi. Kritiskt tänkande innebär förmågan att ifrågasätta inrotade föreställningar, värderingar och kunskaper. Påståenden som gäller verkligheten, politiska och filosofiska argument och teoretiska konstruktioner bör granskas och prövas vad gäller logik och tillförlitlighet. Kunskap om andra människor avser förmågan att förstå och hantera både likheter och skillnader mellan olika kulturer och synsätt. Hit hör även frågor som gäller genus och sexualitet samt olika socioekonomiska förutsättningar hos människor. Narrativ fantasi är förmågan att leva sig in i andras liv, att på ett produktivt sätt klara av att byta perspektiv och se på saker på ett annat sätt än det egna vardagliga sättet att se på världen. Det är i det här sammanhanget som litteraturen har mest att bidra med, eftersom den narrativa fantasin utvecklas vid läsning av skönlitteratur. (Martinsson, 2016.)

2.3 Läslust

Kombinationen av orden läsning och lust för med sig budskapet om att läsning inte endast handlar om att samla information, om självförbättring eller anställningsbarhet. Lust av att läsa är inte ett koncept som inkluderar eller exkluderar någon som helst särskild sorts textengagemang eller syfte för läsning. Trots detta kopplas läslust oftast ihop med läsning av skönlitteratur och detta även helst i bokformat, vilket gör att många aspekter av läsning lämnar obeaktade. (Burnett & Merchant, 2018.) Den allmänna beskrivningen av läslust är enligt Alexander och Jarman (2018) att det är när läsning utförs självständigt, med självbeslutsamhet och av fri vilja, medan Clark och Rumbold (2006) lyfter upp läslust som de genrer, ämnen, uppgifter eller kontexter en individ föredrar när det kommer till läsning av litteratur. Till läsning för nöjes skull hör även den läsning som påbörjats på någon annans begäran men som fortsätts på basen av läsarens eget intresse. Läsning som sker tack vare läsarens egen läslust involverar ofta material som reflekterar läsarens egna val och sker vid en tid och plats som passar läsaren själv. (Clark & Rumbold, 2006.) Att läsa för nöjes skull, och således även läslust, förbättrar olika språkliga färdigheter hos människan så som stavning, grammatik och vokabulär. En god läslust gör det lättare för läsaren att engagera sig den text hen läser. Ett aktivt läsengagemang får läsaren att förlora sig i texten och kan ta den till sig på ett annat sätt. (Jennifer & Ponniah, 2015.)

Läslust har en betydande inverkan på läsförståelsen, eftersom läslusten bildar grunden för elevers fortsatta utveckling mot en god läsförmåga. Läslust kan anses vara den viktigaste delen av läsförmågan eftersom denna motiverar elever till att läsa för nöjes skull. Vidare finns det en positiv korrelation mellan läslust och läsförståelse, eftersom ju mer en människa läser desto bättre förståelse för det lästa får hen. Personer som ser läsning som en önskvärd aktivitet tenderar att läsa oftare och utvecklar således en bättre läsförmåga. (Käsper, Mikk & Uibu, 2018.) Alexander och Jarman (2018) lyfter fram fem olika typer av läslust. Uppslukande läslust innebär den lust som läsaren känner när hen förlorar sig i en bok, läslust för arbete är när läsaren får ett funktionellt och direkt tillämpningsbart verktyg för att göra något utav läsningen. Läslust för inre arbete är när läsaren genom text övar sig för situationer i sitt eget liv. Intellektuell

läslust är när läsaren genom läsning klurar ut vad saker betyder och social läslust är när läsaren kan relatera till författare, karaktärer, andra läsare och sig själv.

Läsattityd innefattar de känslor och föreställningar en person har gentemot läsning. Läsintresse syftar på preferenser rörande genrer och ämnen medan läsmotivation eller läslust handlar om de inre tillstånd som får en person att vilja läsa. Detta innebär att det är fullt möjligt att ha en positiv attityd gentemot läsning trots svag eller obefintlig motivation till att läsa. Det omvända är även möjligt men ovanligt eftersom låg läslust ofta är ett resultat av negativa läsattityder. Därför är det viktigt att i det läsfrämjande arbetet lägga fokus på att påverka läsattityder i en positiv riktning. (Andersson, 2015.)

För att bli läskunnig bör en människa läsa. Personer som läser ofta blir mer läskunniga än de som inte gör det. Läsförmåga är något som måste tränas, den är inte medfödd. Det är glädjen eller vällusten som bidrar till att en människa lägger ner mycket tid på någonting. När en människa läser för nöjes skull så utvecklas de förmågor som krävs för att bli läskunnig, läsningen blir då otvungen och givande. (Dewan, 2016.) Det finns ett klart samband mellan viljan att läsa, dvs. läslusten, och läsförmågan, eftersom de människor som tycker om att läsa är motiverade av inre faktorer och läser därmed mer, vilket i sin tur förbättrar läsförmågan. (Hempel-Jorgensen, Harris & Chamberlain, 2018.) Även om grunden för livslång läslust läggs under de tidiga åren av en människas liv så är det aldrig för sent att börja läsa för nöjes skull (Clark & Rumbold, 2006). Om läsningen anses vara en ansträngande aktivitet som en person kan välja att göra eller inte göra, spelar läslusten en betydande roll. Läslust är viktigt både för de som redan är läskunniga och för de som lär sig läsa. En undervisning som enbart förser elever med förmågan att avkoda och förstå text räcker inte – omotiverade elever uppnår inte full läs- och skrivförmåga. (Andersson, 2015.)

3 Att motivera elever till läsning

I följande kapitel redogörs för motivation i allmänhet samt i relation till läsning och läslust. Därefter lyfts faktorer som påverkar läslusten antingen positivt eller negativt upp och till sist presenteras vilken roll lärares ämnesdidaktiska kunskap spelar för utvecklingen av läslusten och läsförmågan hos elever. Kapitlet bidrar till överblicken över studiens centrala tema med tanke på studiens fokus på lärares uppfattningar om läsfrämjande arbetssätt och metoder.

3.1 Motivation och läsning

Motivation för att läsa kan förklaras som de mål, värderingar och övertygelser individen har i relation till de ämnen, processer och resultat som hör ihop med läsning. Motivation för läsning är ett mångfacetterat begrepp som innefattar läsandemål, inre och yttre motivation, personlig effektivitet och sociala motiveringar för läsning. Två relaterade aspekter av motivation för att läsa är attityd till läsning samt läslust eller intresse för läsning. Attityder till läsning innebär de känslor och övertygelser som en person har i förhållande till läsning. Läslust eller intresse för läsning avser en människas preferenser vad gällande bland annat genrer och kontext för läsning. (Clark & Rumbold, 2006.)

Läslust hör ihop med motivation, vilket är ett fenomen som hjälper till att förstå varför människor agerar som de gör. Motivationen är drivkraften som aktiverar människan till att göra något, ger energin som behövs för att upprätthålla aktiviteten och avgör åt vilket håll aktiviteten framskrider. Motivation består av två delar: inre och yttre motivation. Inre motivation syftar på när eleven deltar i en aktivitet som hen tycker är intressant och njutbar i sig själv, och yttre motivation kopplas ihop med begäret att tjäna något på den aktivitet hen deltar i. (Kusdemir & Bulut, 2018.) Motivationen hos en elev kan till exempel grunda sig i inre omständigheter, som ett personligt intresse för ämnet i fråga och glädjen i att känna att man kan något, eller yttre omständigheter, som nödvändigheten att få ett bra betyg för att komma in på en utbildning. (Marx Åberg, 2016.) Både inre och yttre motivation har betydelse för läsfrämjandet bland

barn och unga. Barn som läser som ett resultat av yttre motivation tenderar att få mindre ut av sin läsning än de som barn som läser som ett resultat av inre motivation. Vidare är externt motiverade läsare mer benägna att endast läsa ytligt än läsarna med inre motivation. (Andersson, 2015.)

Inre motivation innebär att en människa deltar i en aktivitet eftersom hen har ett eget intresse av aktiviteten i fråga. Läsare som sporras av inre motivation läser oftare, har en större bredd på sin läsning och känner större glädje av att läsa. Inre motivation för läsning förbättrar även förmågan att komma ihåg och bevara väsentlig information samt att klara av svårigheter med läsningen. Betydelse, nyfikenhet, engagemang och utmaningar är delar av en inre motivation för läsning som bidrar till att utöka läsförmågan och läsförståelsen hos en läsare. Betydelse syftar på att läsning anses som viktigt och nyfikenhet avser önskan att lära sig om ett särskilt ämne av eget intresse. Engagemang handlar om att känna glädje över att läsa en viss sorts litteratur och med utmaningar menar man den tillfredsställelse som uppstår när läsaren bemästrar utmaningar eller lyckas ta till sig komplexa idéer genom text. (Clark & Rumbold, 2006.)

Yttre motivation innebär å andra sidan att läsaren deltar i en aktivitet som ett resultat av yttre värderingar och krav. Ett exempel på detta är när elever läser för att undvika straff, för att få en belöning eller för att leva upp till lärarens eller föräldrars förväntningar – läslusten styrs av yttre faktorer. Läsare som sporras av yttre motivation läser kanske inte främst för eget intresses skull utan i stället för att uppnå vissa resultat med läsningen. Yttre motivation består av tre olika delar: erkännande, betyg och konkurrens. Erkännande syftar till att individen läser eftersom läsning som aktivitet är bekräftad som ett medel för framgång, att läsa för betyg innebär önskan att bli positivt utvärderad av läraren och med konkurrens inom läsningen avses viljan att prestera bättre än andra i läsning. (Clark & Rumbold, 2006.)

Lusten att lära sig är en av de mest betydande faktorerna som påverkar elevers framgång och kvalitén av inläringen i skolan. Därför spelar undervisningsstrategier som främjar motivationen en betydande roll för elevers inläring. Bristande motivation

är ofta en orsak till de problem som lärare stöter på i sin undervisning. (Clark & Rumbold, 2006.) Ett vanligt problem i klassrummet är när lärare vill att eleven ska göra något viktigt men eleven väljer att inte göra det. En potentiell drivkraft i sådana situationer är någon slags negativ konsekvens. En elev som inte gör det jobb som krävs kommer att få låga betyg, kanske känna sig skyldig över att ha gjort sin lärare besviken eller skämmas ifall misslyckandet kommer till kännedom för andra. I de högre årskurserna har dessa konsekvenser dock till en viss del förlorat sin kraft. Då kan i stället belöningar väljas som metod för att motivera elever. (Willingham, 2015.)

Willingham (2015) menar dock att belöningar sällan förbättrar elevers attityder till läsning, utan att det är mer troligt att användningen av belöningar har en negativ inverkan på dem. Samma princip gäller belöningar för läsning av böcker. I stället för belöningar förespråkar Willingham (2015) användningen av beröm. Detta eftersom beröm generell är en motivationshöjare för elever, eleven kommer att göra mer av det hen får beröm för att ha gjort. Berömmet får inte vara för kontrollerande eller för barnet verka oärligt. Så länge det beröm som ges anses av eleven vara uppriktigt och uppskattande så är det också motiverande. Problemet med beröm är i stället att barnet själv först måste välja att utföra den önskade aktiviteten innan läraren kan berömma hen för det. Belöningar kan dock användas som tillfälliga drivkrafter för att starta processen med att uppmuntra elever till läsning. (Willingham, 2015.)

3.2 Faktorer som påverkar läslust

Även barn som känner till glädjen med läsning kan ha låg läslust. Detta kan bero på att känslan av glädje som är kopplad till läsning kan tas över av de negativa känslor som är kopplade till läsning i relation till skolarbete. Förväntningen är att elever känner glädje av läsning när de förlorar sig i ett narrativ eller upptäcker nya saker vid läsning av facklitteratur. Grundskolan lägger till andra syften med läsning som aktivitet utöver att få njutning. Dessa syften innefattar: inläring, att läsa en text och lära sig den så att hen kan reproducera informationen exempelvis vid prov; utföra en uppgift eller ettprojekt, att söka och samla information samt analys av texter, att kunna se hur författare skriver för att få läsare att känna olika saker. Willingham (2015) benämner läsning för dessa syften tillsammans som akademisk läsning. Problemet uppstår när

elever blandar ihop akademisk läsning och läsning för nöjes skull. Willingham (2015) poängterar därför att det kan vara bra att i skolan belysa att akademisk läsning och nöjesläsning handlar om olika sorters läsning som har olika syften. Dock finns risken att även om denna åtskiljning är tydliggörs för eleverna så framstår nöjesläsning som arbete i alla fall, detta oftast på grund av tvång. Om lärare gör nöjesläsningen till ett krav, till exempel att alla måste läsa åtminstone 10 minuter varje kväll, eller begära redovisning för läsning, till exempel genom att eleverna ska föra läsdagbok, riskerar hen att förmedla budskapet att läsning inte är något som elever skulle sysselsätta sig med på eget initiativ. (Willingham, 2015.)

Det finns fyra faktorer som är framträdande i en pedagogik som främjar läslust hos elever. Dessa är: sociala läsmiljöer, högläsning, diskussion kring böcker och texter samt att det erbjuds tid till individuell nöjesläsning. De här faktorerna formas enligt den kontext de finns i och beroende på lärarens ämneskunskap samt kunskap om eleverna som läsare. (Hempel-Jorgensen, Cremin & Chamberlain, 2018.) Willingham (2015) lyfter fram att olika lyckade strategier för nöjesläsning i klassrummet har några gemensamma drag. Elever ska ges tillräckligt med tid för läsningen och få chansen att välja själva vad de vill läsa, om än med stöd och gränser uppsatta av läraren. Det skall finnas en stor andel olika sorters böcker tillgängliga för eleverna att välja mellan, och undervisningen ska erbjuda tillfällen där eleverna kan känna samhörighet i relation till läsningen, till exempel genom bokdiskussioner eller bokrekommendationer. Läraren ska antingen aktivt undervisa under lässituationerna, till exempel genom att ställa frågor och diskutera med elever eller genom att hjälpa till vid val av bok, eller själv vara med i läsningen och läsa en egen bok samtidigt som eleverna läser. (Willingham, 2015.) Elever är mer motiverade att läsa när de ges generöst med tid att ägna sig åt läsning, samt när de har möjligheten att interagera socialt med varandra kring den text de läst. Social interaktion innefattar att tala med andra om böcker, att läsa tillsammans med andra, att låna och dela böcker med andra och att dela skriven text kring böcker. (Gambrell, 2011.)

Willingham (2015) understryker att nöjesläsning i undervisningen verkar vara ett av de bästa sätten att engagera elever som inte har hög eller någon läslust alls. Denna aktivitet erbjuder så pass liten påtryckning för läsning så att det kan fungera: alla andra

läser, det finns inte mycket annat att göra och valfriheten vad gäller böcker möjliggör att även den mest motvilliga läsaren ger en bok en chans, och då kanske hittar något som hen faktiskt gillar. (Willingham, 2015.) När barn ska utvecklas till självständiga läsare är det viktigt att de får tid till att läsa böcker som de själva valt, för sina egna syften och utan att behöva bevisa att läsförståelse har skett. Tillfredsställelse sker när läsare undersöker fascinerande ämnen och kan känna delaktighet i den text hen läser. Viljan att förlora sig i en bok uppkommer bland annat i mötet med karaktärer och när dessa råkar ut för någon farlig, spännande eller dråplig situation (Johnson & Giorgis, 2002.) Det är viktigt för lärare att hitta metoder och arbetssätt som främjar läslusten hos eleverna. ”När man frågar sig vilken metod som är bäst, är det enda rimliga svaret att det beror på” (Lundberg, 2010, s. 103). Eftersom lärare och elever alltid är närvarande i processen finns det ingen universell metod som kan förklaras som bäst. I vilken utsträckning en metod är bra eller dålig beror på flera faktorer, bland andra: hurudan läraren är, vilken inställning läraren har till sin uppgift och till eleverna, hur lång erfarenhet läraren har samt vilken medvetenhet läraren har om inläring. Metodens eventuella framgång beror även på vilka elever som arbetar enligt den, vilken nivå dessa befinner sig på i språkutvecklingen, vilken kognitiv stil de har utvecklat osv. Det är den här sortens invecklade interaktioner mellan metod och lärare och elever som gör det svårt att jämföra olika metoder sinsemellan samt att kunna beskriva effektivitet på ett generellt sätt. (Lundberg, 2010.)

Lärare kan använda sig av undervisningsmetoder i klassrummet som antingen främjar eller hämmar elevers läslust. För att trygga en god utveckling av läslust hos elever är det viktigt att de texter läraren väljer är relevanta för eleverna, dvs. läraren måste kunna koppla både text och aktiviteter kring texten till elevernas egna livserfarenheter. (Käsper, Mikk & Uibu, 2018.) Elever är i regel mer motiverade till att läsa när läsaktiviteterna som utförs är relevanta för elevernas egna liv. När elever kan göra kopplingar mellan det lästa och egna livserfarenheter blir de engagerade för att förstå texten som läses. (Gambrell, 2011.) Undervisningsstrategier som fokuserar på utvecklingen av elevers läslust har starkast positiv inverkan både på elevers läsförmåga och läslust. Samtidigt har undervisningsstrategier som lägger störst fokus på att träna läsförståelse eller grammatik en negativ effekt på elevers läslust. Dock gynnas elevers utveckling av läsförmågan av att lärare kombinerar olika strategier och metoder i sin

undervisning. (Käsper, Mikk & Uibu, 2018.) De flesta aktiviteter i skolan fokuserar fortfarande på att utveckla förmågan att lära sig saker utantill i stället för att fokusera på förståelse, och den sortens aktiviteter har ofta en negativ inverkan på elevers läsintresse och läsvanor. (Jennifer & Ponniah, 2015.)

En annan faktor som är viktig för att fostra livslånga läsare är rätten att välja. Att uppmuntra och respektera elevers egna val för läsning är viktiga steg att ta i arbetet med att främja läslust. En elev som själv får välja vad hen vill läsa och som har en mer informell läsmiljö till sitt förfogande tenderar att ha större läslust, att läsa mer och att visa på en godare språk- och läsutveckling. I anknytning till detta är själva orsakerna till att lärare erbjuder valfrihet i läsundervisningen just att de tror att det ökar elevers motivation, prestationer och inläring. (Clark & Rumbold, 2006.) Motivationen för läsning ökar när elever har tillgång till ett omfattande och varierat läsmaterial. Ett brett utbud av genrer och texttyper ger en positiv inverkan både på läskvalitén och omfattningen av läsoplevelser. Att förse elever med ett rikt och varierat läsmaterial förmedlar budskapet att läsning är en värdefull och givande aktivitet. (Gambrell, 2011.)

Digitala redskap kan användas för att stimulera och utveckla elevers läslust. Dock är det avgörande för elevers resultat på vilket sätt lärare väljer att använda digitala redskap. Användningen av digitala verktyg kan delas in i fyra olika sätt. Första sättet är att ersätta andra verktyg med digitala, till exempel att ersätta skrivandet till pappers med att använda ordbehandlingsprogram. En fördel med detta är att det kan bli lättare att organisera och spara elevarbeten. Den här sortens användning kan till en början öka elevernas intresse för aktiviteten, dock riskerar intresset minska över tid. Följande sätt är att utveckla undervisningen med hjälp av digitala verktyg. Detta kan göras exempelvis genom att använda olika presentationsprogram eller att skapa en gemensam klassblogg. Det tredje sättet bygger på detta ytterligare och innebär att man använder digitala verktyg för att förstärka presentationer och andra arbetsmetoder i klass. Enligt detta kan film, bild och ljud integreras i elevarbeten som sedan kanske publiceras på internet för feedback eller redigering. Själva uppgiften blir således förändrad eftersom eleverna agerar på ett annat i processen än om de inte hade tillgång

till de digitala verktygen. Det sista sättet är att elevernas lärande sker med hjälp av digitala verktyg, uppgiften kan alltså inte utföras utan tillgång till digitala verktyg och internet. Lärare kan alltså inte automatiskt främja elevers läslust med hjälp av t.ex. en surfplatta, framgången beror helt på hur surfplattan används i undervisningen och syftet med användningen av den. (Glimstedt, Elber, Hultgren & Johansson, 2017.) Det finns potential för läsfrämjande i den utökade tillgänglighet och de möjligheter till läsning som uppstått tack vare surfplattor och smarttelefoner. Samtidigt kan detta ses som ett potentiellt hot mot läsningen som aktivitet. Andersson (2015) påpekar att det är för optimistiskt att anta att exempelvis e-böcker automatiskt utgör en väg till läsning för de unga som inte läser tryckta böcker. Trots detta kan e-böcker lika väl som tryckta böcker användas i ett läsfrämjande syfte. Läsning av e-böcker respektive tryckta böcker är inte en fråga om antingen eller, eftersom bokens innehåll är viktigare för läsmotivationen än formatet i sig. (Andersson, 2015.)

3.3 Lärares ämnesdidaktiska kompetens

Det är viktigt att som lärare ställa sig frågan om vilken roll undervisningen spelar för utvecklingen av elevers läslust. En förståelse för hur aktiviteter i skolan påverkar elevers läsutveckling är grundförutsättningen för att kunna bidra till den på ett positivt sätt. (Marx Åberg, 2016.) Sociala olikheter i utvecklingen av språk och ordförråd kan balanseras redan i de lägre årskurserna. En förutsättning för detta är välutbildade lärare som förstår betydelsen av språkutveckling och känner till metoder som är effektiva vid utvecklingen av barns språkförmågor. (Lundberg, 2010.) Det kan hända att lärare ibland känner frustration över hur lönlöst arbetet för att förändra attityden gentemot läsning kan verka. Läsfrämjande arbete för att få elever att bli läsare för livet kan enligt lärare anses vara utanför deras verkningsområde, på grund av uppfattningen att motiverade läsare läser utan att läraren behöver göra något medan omotiverade läsare inte kommer läsa ens under tvång. (Garces-Bascal, Tupas, Sarinajit, Paculdar & Baja, 2018.) Läsfrämjande innebär en aktivitet med en bestämd intention, det går ut på att öppna vägar till litteraturen för människor som inte läser, som har läs- och skrivsvårigheter eller som kan läsa men sällan gör det. Läsfrämjande arbete kan även beskrivas som arbete för att göra läsare av läskunniga. (Andersson, 2015.)

Vuxnas förhållningssätt till läsning påverkar även hur elever förhåller sig till läsning. Detta eftersom en människas förhållningssätt är synligt och kommer till uttryck i konkreta handlingar. Hur lärare undervisar och pratar med elever om läsning, hur lärare behandlar och värdesätter böcker och andra texter samt hur lärare skapar utrymme för läsning visar tydligt för elever hur viktigt och intressant lärare anser läsningen att vara. (Johansson & Hultgren, 2017.) Hur lärare identifierar sig själva, antingen som hängivna eller icke hängivna läsare, påverkar hur de motiverar elever till läsning, vad de gör regelbundet i sin undervisning för att stöda mer engagerad läsning bland eleverna samt vilka läsfrämjande strategier de väljer att använda sig av. Lärare som identifierar sig själva som hängivna läsare ägnar sig oftare åt att dela med sig av eller rekommendera böcker än de lärare som inte identifierar sig som hängivna läsare. Trots denna skillnad så visar det sig att även lärare som inte själva identifierar sig som hängivna läsare använder sig av en del läsfrämjande strategier i sin undervisning. (Garces-Bascal, Tupas, Sarinajit, Paculdar & Baja, 2018.)

En studie gjord av Garces-Bascal m.fl. (2018) visar att lärare som lägger högt värde på läsning som aktivitet i sina egna liv är mer benägna att använda läsfrämjande metoder och arbetssätt oftare samt att ge eleverna mer tid till tyst läsning och bokdiskussioner. Lärare bör erbjuda elever utrymme där elever får möjligheten att definiera sig själva som läsare. Eftersom skolan är det ställe där de flesta barn oftast engagerar sig i läsning så är det viktigt att lärare är tillräckligt kunskapsrika för att kunna dra nytta av elevers intressen i undervisningen. (Parry & Taylor, 2018.) Möller-Salmela (2010) lyfter fram det hon kallar för LVLFF, eller Levande Vuxna Läsande Förebilder. Läsande förebilder i barnets närhet samt stöd och uppmuntran från dessa avspeglar sig direkt i barnets läsförmåga. Högläsning är ett av de mest effektiva sätten att påverka barnets läsvanor. En läsande förebild behöver inte nödvändigtvis vara elevens vårdnadshavare. Barn och unga påverkas av vuxna i dennes omgivning – alltså föräldrar, lärare och andra betydelsefulla vuxna. Barn påverkar även varandra sinsemellan. (Merisuo-Storm & Soininen, 2013.) Barn som har en vuxen i sin närhet med gott om tid och ett accepterande intresse för barnets läsförsök har ofta tidigare språkutveckling, godare koncentrationsförmåga och större läslust. Uppmuntran är viktigt för barnet vid utvecklingen av språk- och läsförmågan samt att det finns läsande

vuxna som bidrar med goda förebilder för barnet att identifiera sig med. Om alla barn fick ta del av den här sortens positiv stimulans tidigt i sin utveckling, skulle antalet elever med inlärningsproblem i skolan minska avsevärt. (Lundberg, 2010.)

Marx Åberg (2016) menar å andra sidan att lärare inte nödvändigtvis ökar läslusten genom att betona läsning för nöjes skull. Om till exempel läsning av skönlitteratur i allt för hög grad kopplas samman med nöjesläsning, kan det hindra de elever som inte värdesätter skönlitteraturläsning från att inse vikten av läsning på fritiden, eftersom dessa i första hand söker underhållning genom andra medier. Lärare bör bedriva en undervisning som i stället lyfter fram att även litterära texter kan bidra med värdefull information om vad det innebär att vara människa, och som ger elever möjligheten att själva skapa sig givande upplevelser av läsning. Denna typ av undervisning kan i högre grad stötta utvecklingen av läslust hos barn och unga. (Marx Åberg, 2016.) Ett sätt att stöda svaga läsare och stimulera dem till läsning är att använda sig av tillrättalagda, förenklade och framför allt nivågraderade texter. Det flitiga läsandet leder till godare läsförmåga även hos elever med stora svårigheter i läsning. (Lundberg, 2010.)

Nyfikenheten är en betydelsefull drivkraft för lärande och ett fenomen som lärare bör stöda och främja i sin undervisning. När det uppstår nyfikenhet i klassen har läraren ett val: antingen att själv genast ge eleverna svaret eller att låta nyfikenheten sporra eleverna till att till exempel genom läsning själva stilla sin nyfikenhet. Det senare valet stöder elever i att utveckla läsförmågan. Eleven bör få hjälp med att hitta en lämplig text för att söka svar på frågan samt hjälp att vidareutveckla en allmän nyfikenhet till specifika frågeställningar. Det är viktigt att lärare vet vad de kan göra för att stötta elevers nyfikenhet och läslust, så att läsningen blir en meningsfull aktivitet i undervisningen. (Marx Åberg, 2016.) Att väcka läslust är ingen lätt uppgift och några vetenskapligt grundade anvisningar existerar inte. Det gäller för läraren att kunna öppna upp den goda litteraturens värld för eleverna i ett tidigt skede så att de får uppleva läsningen som en källa till glädje, spänning och kunskap. (Lundberg, 2010.)

Läraren har ett stort ansvar för att nöjesläsning i klass ska bli en lyckad aktivitet. Det räcker inte med att bara tillhandahålla ett gäng böcker och ge eleverna tid för läsning.

Läraren måste kunna hjälpa eleverna att välja böcker som de kommer att tycka om, och för att göra detta bör läraren verkligen känna varje enskild elev hen har. (Willingham, 2015.) Att hjälpa elever att hitta läsmaterial som intresserar och på en lämplig svårighetsnivå är en nyckeldel i att främja läslusten hos elever. (Clark & Rumbold, 2006.) Elever motiveras till läsning när de förses med möjligheten att framgångsrikt ta sig an krävande texter. Här gäller det för läraren att hitta en balans mellan texter som är för svåra, där läsaren riskerar att ge upp, och för lätta, där läsaren riskerar att bli uttråkad. Elever blir mer motiverade till att läsa när de ser värdet och vikten av läsning. (Gambrell, 2011.)

För att undervisningen ska stötta läslusten är det viktigt att eleverna inte misslyckas med aktiviteterna, att de inte utmanas över sin nivå. Om eleven misslyckas med en uppgift som hör ihop med en text kan detta leda till en negativ erfarenhet av läsning, vilket i sin tur påverkar elevens tilltro till sin egen läsförmåga negativt. Vidare understryker Marx Åberg (2016) att meningsfull undervisning även betyder att syftet för de aktiviteter man gör i skolan inte enbart ska vara underhållning eller utfyllnad. Till exempel kan traditionen att läsa en ”pulpvetbok” när det blir tid över fungera bra för de elever som har stor läslust och uppskattar att få tid till nöjesläsning. Å andra sidan behöver eleverna som inte besitter denna läslust ett mer meningsfullt sammanhang för läsningen än att det är 10 minuter kvar till rast. (Marx Åberg, 2016.) Johansson och Hultgren (2017) lyfter fram att fri läsning inte handlar om att lämna eleverna att själva klara sig så gott de kan bland texter i hopp om att de hittar något som intresserar dem. I stället handlar fri läsning om samspelet mellan engagerade lärare som gärna samtalar om texter, inbjudande läsmiljöer, tillgången till varierade texter och elever som äger sin egen läsning. För att elever ska bli engagerade läsare krävs ett aktivt stöd från lärare. Genom att ge tid för fri läsning, att skapa en mer informell stämning kring läsningen och att erbjuda mycket läsmaterial engageras elevers läsning. Att lärare även själva tar vara på tillfället och läser samtidigt som eleverna har en positiv inverkan på elevers engagemang för läsning eftersom de ser läraren som en läsande förebild.

Undervisning som främjar läslusten ska förse eleverna med en mångfald av texter som kan kopplas till varandra och som på olika nivåer stillar elevers nyfikenhet samtidigt

som de utvecklar elevers läsförmåga och ämneskunskaper. Om man som lärare inte klarar av att motivera för eleverna varför en viss text är värd att läsas, bör den inte heller rutinmässigt användas i undervisningen. Detta eftersom läsning som upplevs som meningslös riskerar att få en ovan läsare att distansera sig ännu mer från läsning som aktivitet. Man kan som lärare nog ändå utmana elever till att läsa texter de inte spontant relaterar till, så länge man lyckas få dem att se poängen med att läsa sådana texter. Om en elev visar intresse för texter som uppfattas av läraren som för svåra så är det betydelsefullt för elevens läslust att få försöka och, med stöd från läraren, lyckas med något svårt. (Marx Åberg, 2016.) Det är även av största vikt att faktiskt jobba med de texter som eleverna läser, i stället för att endast låta eleverna läsa utan att någonsin få diskutera de lästa texterna (Lipp, 2018).

Lärare bör välja texter som ska användas i undervisningen med omsorg. Det är viktigt att välja texter enligt den svårighetsgrad som passar eleverna, men ännu viktigare är det att texten är intressant. (Marx Åberg, 2016.) Det är även viktigt att litteraturen som läraren väljer finns till elevernas förfogande, gärna i klassrummet som ett eget litet bibliotek (Lipp, 2018). Att hitta texter som berör och angår eleverna, texter som bidrar med spänning, glädje, avkoppling och mening är inte alltid lätt och här läggs stora krav på läraren. Läraren bör vara bekant med barn- och ungdomslitteratur samtidigt som hen måste känna till elevernas utvecklingsnivå, intressen och behov. (Lundberg, 2010.) Tillgång till ett omfattande läsmaterial med ett brett utbud av genrer och texttyper motiverar elever till läsning och signalerar samtidigt att läsning som aktivitet är värdefull (Johansson & Hultgren, 2017).

Läsningen behöver inte heller se ut på exakt samma sätt som tidigare, det spelar ingen större roll om eleverna läser från papper eller från smarttelefonen, om man väljer att läsa böcker, tidningsartiklar eller bloggtexter. Det viktigaste är att eleverna klarar av att fokusera helt och hållet på det de läser, att det uppstår en förståelse och att läsningen ses som ett nöje. (Utbildningsstyrelsen, 2018.) De texter som elever läser kan förstås inte alltid vara sådana som eleverna valt själva, ändå är det betydelsefullt att texterna på ett eller annat sätt ger eleven möjligheten att investera eget intresse i läsaktiviteten. Läraren kan främja detta exempelvis genom att låta elevernas reflektioner vara en

central del av undervisningen, genom att ta vara på den nyfikenhet som texterna väcker och låta eleverna mötas kring texter. (Marx Åberg, 2016.) Johansson och Hultgren (2017) poängterar att fritt val i sig inte är en magisk universell lösning för att skapa engagerade läsare med stor läslust, utan snarare endast en aspekt i en välstrukturerad läsundervisning. Det är intresset som påverkar valen som görs och detta intresse bör väckas till exempel genom god ämnesundervisning och andra läsfrämjande metoder.

Texter rymmer i regel en rikare vokabulär än vad barn och unga möter i vardagliga samtal eller på tv. Nya ord som barn möter i sin läsning kan ibland förstås med hjälp av sammanhang och bilder, åtminstone efter ett antal möten med det okända ordet i fråga. Att det skulle räcka med en sådan underförstådd inläring av nya ord är dock osannolikt, det behövs även en mer direkt vägledning. Det är här högläsningen bidrar med rikliga möjligheter att utveckla ordförrådet. En vuxen med inlevelseförmåga och känslighet kan stanna upp vid mötet av nya ord och ge direkta förklaringar. Barn som får ta del av högläsning ges även möjligheten att utveckla ett långsiktigt och varaktigt intresse för läsning eftersom de upptäcker läsandets glädje genom högläsningen. (Lundberg, 2010.) Högläsning hjälper elever att associera läsning med njutning, stöder elevers förståelse av världen och erbjuder elever en trygg lärmiljö. Genom högläsning får eleverna möjligheten att bearbeta mer utmanande innehåll och att utveckla ordförrådet, detta gäller även högläsning i sådana ämnen som i allmänhet inte associeras med högläsning, t.ex. naturvetenskaper och teknologi.

Uppfattningar om hur läsintresserade lärare är hör även ihop med hur ofta eller sällan lärare läser högt för elever, dvs. antas de lärare som sällan eller aldrig ägnar sig åt högläsning i klassen inte heller bry sig om läsning. För lärare kan det vara en utmaning både att hitta tiden till högläsning i de högre årskurserna och att se syftet med att läsa högt utan att samtidigt uppfylla andra mål med undervisningen. Lärare som använder högläsning som aktivitet ofta blir också bättre på det, man lär sig ”göra röster”, pausa på rätt ställen för att ställa frågor, locka fram respons av eleverna och avsluta vid de mest spännande ställena. God högläsning leder till samtal om det lästa och en gemenskap kring en text som alla kan delta i. (Johansson & Hultgren, 2017.) Den viktigaste aspekten av miljön i klassrummet är läraren. Hen har ansvaret för hurdan

atmosfär det är i klassen samt för att arrangera lärmiljön. När lärare kontinuerligt främjar elevers glädje av litteratur genom att ägna tid åt högläsning i klassen samt genom att låta eleverna läsa och diskutera litteratur, så växer elevernas uppskattning för litteratur och för läsning. (Al Darwish, 2015.)

Utgående från den teori som presenterats i kapitel två och tre vill jag nu lyfta upp hur några nyckelbegrepp definieras i denna undersökning. Med läsning menar jag att individen på ett fokuserat sätt tar till sig text, skönlitteratur i första hand men även texter av andra slag. Läslust innebär i denna studie en personlig lust av och en vilja att läsa oavsett syfte eller material för läsningen i fråga. Läsmotivation liknar läslust men jag anser att lust kan, men inte nödvändigtvis behöver, vara en faktor i läsmotivationen. Med läsattityd menar jag helt enkelt de attityder en individ har gentemot främst nöjesläsning eller läsning av skönlitteratur. Läsfrämjande arbete är ett centralt begrepp i denna undersökning och här innefattar jag både metoder som främjar läslust och läsning som aktivitet. Jag anser att läsfärdigheten utvecklas tack vare läsning och läslust, men fokuserar inte i denna avhandling på metoder som fokuserar på att träna läsförmågan.

4 Ansats, metod och material

I detta kapitel presenteras studiens syfte och forskningsfrågor samt forskningsansats och metod för datainsamling. Efter det beskrivs studiens genomförande och analys av data. Avslutningsvis redogörs även aspekterna för tillförlitligheten, trovärdigheten och etiken i undersökningen.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att bidra till en djupare förståelse av vilka uppfattningar klasslärare verksamma i årskurs 4–6 har om läslust. Ytterligare syfte är att synliggöra de arbetssätt och metoder lärarna använder sig av i undervisningen för att främja elevers läslust och läsförmåga.

Utifrån syftet har följande forskningsfrågor utarbetats:

1. Vilka uppfattningar om läslust har lärare som jobbar i årskurs 4–6?
2. Vilka uppfattningar om läsfrämjande arbetssätt och metoder har klasslärare som jobbar i årskurs 4–6?

4.2 Fenomenografi som forskningsansats

Huvudsyftet med kvalitativ forskning är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Kvalitativ forskning används när fokus ligger på att karaktärisera eller gestalta något. (Stukát, 2011.) Den här studien är av kvalitativ karaktär eftersom dess syfte är att diskutera klasslärares uppfattningar om läslust samt synliggöra de arbetssätt och metoder lärarna använder sig av i undervisningen för att främja läslusten. Ett kvalitativt angreppssätt som används för att beskriva människans sätt att förstå och uppfatta fenomen i omvärlden är fenomenografin (Stukát, 2011). Fokus ligger på att hitta variationerna mellan människors sätt att uppfatta omvärlden, snarare än likheterna. Utgångspunkterna för fenomenografin är att människor uppfattar omvärlden och dess fenomen på olika sätt samt att det finns ett begränsat antal sätt på vilka dessa fenomen kan uppfattas.

(Dahlgren & Johansson, 2009.) Eftersom fenomenografin beskriver hur fenomen uppfattas av olika människor, fokuserar den därför på innebörder i stället för förklaringar, samband eller frekvenser (Larsson, 2011).

Forskningsansatsen väljs på basen av undersökningens syfte och forskningsfrågor (Fejes & Thornberg, 2009). Jag har valt att använda mig av fenomenografi som forskningsansats eftersom jag i min undersökning vill komma åt lärarnas uppfattning om fenomenet läslust samt deras erfarenheter och upplevelser av hur de använder sig av läsfrämjande metoder i undervisningen. Det är således lämpligt att använda sig av fenomenografin eftersom den lägger fokus på människans uppfattningar, erfarenheter, åsikter, attityder, övertygelser och känslor om olika fenomen. Fenomenografin hör till en humanistisk forskningsstil och har en naturlig respekt för människor samt en strävan efter att få fram individens upplevda erfarenheter och uppfattningar. Det är viktigt att forskaren beskriver fenomenen så som de ses av informanterna, vilket betyder att forskaren även bör vara uppmärksam med att hans egna antaganden samt den befintliga teorin inte skymmer resultatet. (Denscombe, 2012.) Detta är även vad jag strävar efter i min undersökning.

Inom den fenomenografiska forskningsansatsen är det vanligt att forskaren använder sig av öppna, kvalitativa intervjuer för att ta reda på informanters uppfattningar av ett fenomen. (Stukát, 2011.) Fenomenografiska intervjuer är halvstrukturerade och tematiska, vilket innebär att intervjuguiden endast innehåller ett mindre antal frågor. Frågorna i intervjuguiden ordnas i relation till de fenomen eller teman som intervjun ämnar beröra. Den dialog som sker mellan intervjuare och informant utvecklas enligt de svar som ges på frågorna i intervjuguiden. I den fenomenografiska intervjun är det viktigt att forskaren får så utförliga svar som möjligt på sina frågor, och för att lyckas med detta kan forskaren använda sig av probing. Probing är en teknik för att fördjupa och utvidga ett samtal kring ett visst innehåll. Detta kan man göra antingen genom att ställa uppföljande frågor, som till exempel ”kan du utveckla ditt svar lite?”, eller genom icke verbal probing, att genom att nicka eller humma visa informanten att man lyssnar och är intresserad av vad hen har att säga. (Dahlgren & Johansson, 2009.)

4.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Det lättaste sättet att få information om en människas uppfattningar är att ställa frågor (Lantz, 2013). Intervju som datainsamlingsmetod lämpar sig väl när det handlar om småskaliga forskningsprojekt med avsikt att utforska fenomen som till exempel åsikter, uppfattningar, känslor eller erfarenheter, och där syftet med forskningen är att förstå dessa på djupet snarare än att förklara dem med några få ord. (Denscombe, 2012.) Användningen av intervju som metod är därför vara relevant för denna avhandling med tanke på dess syfte samt den forskningsansats som valts. En fördel med intervjun som datainsamlingsmetod är att den är flexibel. Med en intervju kan forskaren följa upp idéer, sondera svar och gå in på motiv och känslor på ett sätt som är omöjligt med en enkät. Svaren som ges i en enkät måste tas för vad de är, medan man i en intervju kan komma med följdfrågor samt utveckla eller fördjupa givna svar. (Bell, 2007, Lantz, 2013.) Den kvalitativa intervjun fokuserar på självrapportering, dvs. vad människor säger att de gör, vad de säger att de tror och de åsikter som de säger att de har (Denscombe, 2012). Vidare innebär detta även att det med intervjuer även tillkommer problemet med vad en utsaga egentligen betyder. Forskaren kan inte ta för givet att personen som intervjuats gör vad de säger att de gör. Då uppstår även frågan om respondenten menar samma sak som intervjuaren uttolkar eller om utsagan har andra betydelser. (Ahrne & Eriksson-Zetterquist, 2015.)

I den här undersökningen har halvstrukturerade intervjuer använts som datainsamlingsmetod. Halv- eller semistrukturerad intervju innebär att intervjuaren har en färdig lista med ämnen som ska behandlas samt frågor som ska besvaras. Dock ska intervjuaren vara inställd på att vara flexibel när det handlar om till exempel ämnenas ordningsföljd och att låta respondenten utveckla sina idéer samt tala utförligt om de ämnen som tas upp i intervjun. Svaren på frågorna är öppna och fokus ligger på att den intervjuade utvecklar sina synpunkter. Med en halvstrukturerad intervju kan forskaren utveckla och ändra på frågorna under projektets gång. I stället för att låta varje intervju se likadan ut kan frågorna ändras utifrån information som lämnats i tidigare intervjuer för att kunna följa upp nya undersökningsspår i följande intervju. (Denscombe, 2012.) Utifrån mina forskningsfrågor formulerade jag en intervjuguide med frågor att ha som grund för mina intervjuer med informanterna. Första steget i formuleringen av intervjufrågor är enligt Gillham (2008) att fundera på vilka områden man är intresserad

av samt att därefter skriva ner alla frågor som dyker upp i samband med dem. Följande steg är att strukturera de frågor som kommit upp under olika teman eller kategorier. (Gillham, 2008.) När jag formulerat mina intervjufrågor grupperade jag dem under kategorierna bakgrund, läraren som läsare, forskningsfråga 1 och forskningsfråga 2. De frågor som berörde samma tema grupperades således under samma kategori. Jag behöll under intervjutillfällena ordningsföljden på kategorierna men frågorna inom varje kategori behövde inte nödvändigtvis frågas i samma ordningsföljd som de var nerskrivna. Dessa frågor användes under intervjuerna som en öppen intervjuguide med möjlighet till att ställa följdfrågor. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) får inte intervjufrågorna vara för långa och komplicerade, vilket jag hade i åtanke när jag konstruerade mina intervjufrågor. I bilaga 1 finns mina intervjufrågor.

4.4 Val av informanter och undersökningens genomförande

I den här undersökningen valde jag att studera klasslärares uppfattningar om läslust samt vilka läsfrämjande arbetssätt och metoder de använder sig av i sin undervisning. För att få så relevanta svar som möjligt för min undersökning var det nödvändigt att informanterna uppfyllde två krav. Informanterna skulle jobba eller tidigare ha jobbat i årskurserna 4–6 och även undervisat i modersmål och litteratur i de årskurserna. Tanken var att inte handplocka informanterna, utan att välja utifrån dem som anmälde sitt intresse. Eftersom jag helst ville utföra intervjuerna ansikte mot ansikte så började jag med att skicka följande meddelande per e-post till rektorer vid lågstadieskolor i Österbotten. Meddelandet finns i bilaga 2.

Endast en person svarade självmant på mitt e-postmeddelande. Efter det tog jag kontakt med några lärare som jag lätt kunde få direkt kontakt med tack vare tidigare vikariat, då hittade jag tre stycken som var villiga att ställa upp på intervju. För att försöka hitta ytterligare någon informant så skickade jag mitt ursprungliga e-postmeddelande direkt till några klasslärare som jobbade i årskurs 4–6 och som jag kunde hitta e-postadress till via skolornas hemsidor. I början av mitt meddelande la jag till texten som hittas i bilaga 3.

Jag fick ett svar på detta meddelande av en klasslärare som gick med på att ställa upp på intervju och hade således totalt fem stycken informanter att intervjua. Efter att jag kontrollerat att informanterna uppfyllde mina två krav stämde jag träff med dem en och en för intervju. Innan jag utförde mina intervjuer hade jag testat min intervjuguide med en pilotintervju, eller som Trost (2010) kallar provintervju. I allmänhet anser Trost (2010) att forskaren bör undvika att intervjua personer man känner, men i anknytning till provintervjuer kan det i stället vara en fördel att som forskare vara bekant med informanten. Eftersom pilotintervjun skulle användas för att prova mina intervjufrågor samt banda in en intervju så behövde informanten inte uppfylla de krav jag hade satt upp för att en intervju skulle kunna tas med i studien. Tack vare det kunde jag utföra min pilotintervju med en studiekompis under sommaren och hade således min intervjuguide klar för användning i september när jag skickade ut min intervjufrågan till olika skolor.

Att en forskare använder urval innebär att hen inte behöver fokusera på hela undersökningspopulationen, utan endast en del av den. Vidare betyder detta att forskaren kan producera relevanta upptäckter utan att tvingas samla in data från hela undersökningspopulationen. (Denscombe, 2018.) När forskaren gör ett urval är det viktigt att hen vet vad urvalet står för, dvs. vilken population urvalet är en miniatyr av. I kvalitativa studier ska urvalet vara så heterogent som möjligt inom en given homogen ram. (Trost, 2010.) I den här avhandlingen består undersökningspopulationen av klasslärare och urvalet gjordes enligt ovanstående principer. Trost (2010) understryker att ett fåtal väl utförda intervjuer är mer värdefulla än flera mindre väl utförda intervjuer, fokus ska ligga på kvaliteten. Enligt Trost är ett mindre antal intervjuer att föredra, ungefär fyra till åtta stycken är lämpligt, eftersom materialet från en stor mängd intervjuer lätt kan bli ohanterligt och svårt att få en överblick över. (Trost, 2010.) I och med detta samt hur svårt det visade sig vara att få ihop informanter, så ansåg jag att fem stycken var ett tillräckligt urval för min studie.

För att skydda informanternas identitet har de fått fingerade namn. De namn jag har valt att använda följer för enkelhetens skull alfabetisk ordning: Annika, Beata, Celine, Doris och Elton. Jag började mina intervjuer med att fråga några bakgrundsfrågor av

varje lärare. Jag ansåg att bakgrundsfrågorna kan, men behöver inte ha en betydelse för undersökningens resultat. Den översikt jag fick över informanterna presenteras enligt följande tabell:

Tabell 1.
Bakgrundsuppgifter om de fem informanterna

Informantens kön (kvinna, man, annan):	4 kvinnor, 1 man
Informantens ålder:	35 – 63
Antal elever i informantens skola:	55 – 193
Antal år informanten har jobbat som klasslärare:	9 – 40

I min undersökning deltog fler kvinnor än män. Informanternas ålder varierade och således även antalet år de har jobbat som lärare. Trots att alla lärare bor och undervisar i Österbotten så varierade även skolornas storlek enligt elevantal. Gemensamt för lärarna var att de alla någon gång har jobbat i årskurs 1–3 men nu, och oftast, är verksamma i årskurserna 4–6.

Jag genomförde min undersökning under september och oktober 2019. Alla intervjuerna utfördes på det sättet att jag tog mig till informanternas skolor och så satt vi i informantens hemklassrum eller, i ett fall, i rektorns kansli. Platsen valdes enligt informanternas önskemål. Enligt Trost (2010) bör intervjumiljön vara ostörd och få informanten att känna sig trygg. Utgångspunkten för val av miljö kan vara att forskaren frågar informanten var hen anser att man kan hålla till. Samtidigt kan det vara bra om forskaren även ger förslag på plats så att inte hela ansvaret faller på informanten. Innan intervjuerna inleddes berättade jag kort om min avhandling, mitt syfte och mina forskningsfrågor. Jag säkerställde att informanterna var medvetna om vad de ställde upp på samt förklarade att materialet jag samlade in skulle behandlas konfidentiellt, att deras historier redovisas anonymt i min avhandling samt att intervjuerna förstörs efter att avhandlingen är klar. Eftersom jag även redogjort för att undersökningen ingår i min magisteravhandling vid Åbo Akademi och informanterna fått all den här

informationen, plus mitt hela namn samt kontaktuppgifter, skriftligen via e-post hade jag således presenterat mig själv som forskare enlighet med Gillham (2008). Efter det säkerställde jag mig om att informanterna fortfarande var gick med på att ställa upp på intervju och till sist berättade jag kort om hurdana frågor jag tänkte ställa. Det sistnämnda gjorde jag med hjälp av att presentera mina kategorier i intervjuguiden.

Holme och Solvang (1997) lyfter upp att den teknik forskaren använder sig av kan påverka intervjuens stämning samt bidra till störningar. Trots det är det väsentligt att forskaren på ett eller annat sätt spelar in intervjuerna och att informanterna är medvetna om att en ljudinspelning sker. Innan intervjun började berättade jag åt mina informanter att jag tänkte spela in intervjun och frågade om deras godkännande, vilket jag fick. Mina intervjuer spelades in med hjälp av ljudinspelningsfunktionen på min telefon, så att jag med enkelhet kunde ladda upp filerna till en molntjänst efteråt. Detta gjorde jag för att förhindra att materialet skulle råka gå förlorat innan jag var klar med det. Intervjuerna varierade i längd, där den kortaste intervjun varade i ca 25 minuter och den längsta i ca 53 minuter.

4.5 Bearbetning och analys av data

Vid bearbetningen av intervjuer måste forskaren först välja hur transkriberingen ska se ut. Sukát (2011) menar att materialet ska skrivas ut i sin helhet, helst med pauser, skratt, tvekanden och liknande inkluderade, medan Marander-Eklund (2004) lyfter upp tre sätt att transkribera intervjuer på. Forskaren kan välja att antingen transkribera hela materialet eller endast relevanta delar för den analys som ska tillämpas. Det tredje sättet Marander-Eklund (2004) tar upp är att forskaren skriver ett referat med fokus på intervjuens centrala temaområden. Jag valde att skriva ut intervjuerna i sin helhet, komplett med skratt och pauser och liknande. I transkriberingen har jag skrivit om språket till skriftspråk och i någon mån för att utesluta dialektala ord och uttryck även till standardsvenska för samtliga informanter. Detta gjordes för att bevara informanternas anonymitet. Jag har även till en viss del lämnat bort upprepningar och utfyllnadsord, och längden på transkriberingarna landade således på 6–13 sidor datorskriven text. Jag valde att transkribera intervjuerna en och en genast efter att jag utfört dem i stället för att göra det först när jag utfört alla mina intervjuer.

Dahlgren och Johansson (2015) identifierar sju steg i en fenomenografisk analysmodell. Jag valde att följa denna modell vid kategorisering av mitt datamaterial eftersom den är klar i utformning. Jag anser även att modellen lämpar sig för den form av dataanalys jag ämnar göra. Första steget i en fenomenografisk analys är enligt Dahlgren och Johansson (2015) att bekanta sig med det transkriberade materialet och det andra steget kallar de för kondensation. Kondensation innebär att forskaren plockar ut de mest relevanta och betydelsefulla citaten ur intervjuerna och det är i detta steg som analysen börjar. Dahlgren och Johansson (2015) rekommenderar att man här arbetar med papper. Jag började med att läsa genom mitt insamlade datamaterial så att jag kände materialet ordentligt. Efter det plockade jag ut citat som jag ansåg var mest väsentliga, jag valde att färgkoda varje informants citat och samla dem i ett nytt dokument för att det skulle vara lättare att överskåda. Jag bestämde mig för att använda mig av ordbehandlingsprogrammet MS-Word eftersom det är ett program jag är van vid att använda och att jag i det även har möjligheten att lägga till egna kommentarer i marginalen på dokumentet.

I steg tre jämförs uttalandena och Dahlgren och Johansson (2015) lyfter fram att det då är bra att ha det utskrivet vilken informant som har sagt vad. Jag kunde lätt hålla reda på detta eftersom jag hade färgkodat citaten i steg två. Vid jämförelsen ska forskaren hitta likheter och skillnader i materialet. Dessa likheter och skillnader ska sedan i steg fyra grupperas. Gruppering innebär att forskaren samlar citaten i olika grupper och försöker relatera dem till varandra, i det här steget kan forskaren hitta både likheter och skillnader mellan uttalanden. Det femte steget handlar om att artikulera kategorierna, och då ligger fokus på likheterna. Forskaren gör en tolkning av hur stora variationer det får finnas inom en given kategori innan en ny kategori bör skapas. Det är vanligt att steg fyra och fem upprepas ett antal gånger tills forskaren är nöjd med kategorierna. I följande steg, steg sex, ska kategorierna namnges. Vid namngivningen ska det mest utmärkande i materialet framhävas. Det sista steget kallar Dahlgren och Johansson (2015) för en kontrastiv fas, vilket innebär att forskaren ska granska alla citat noga för att se om något av dem skulle kunna passa in i fler än en kategori. Kategorierna bör vara exklusiva och i det här steget slås därför ofta flera kategorier ihop så det totala antalet kategorier minskar.

Inom fenomenografisk forskning kallas resultatet för utfallsrum och det är de kategorier som bildas under analysprocessen som är utfallsrummet. De uttalanden som tillhör respektive kategori ska förkortas till kärnfulla citat som illustrerar det centrala i de olika kategorierna. I början av analysprocessen tog jag inte alls mina forskningsfrågor i beaktande, utan fokuserade i stället på att hitta likheter och skillnader i uttalandena. När jag sedan hade grupperat de citat jag plockat ut i steg två så namngav jag kategorierna och satte in dem under den forskningsfråga som de passade in i. I resultatkapitlet presenteras de kategorier jag utformat enligt de likheter och skillnader jag hittat i informanternas uttalanden. Kategoriernas centrala innehåll illustreras med hjälp av citat av informanterna. För att tydliggöra vad som är citat så kursiveras de.

4.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Tillförlitlighet och trovärdighet

En studie är tillförlitlig och trovärdig när undersökningen går rätt till, både empiriskt och etiskt sett. Forskaren bör vara säker på att det som undersöks är det som ämnades undersökas och att om en annan forskare skulle genomföra en likadan undersökning skulle resultaten vara samma. (Newby, 2010.) Reliabilitet och validitet hör ihop och detta gör att man inte kan lägga fokus på endast en av delarna och inte den andra. Enligt Patel och Davidson (2003) finns det tre tumregler när det gäller relationen mellan reliabilitet och validitet: hög reliabilitet garanterar inte hög validitet, låg reliabilitet ger låg validitet och fullständig reliabilitet är en förutsättning för fullständig validitet.

Tillförlitlighet, eller reliabilitet, kan förklaras som hur bra forskarens mätinstrument är på att mäta eller som ”mätningens motstånd mot slumpens inflytande.” (Stukát, 2012, s. 133). Tillförlitlighet handlar alltså om huruvida ett resultat kan reproduceras vid en annan tidpunkt och av en annan forskare. Vidare handlar det även om ifall informanterna ger samma eller om de förändrar sina svar beroende på tillfälle och intervjuare. (Kvale & Brinkmann, 2009.) Eftersom jag valde att använda mig av

semistrukturerade intervjuer och utgick från en intervjuguide så ökar chansen att en annan forskare skulle få samma resultat, så länge forskaren strävar efter att besvara samma forskningsfrågor som jag. Variationer i resultatet kan dock uppkomma eftersom intervjuaren har möjligheten att ställa följdfrågor utanför intervjuguiden. Patel och Davidson (2003) lyfter upp att när man som forskare inte kan erhålla ett mått på reliabiliteten så bör hen försäkra sig om att undersökningen är tillförlitlig på andra sätt. Förutsättningen för god tillförlitlighet vid användningen av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod är att intervjuaren är tränad. (Patel & Davidson, 2003.) Jag är ingen erfaren intervjuare, men för att vara så förberedd som möjligt både med avseende på intervjusituationen och min intervjuguide så utförde jag en pilotintervju innan jag utförde mina riktiga intervjuer.

Feltolkning av frågor eller svar både hos intervjuare och informant kan påverka tillförlitligheten hos den kvalitativa undersökningen (Stukát, 2012). Även intervjuarens tillförlitlighet kan diskuteras i relation till de intervjufrågor som ställs, till exempel kan ledande frågor oavsiktligt inverka på de svar som ges av informanterna (Kvale & Brinkmann, 2009). För att göra undersökningen så tillförlitlig som möjligt var jag väldigt noggrann när jag formulerade mina frågor till intervjuguiden. Det är viktigt att frågorna är tillräckligt tydliga, så jag var noga med att inte ha för långa och invecklade frågor. Jag riktade även frågorna rakt åt informanten med hjälp av att använda ”du” i frågan och så gav jag exempel eller förtydligade under intervjun om behovet uppstod. För att säkerställa att mina intervjufrågor ställdes på ett sådant sätt att jag fick svar på mina forskningsfrågor satte jag in forskningsfråga 1 och forskningsfråga 2 som kategorier i intervjuguiden och formulerade frågor specifikt i relation till dem.

Trovärdighet, eller validitet, handlar om hur väl ett mätinstrument mäter det forskaren avser att mäta. Det är svårt men viktigt att försöka värdera validiteten hos en kvalitativ undersökning. (Stukát, 2012.) En orsak till detta är att sociala situationer är nästintill omöjliga att upprepa eftersom sannolikheten att hitta motsvarande informanter i en likadan miljö med samma förutsättningar är minimal. (Denscombe, 2016.) Gillham (2008) menar att validiteten hos en studie avgörs av hur väl den rapporterar vad som verkligen hände eller sades under intervjuerna. En risk för minskad trovärdighet i

undersökningen är att forskare oundvikligen tvingas tolka och ta bort datamaterial under processens gång.

De ord som informanter väljer att använda sig av under intervjutillfället, oavsett om de är skickliga talare eller ej, säger mycket mer än en forskares omskrivning av det som blivit sagt. Det är således viktigt för trovärdigheten att återge intervjuerna med hjälp av en redigerad version av vad informanterna faktiskt sagt, än en översättning till forskarens ord. (Gillham, 2008.) För att säkerställa undersökningens trovärdighet har jag ställt intervjufrågor som formulerats utifrån mina forskningsfrågor och varit noggrann vid transkriberingen av intervjuerna. Eftersom mina informanter under intervjutillfällena till den största delen höll sig till att svara på standardsvenska så har jag inte behövt översätta mer än något enstaka ord från dialekt och i övrigt endast skrivit om intervjuerna från talspråk till skriftspråk. Jag har på ett tydligt sätt beskrivit datainsamlingen och -bearbetningen samt varför en fenomenografisk forskningsansats ansetts lämplig för min avhandling.

Etiska aspekter

En viktig del av forskningen är undersökningens etiska aspekter. Informanterna som deltar i en undersökning är skyddade av de rättigheter de innehar och dessa rättigheter ställer samtidigt krav på forskningen som bedrivs. Detta krav kallas för individskyddskravet och Stukát (2012) konkretiserar vidare detta krav genom att dela in det i fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de som berörs av undersökningen bör informeras både om studiens syfte samt att deltagandet är frivilligt. Även forskarens namn och anknytning till institution skall lyftas upp i förhandsinformationen. (Stukát, 2012.) Redan i mitt inledande e-postmeddelande där jag efterlyste informanter presenterade jag mig själv, min avhandling och vilket universitet jag studerar vid. Således fick alla ta del av informationen innan de valde om de ville medverka eller inte.

Samtyckeskravet har att göra med att deltagare i en studie själva har rätten att bestämma över sin medverkan. Vidare betyder detta att det är deltagaren som beslutar om, hur länge och på vilka villkor hen deltar – eller om hen vill avbryta sitt deltagande. (Stukát, 2012.) I min undersökning gav deltagarna sitt samtycke i och med att de

frivilligt valde att ställa upp på intervju. Under intervjutillfället efter att jag igen presenterat mitt syfte och mina forskningsfrågor samt gått igenom med dem hur intervjun kommer att gå till, frågade jag dessutom om de fortfarande ville vara med på intervju och bad om tillstånd att banda in intervjuerna. Konfidentialitetskravet gäller hänsynen gentemot deltagarnas anonymitet. Personerna som medverkar i studien bör känna till att allt material och alla uppgifter behandlas konfidentiellt samt att information som kan identifiera personerna i fråga inte kommer att redovisas. (Stukát, 2012.) I min undersökning bad jag informanterna kort berätta om sig själva, vem där och hur gamla de är, hur länge de har jobbat som lärare samt i hur stor skola de jobbar. Dessa uppgifter togs inte med i varken analys eller resultat, utan samlades endast in så att jag som forskare skulle få en överblick över informanterna.

Det fjärde kravet som Stukát (2012) lyfter fram är nyttjandekravet. Detta krav handlar om att den insamlade informationen endast får användas för forskningsändamål. Vidare får informationen alltså inte utnyttjas eller lånas ut för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Min avhandling följer det här kravet eftersom det material jag samlat in endast används till min forskning och både intervjuerna och transkriberingarna raderats efter att avhandlingen är färdig.

5 Resultatredovisning

Följande kapitel presenterar studiens resultat. Resultaten har framkommit genom semistrukturerade intervjuer och en fenomenografisk analysmetod och redovisas enligt de kategorier som uppkommit genom analys av datamaterialet. För presentationen av resultatet har alla informanterna fått fingerade namn (Annika, Beata, Doris, Celine och Elton). Alla informanter jobbar som klasslärare i årskurs 4–6 i Österbotten.

5.1 Uppfattningar om läslust

Den första forskningsfrågan är ”vad har klasslärare i årskurs 4–6 för uppfattningar om läslust?”. Till den har jag skapat två kategorier utifrån de svar jag fått av mina informanter: läraren som läsare samt läslust och läsfärdighet. Tematiseringarna behandlar informanternas uppfattningar om läslust utifrån deras syn på sig själva som läsare samt synen på läslust överlag och i relation till läsfärdighet.

Läraren som läsare

Annika kategoriserar sig själv som en väldigt ivrig läsare, hon säger att hon alltid har fyra eller fem böcker på gång, och hon läser både böcker och på platta. Trots det så anser hon att *själva läsoplevelsen är nog trevligare med en riktig bok.*

Även Celine säger att hon läser mycket och gärna, och att hon alltid har gjort det. *Jag var en sån här bokmal som barn, så det är någonting jag tycker själv mycket om.* Hon tycker även att litteraturläsning kan vara ett väldigt bra sätt att koppla av och ta en paus från vardagen. *Jag har märkt att om jag är lite rastlös och deppad och om allting känns fel och så här, om jag då sätter mig och zappar mellan kanaler eller surfar på facebook så blir jag inte på bättre humör. Jag mår egentligen ännu sämre efter en stund. Så då kan läsningen bryta de där obehagskänslorna jag går omkring med då och få in mig i en annan stämning. Att jag kan må bättre efter en stund om jag läser.*

Doris berättar att hennes läsning varierar. *Ibland har jag 15 böcker på gång samtidigt, jag liksom sträcker mig ut efter en bok och så jamen ja här var den här och så läser jag i den och sen så i ett annat hörn har jag en annan bok och sådär. Hon nämner att emellanåt läser hon mindre eller väldigt lite. Och så har jag haft en period när jag försökte återvända från min utbrändhet när jag hade svårt att läsa över huvud taget. Jag orkade läsa en mening eller två. Men då tog jag till humorlitteraturen och läste kåserier och sådant som fick läslusten att återvända.*

Beata läste modersmål som biämne när hon studerade till klasslärare och tycker om att läsa, men säger att hon inte läser så mycket som hon egentligen skulle vilja. *Tyvärr nog läser jag ju mindre nu än vad jag läste förr, att det är nog mera den här maskinen [håller upp iPaden] som gör att man sitter, eller jag, att jag sitter och läser sånt där smått här och där i stället för att ta mig tid att på riktigt fördjupa mig i en bok. Trots det så föredrar hon nog en bra bok framom att se på tv på kvällarna, och det gör även Doris och Annika. Jag ser nog på tv också ibland, men det där att jag läser på kvällarna och så läser jag ju mer när jag är ledig.*

Elton däremot läser nästan inte alls. *Jag skäms nästan att säga det men jag tror inte ens jag har läst fem böcker i mitt liv och jag vet inte helst om jag kan säga att jag har läst en bok från pärm till pärm – förutom de böcker jag har haft som högläsningbok. Han säger att han aldrig egentligen har haft något stort intresse för att läsa böcker. Till och med fast jag har försökt med självbiografier av fotbollsspelare och liknande så kan jag komma igång lite och läsa några kapitel men så kommer jag ur det och så blir det till att jag inte tar tag i läsningen igen. Han påpekar att trots sin brist på läslust så anser han sig vara en god läsare och att han har en god läsförståelse.*

Läslust och läsförmåga

Celine förklarar läslust som viljan att läsa. *Kanske att det ger någon form av positiv känsla att läsa. Och det kan ju komma dels av att själva texten är intressant, eller så för att jag har en tillfredsställelse av att jag kan läsa. Annika är av samma åsikt, att läslust är något som ger läsaren positiva känslor. När man faktiskt blir glad av att man får läsa.*

Även Beata anser att läslusten innebär att man tycker att det är roligt att läsa. *Att man liksom har ett behov av att läsa, att man riktigt går in i den där läsningen och försvinner från världen in i den på något sätt.* Annika lyfter även fram att intresset av böcker och berättelser ingår i läslusten. *Att man vill veta hur det går, att man är nyfiken på vad det är för en bok, vad händer i den liksom.* Vidare anser hon att läslust är när man inte tycker det är tungt att läsa utan att man tycker det går lätt.

Elton menar att *det är väl nog nästan så som ordet säger, att lust att läsa, att man tycker om att läsa. Och jag tror att det är väl väldigt individuellt.* Även Doris ser på läslust som något väldigt lustfyllt. *Det är när det pirrar i ögon och händer av att hålla i den där boken och lite smygbläddra framåt och, ja och så måste man checka lite bakåt och sådär. Mycket lustfyllt.* Vidare menar hon att läslust är när läsningen går av sig själv, att man väljer att sträcka sig efter en bok utan att man egentligen tänker på det. *Jag tror att det måste finnas ett behov och en lust i att jaa, det häär. Så jag vet inte egentligen vilket det är som går före, är det kroppen och hjärnan samtidigt som på något sätt definierar det där då, när man plötsligt märker att jess, jag har en bok i handen. Det ska finnas ett behov.*

Beata påpekar även att läslusten är något som inte går att tvinga på någon annan, att det ska komma från en själv. *Men nog är det som att man drivs av det på något sätt inifrån. Att verkligen inte något som någon annan kan påtvinga en utan läslust är någonting som bara kommer inifrån en själv.* Vidare tror hon också att det fanns en större läslust förr än vad det finns nu. *Alltså man hör ju det eller så där att, att det finns så mycket annat som är trevligare och intressantare i dagens läge att nog var det väl, nog fanns det en större läslust förr kanske.*

Doris tycker att läslusten är viktig eftersom hon anser att själva läsningen är viktig och för att orka läsa så behövs läslusten. *Jag tycker det ger otroligt mycket att ja, man vidgar vyerna. Man kan resa via böcker, man kan leva andras och sitt eget liv via böcker därför att man ser de här kontaktpunkterna i bokens story och i ens eget liv. Man känner igen sig i olika situationer och rollfigurer och därför är nog läsning*

väldigt viktig tycker jag. Även Annika lägger vikt vid den värld man som läsare kan ta del av i böcker. Jag brukar säga att vi kan inte leva alla liv. Vi lever bara vårt liv, men genom böckerna kan vi se och förstå hur andra har det.

Celine anser att man kan lära sig väldigt mycket via läsningen som man inte lär sig annars. *Det är ju livsvisdom, det utvecklar en, ens värderingar och ens syn på andra kulturer. Ens förmåga att resonera och reflektera och känslolivet utvecklas, fantasin. Jag tror det är många sådana saker som man inte kan träna på andra sätt, det är just via läsning.* Beata är av samma åsikt som Celine. *Jag tycker att det utvecklar en som människa, att ta del av litteratur och det som folk, andra har skrivit. Jo verkligen. För hela ens personliga utveckling så tror jag att det är bra att läsa och att ha lust att läsa.*

Trots sitt eget ointresse för läsning så anser Elton att det är viktigt med läslust och läsning. *Därför så är jag ju lite i strid med mig själv angående det där också när jag inte själv tycker om att läsa böcker fast jag tycker det är jätteviktigt.* Han berättar att de är nog hemma med att läsa högt för egna barn varje kväll så att det ska väckas en läslust hos dem. *Och då är det ju som nog märkligt när jag inte själv har den där själva läslusten men jag vill nog att både elever och alla som, yngre barn ska få ett intresse för läsning.*

Annika, Celine och Doris anser alla tre att läslusten och läsförmågan klart hör ihop och påverkar varandra. Annika menar att en person först bör få en så pass god läsförmåga så att hen förstår vad hen läser och att det inte är så tungt att hen inte orkar vidare. *Och har du inte en god läsförmåga så kommer du int in i läslusten heller.* Doris tror att *ju mer man läser desto bättre blir läsförmågan, och har man inte lust att läsa så – ja. Det ena följer ju efter det andra, de hör ju nog ihop.* Medan Celine nog tror att läslusten påverkar läsförmågan så påpekar hon att det inte är den enda faktorn som påverkar läsförmågan. *Alltså annat påverkar ju läsförmågan också, det är ju absolut inte det enda. Så att om man har svårt att läsa så finns det nog jättemycket just problem med syn och såna här saker som vi kanske inte riktigt förstår helt ut heller med det här med läs- och skrivsvårigheter.* I samband med detta lyfter hon upp att hon tycker det är viktigt att inte skylla på att man i hemmen inte har läst tillräckligt med böcker eller

varit tillräckligt positivt inställda till läsning. *Jag kan ju se det på mig själv att hur viktig litteraturen hela tiden är i vårt hem och ändå har barnen jättesvårt att läsa, det inte bara upp till det heller.*

Elton är tudelad i sin åsikt kring om läslusten påverkar läsförmågan. *Egentligen inte, eh. För jag tycker att jag själv är så bra exempel på att man kan ha en bra läsförmåga utan någon egentlig läslust. Men. Men sen så... eller påverkar. Nå nog tror jag tillika att det stärker språket förstås. Om du tycker om att läsa och är intresserad av texter så nog har det ju en positiv inverkan på så sätt.*

Beata lyfter fram läsningens betydelse för ordförrådet, och att det är viktigt med ett stort ordförråd. *Det finns ju forskning på det här med ordförrådet till exempel, att man har mycket större ordförråd om man har blivit läst för och som själv också har börjat läsa. Man kan ju bara tänka sig hur mycket bättre man kan ta del av i livet, vardagen i livet om man har ett större ordförråd. Så så tänker jag.*

Samtliga lärare anser att läslust nog är något som går att väcka hos barn och unga. Doris tror dock att det kan vara svårt att hitta rätt sätt att göra det på. *Det handlar ju om intresse. Och plötsligt landar det då i en bok som intresserar just det barnet i den stunden. Och det kan handla om någon helt annan bok än såna som jag kanske då lagt fram. Vidare tillägger hon att hon tror det går att väcka en läslust hos alla men hur pass stor läslust man kan väcka är en annan sak. Annika tror att det kan vara svårt att få fram läslusten, därför att läsning i en kapitelbok är långsam. Det är ett långsammare nöje än skärmen. Trots det så tror hon nog att det går, och att man måste ha mycket högläsning och även se till att barnen läser, för att det har mindre dragningskraft än vad skärmen har.*

Celine menar att man nog kan framkalla läslust, eftersom hon har sett det hos sina egna barn. *De kan ha lust till texter – så länge det är jag som läser. Hon berättar att läslusten nog kan finnas där fastän själva läsningen inte ännu sitter. Jag tänker att det går ändå, dels via det att man har ett intresse för de där texterna och böckerna och att man*

tycker det är trevligt att höra på, och sen måste man komma över det där att det är svårt med själva läsningen. Att få den där känslan av att jag fixar det, jag klarar det och så. Läslusten kan nog utvecklas, det är jag övertygad om. Även om Beata anser att läslust kan väckas så poängterar hon även att vissa människor nog kan ha läslust utan att någon har väckt den, att det liksom bara har poppat upp på något vis. Hon lyfter fram att hon tycker det är viktigt att man även i hemmen jobbar på att främja läslusten. Förstås att föräldrar läser för sina barn, att de den vägen bli intresserade av den där världen som finns i böckerna. Kanske genom att föräldrarna själva läser, att det liksom finns i luften på något sätt i hemmen.

Celine lyfter fram att vissa helt enkelt inte har någon läslust och inte vill läsa och att det då inte verkar ha någon betydelse vad hon än försöker med för att öka deras intresse. *Och då måste man kanske lite med milt våld tvinga dem till det, och kanske det här att man får dem att se när andra har läst och kan berätta om vad de läst så kanske kanske kanske hittar de något som intresserar dem. Annika poängterar att int blir alla som man har läst för sådär mycket läsare, men om du int alls läser högt för dem så blir de nu absolut int läsare. Elton tror att det kan finnas flera olika vägar till att lära sig läsa, kanske det inte alltid behöver vara det där att man måste gilla att läsa heller, det är lite knepigt. Vidare anser han att man kan bli en god läsare utan att vara en bokslukare också*

5.2 Läsfrämjande metoder och arbetssätt

Den andra forskningsfrågan lyder ”vilka uppfattningar har klasslärare om läsfrämjande arbetssätt och metoder?”. Utifrån forskningsfrågan och det data jag samlat in från mina informanter har jag utarbetat två kategorier: läsfrämjande arbetssätt och metoder samt lärarens roll i det läsfrämjande arbetet.

Läsfrämjande arbetssätt och metoder

Elton tror att bästa sättet att främja läslusten är att hitta rätt sorts böcker och att relatera till ämnen som barnen i fråga är intresserade av. *För nog har man ju sett att barn som inte tycker om att läsa så bara de hittar rätt sorters böcker och rätt ämne som de är*

intresserade av så kan de nog göra framsteg inom läsningen och samtidigt få ett större intresse för läsning.

De sätt som Celine nämner som kan främja läslusten hos elever är att *dels se det där genom andras exempel på böcker och sen det att jag läser högt för dem eller att föräldrarna läser högt för dem*. Även hon lyfter fram hemmets roll och att *om barnen inte har några modeller hemma tror jag nog att det är jättesvårt att komma till det där läsandet. Om varken mamma eller pappa läser så har vi nog ett ganska hårt jobb som lärare*. Även Elton tar upp högläsningen som en viktig faktor i främjandet av barns läslust. *Det är ju grymt viktigt det där att man har någon som läser högt för en*. Samtidigt lyfter han fram ljudböcker som ett bra alternativ, ifall man inte har någon som läser högt för en. Han tycker det är viktigast att barn får *de där orden någonstans ifrån. På ett sätt eller annat. Så jag tror inte nödvändigtvis att du måste läsa dem själv för att bygga upp det där ordförrådet*.

Alla fem lärare berättar att de läser högt för sina elever. Doris säger att hon älskar högläsningen och att dela med sig av sina läsoplevelser. Även Beata är en engagerad högläsare och hon säger att hon via högläsningen har kunnat väcka intresset för någon speciell författare eller bokserie hos eleverna. *Vi har nog under årens lopp haft så jättebra stunder tack vare högläsningen när vi har hittat någon bok som de blir som riktigt fascinerade av och som vi liksom kan diskutera tillsammans*. Annika ser också högläsningen som ett sätt att öka läslusten hos elever, och hon är noga med att välja en lite svårare bok som högläsningbok för att elevernas språk ska utvecklas. *Jag väljer nog alltid böcker som är en nivå högre än vad eleverna skulle klara av att läsa på egen hand, som är lite mer utmanande*. Celine säger att hon försöker prioritera högläsningen men att hon har svårt att hitta tid till det, så hon läser inte så mycket högt som hon skulle vilja. Elton tycker att det är bra att utöver högläsningen även låta eleverna jobba med arbetsuppgifter som är kopplade till boken. *Det ger liksom ett mervärde till den där högläsningboken också*.

Elton och Annika nämner båda att de använder sig av bokrecensioner som en metod för att försöka öka läslusten hos eleverna. Annika berättar att hennes elever recenserar

alla böcker de läser, hon har tre olika sorts recensioner som de använder sig av: en skriftlig, en blankett och att fritt berätta muntligt. Eleverna får sedan presentera boken de läst med hjälp av sin recension och säga om hen vill rekommendera den eller inte. *Jag har haft elever som har blivit tvingade att läsa någon bok och som kommer fram här med recensionen och säger "det här var en skit bok, den var skittråkig och det hände ingenting i den". Och då har jag tänkt att nämen då är det din upplevelse av boken, så jag har liksom int sagt emot det då... å då har jag nog sett en förändring, när den recensionen har blivit accepterad, så har nästa recension alltid varit lite positivare.* Elton förklarar att eleverna får skriva bokrecensioner på padlet, printa ut dessa som QR-koder och lägga dem på böckerna i skolbiblioteket, så att andra elever kan gå in och se vad någon har skrivit om boken i fråga.

Celine tror att bokpresentationer och att prata om böcker i klassen är ett bra sätt för att väcka intresse för läsning. Hon berättar att de jobbar mycket med att läsa och skriva och berätta för varandra om böcker och att hon tror det ger mycket när eleverna får höra andra presentera och presentera själva. *De läsare som tycker mycket om att läsa så har ju läst mycket och har kanske sen valt någon jättespännande bok då och det kan ju väcka den där lusten, att förstå att wow, det finns ju kanske böcker för mig också.* Elton nämner att han för att försöka göra det roligare med läsning har låtit eleverna göra boktrailers i iMovie i stället för vanliga presentationer.

Beata berättar om en läsuppgift hon minns att var lyckad och som väckte intresse hos eleverna. Hon hade tio olika titlar med fyra böcker av varje som hon började med att presentera för klassen en och en. Efter presentationen fick varje elev välja tre böcker som de kunde tänka sig läsa. *Så försökte jag sammanställa grupper då så att det skulle bli något så när hyfsade läsgrupper, och det fina var ju att det fanns vissa böcker som hade mera text och vissa som hade mindre. Och man kunde ju då välja bok lite utgående från hur jobbig den såg ut att läsa också.* Hon berättar att de i flera veckor jobbade enligt läsgrupperna hon hade skapat, de läste böckerna på lektionstid och så hade hon även tillhörande skrivuppgifter till böckerna.

Beata lyfter upp att de varje vecka har bibliotekstimme då de går till skolbiblioteket och lånar böcker för att sedan sitta resten av lektionen i klassen och läsa. Hon säger att hon är väldigt tacksam för att de har en biblioteksfilial i skolan. Doris säger däremot att hon inte är någon stor vän av att ta med eleverna till biblioteket. *Jag vet inte vad det är, men det är väl kanske för att jag inte har sett så, de blir så lätt enkelspåriga när de kommer till biblioteket.* Hon säger att hon då hellre tar in en bibliotekarie till klassen som kan komma och berätta och inspirera om bokens och bibliotekens värld. Beata håller med om att besök av bibliotekarier kan vara väldigt givande. *Sen har vi ju faktiskt haft sådär någon gång att bibliotekarien har varit och berättat och haft med sig korgvis med böcker och då vet jag att det var många elever som blev intresserade av någon speciell bok så det blev kö på den sen vid biblioteket.*

Samtliga lärare anser att huvudsaken är att eleverna läser. Elton poängterar att det alltid finns elever i klassen som läser vad som helst och hur som helst och som man som lärare knappt alls behöver motivera eftersom de läser självmant. Vidare berättar han att de har jobbat mycket med serietidningar. *Och jag ser inget fel med att man läser serietidningar, det är ju också läsning. Om det nu hjälper någon svag läsare att bli starkare i läsningen och att öka läslusten så är det ju fullständigt värt det.* Annika tycker också att man som lärare behöver låta eleverna läsa enklare böcker om det är de som lockar och intresserar dem. Doris tar upp att ibland när de har läsning på gång i klassen så sätter hon sig och läser med någon svagare elev. *Jag läser två meningar och så får du läsa en mening och så här, att vi turas om. Och så kanske jag ställer lite frågor kring texten.*

Elton berättar att han med sin klass har en lästimme i veckan insatt i schemat, så att de åtminstone alltid på tisdagar när de har två modersmålstimmar läser under en av dem. Utöver det försöker han få in läsningen dagligen här och där i mån av möjlighet. Celine säger att en de en vanlig vecka inte sätter så mycket tid på att läsa skönlitteratur med eleverna. *De har nog alla egna pulpetböcker, och vissa hinner ju läsa mycket medan andra aldrig läser.* Däremot är hon noga med att alltid få in läsning av andra sorters texter i undervisningen. *Alltså vi har ju omgivningslära och historia där vi håller på med mycket texter och så har vi läsförståelsetimmar.* Doris lyfter fram att hon tycker

om modersmålsböckerna de använder sig av i klassen. *Jag tycker att det finns inspirerande läsestycken i dem. Det kan vara utdrag ur böcker och så får man lära sig lite om författarna och sådär.*

Celine berättar att hon även kan låta eleverna läsa på läsplatta i stället för i en bok. *Jag har fått någon sån elev som har varit så där att det finns inga bra böcker i hela världen, att hitta en bok via plattan och börja läsa där då i stället.* Eleven hittade senare samma bok vid biblioteket och kunde förundras över hur tjock den var. *Han hade kommit en tredjedel in i boken bara genom att läsa på plattan, så då lånade han hem boken och läste ut den. Det kändes väl så annorlunda att läsa den där att det som... det öppnade vägen för honom.* Även Elton är inne på att låta eleverna hitta alternativa vägar till läslusten, han lyfter igen upp att han tror ljudböcker kan vara ett bra hjälpmedel för de elever som har låg eller ingen läslust.

Elton nämner surrläsning och stafettläsning som två olika former av läsning han använder sig av i sin undervisning. *Stafettläsning är när alla läser samma text, någon läser först och när den personen stannar så tar någon annan vid helt sådär självmant utan att det är bestämt vem som ska läsa.* Han säger att den övningen har varit omtyckt bland hans elever och att *till och med såna där elever som kanske annars inte är så pigga på att läsa högt så vågar ta till orden för att de tycker att det är ett så roligt moment.*

Alla fem lärare säger att det i deras respektive skolor ordnas läskampanjer årligen. Doris är dock den enda som i egen klass *har legat lågt de senaste åren* när det kommer till läskampanjer. Annika berättar att de alltid brukar ha en läskampanj per år men att de detta läsår ska ha två stycken. *Vi satsar faktiskt i år jättemycket på läsning och vi försöker satsa mer på läsförståelsen nu.* Beata säger att de varje höst- och vårtermin har något som de kallar läsmånad i skolan. Elton är positivt inställd till läskampanjer, han tillägger att det är ett bra sätt att få hemmen involverade vilket han anser är viktigt.

Celine lyfter fram flera olika saker de har gjort under läskampanjerna för att väcka elevernas intresse för läsning, *men det brukar vara en sån där par veckors intensiv booster och sen så gör ju var och en i sin klass som man vill*. Elton poängterar också att det inte räcker med en två veckors kampanj en gång i året, *utan läslusten ska ju nog som kontinuerligt hela tiden främjas*.

Lärarens roll i det läsfrämjande arbetet

Celine beskriver sin uppgift som lärare att *få dem att läsa fast vad som helst. Och att hitta sitt eget intresse och vad de tycker om*. Annika säger att hon tycker det är svårt att få alla att läsa, *man måste också skapa den här andan av att "jamen vi läser ju", att det är inte ett val utan under den här timmen läser vi*. Hon tillägger att hon inte ser att det är så stor skillnad på vilka metoder man väljer, utan att huvudsaken är *egentligen bara att hålla på*.

Celine och Elton reflekterar över uppgifter där eleverna ska läsa högt och de säger båda två att de försöker att aldrig tvinga någon elev till att läsa högt inför klassen. Celine berättar att hon för bok över de elever som har läst högt så att det inte på grund av henne blir orättvist ifall någon elev får läsa mycket mer än någon annan. *Det är också ett bra sätt att uppmuntra eleverna till att kanske våga läsa högt i klassen men man får vara försiktig där. Så att det inte blir för hög press på någon. I de här två senaste klasserna jag har haft så har det funkat, de verkar snarare bli mer motiverade av det än vad de verkar känna press*. Elton frågar alltid ifall någon elev känner att de vill läsa, och menar att det nästan alltid nog finns frivilliga. Han säger att han inte vill tvinga någon till det eftersom *det måste få komma inifrån i så fall*.

Annika säger att hon inte blint litar på att eleverna läser, och har därför skapat det hon kallar för sin litteraturpärm. *Jag för bok på vad de läser, och då vet jag att [elev] nuddå har läst den här och berättat om den och nu håller hen på med den här boken och jag vet vilket datum hen har börjat läsa den så jag kan småningom liksom börja skynda på att nu måst du lite sätta fart och läsa slut den där boken*.

Samtliga lärare uppger att de alltid ger eleverna möjligheten att välja böcker själva vid till exempel biblioteksbesök. Beata och Elton lyfter fram att det ändå oftast finns elever som behöver få hjälp med att välja bok. *Nog lärde man ju sig ganska snabbt liksom vem som behöver få den där hjälpen, som liksom yrar runt lite mer än nödvändigt.* Elton säger att han tycker det är viktigt att hitta böcker kring de ämnen eleven i fråga intresserar sig för när han hjälper till vid val av bok. Doris lyfter också upp att hon i klassen försöker se till att det finns böcker från elevernas intresseområden, men tillägger att hon även vill få eleverna att inse *att alltså det finns något som heter bibliotek, som man kan besöka på egen hand och söka igenom hyllorna och på det viset lära känna bibliotekets skatter.* Celine säger att hon hjälper eleverna vid val av böcker så att de *inte väljer något som är alldeles för lätt för deras intressenivå, alltså att det ska ändå va lite fängslande.* Hon tycker att läraren behöver vara med och aktivt hjälpa eleverna att välja.

Några av lärarna sitter även själva och läser samtidigt som eleverna läser under lektionstid. Annika säger att hon alltid gör det i stället för att sitta och rätta någonting eftersom hon vill föregå med gott exempel och skapa en anda av att alla läser. Doris berättar att hon när eleverna skriver prov brukar passa på att sitta och läsa. *Ja det är väl att vara modell det då också och så kan eleverna se att ahaa hon sitter och läser där, vad läser hon då, aha mhm.* Även Beata säger att hon kan sitta och läsa själv, dock tillägger hon att det oftast finns någonting annat hon behöver göra när hon får tid till det som att hänga upp teckningar eller rätta mattehäften. Celine säger att det aldrig finns ett tillfälle under en lektion då hon inte skulle behövas och därför har fullt upp även under de tillfällen när eleverna läser sina böcker. *Men då när vi har de här hela skolan läser kvarterna eller så, så då tar vi alla vuxna med våra egna böcker och då sitter vi och läser samtidigt. Så då kan jag ha min egen bok den stunden.* Elton berättar att han ibland brukar plocka ut eleverna en och en i korridoren för att lyssna på dem när de läser. Detta gör han för att få se om de har gått framåt i läsningen och för att få diskutera läsning med dem. *Jag kan ge lite tips på vad den kan tänka på ifall jag märker att läsningen kanske inte har gått framåt något eller sen om läsningen har gått mycket framåt så kan jag vara sådär att wow vad har du gjort nu som har stärkt din läsförmåga på det här viset.*

Doris säger att det vore bra om man som lärare lyckades väcka en sådan läslust att eleverna *liksom bara släpar med sig mor och far till biblioteket eller jag vet inte, far dit på egen hand*. Annika anser att skolan har ett stort ansvar för främjandet av läslusten. *Men jag är rädd att det lätt då blir sådär att ah, läsning är nånting som skolan sysslar med, att det är lika tråkigt som allt annat i skolan. Så det är synd*. Doris lyfter också fram lärarens ansvar. *Om det är någon som inte har hittat läslusten så behöver nog man som lärare finnas där som en som vägleder och som lite puffar på och så här*.

Annika poängterar att hon tycker att en av de viktigaste sakerna är att skapa en öppen atmosfär i klassen. *När vi har läst ett stycke i hissaboken så säger jag alltid att nu ska ni fråga ord som ni inte förstår. Och då måste man också ha den stämningen i klassen att eleverna vågar fråga*. Hon avslutar med att konstatera att man som lärare konstant bör fundera över hur man använder den tid man har med eleverna. *Det är ju nog hela tiden ett funderande att vad är bäst just nu*.

5.3 Sammanfattning av resultat

Resultatet visar att informanternas uppfattningar om läslust är att i grunden att den är viktig och att de därför i sin undervisning jobbar för att främja läslusten hos eleverna. Läslust anses enligt informanterna vara när en människa vill, har ett behov av att läsa och njuter av att göra det. Alla informanter utom en säger att de själva besitter en läslust och att de gärna lägger ner tid på läsning av skönlitteratur, även om mängden tid varierar. Samtliga är av uppfattningen att läslust är något som kan väckas hos elever, några informanter lyfter dock upp att detta inte är så enkelt. Det framkommer även att hur stor läslust som kan väckas varierar, samt att vissa elever inte blir läsare trots att man som lärare har försökt sitt bästa. Informanterna använder sig av bokrecensioner och -presentationer, eftersom de är av uppfattningen att eleverna genom att få höra andra elever berätta om böcker inspireras till läsning. Biblioteksbesök eller att få besök av en bibliotekarie till klassen lyfts också upp som viktiga sätt att öppna upp böckernas värld för elever. Konsensus bland informanterna verkar vara att det viktigaste är att eleverna läser. De anser även att skolan har ett ansvar för att främja elevers läsintresse och att läskampanjer är en bra metod för detta,

dock är informanterna av den uppfattningen att det är viktigt att kontinuerligt jobba med läsfrämjandet under hela läsåret. När det kommer till lärarens roll anser informanterna att det är viktigt att skapa rätt inställning gentemot läsning i klassen och att själv föregå med gott exempel som läsare. Informanterna tycker att det är både roligt och viktigt att man som lärare läser högt för eleverna, och anser högläsningen vara en central del i det läsfrämjande arbetet.

En sammanfattning av resultaten presenteras i följande tabell:

Tabell 2.
Sammanfattning av resultat

Lärares uppfattningar om läslust

Läraren som läsare

Läsning är en värdefull fritidsaktivitet.

Nästan alla lägger mer eller mindre tid på läsning av skönlitteratur i sin vardag.

Läslust och läsförmåga

Läslust är när en människa vill, och njuter av att få läsa.

Läslust är viktig för läsförmågan men inte den enda faktorn som påverkar.

Läslust går att väcka, men det kan vara svårt.

Alla elever blir inte läsare.

Metoder och arbetssätt lärare använder sig av för att främja läsning

Läsfrämjande arbetssätt och metoder

Viktigt att relatera till de ämnen eleverna är intresserade av.

Högläsning är bra för att väcka intresse och öka elevers ordförråd.

Bokpresentationer och bokrecensioner för att inspirera och öka läslusten.

Bibliotekstimmar och besök av bibliotekarie till klassen.

Huvudsaken att eleverna läser.

Läskampanjer bra men viktigt att inte förlita sig på endast dem.

Läraren som läsfrämjande person

Skapa rätt anda och inställning till läsning i klassen.

Att ”hålla på”, få eleverna att läsa.

Vara rättvis med elevers högläsning, inte tvinga någon.

Hjälpa dem som behöver hjälp vid val av bok.

Föregå med gott exempel, visa att man läser.

Läsa högt för eleverna.

6 Diskussion

I följande kapitel diskuteras studiens resultat med hjälp av den teoretiska referensramen som tas upp i kapitel två och tre. Därefter begrundas hur väl användningen av fenomenografi och kvalitativa intervjuer fungerade för denna avhandling. Till sist kommer en avslutande diskussion där även förslag på fortsatt forskning ges.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med avhandlingen är att fördjupa förståelsen av vilka uppfattningar klasslärare i årskurs 4–6 har om läslust och läsfrämjande metoder. Av resultatet framkom att det inte finns stora olikheter i lärarnas uppfattningar om läslust och åsikter kring hur man jobbar läsfrämjande i klass. Detta kan härledas till de liknande referensramar och förutsättningar utifrån utbildning och arbete med elever informanterna har. Det framkom ändå vissa olikheter i uppfattningar och åsikter bland de lärare som intervjuades för denna undersökning. Informanterna var eniga om att läslust är när en människa vill läsa och njuter av det, och att det är något som kommer inifrån en själv – vilket ligger i linje med Alexander & Jarmans (2018) allmänna beskrivning av läslust. Denna beskrivning utgår från att läslust är när läsning utförs av fri vilja, självständigt och med självbeslutsamhet. Informanternas uppfattningar om läslust kan även kopplas till Clark och Rumbolds (2006) definition av nöjesläsning vilket är när en person läser för att hen själv vill göra det och för att få tillfredsställelse av det. Informanternas syn på läslust kunde hos en del av dem även skönjas ur svaren om deras egna läsvanor.

Garces-Bascal m.fl. (2018) menar att lärares identifiering av sig själv som antingen en hängiven eller icke-hängiven läsare påverkar hur de motiverar eleverna till läsning. Det innebär att lärare som ser sig själva som engagerade läsare oftare delar med sig av de böcker de läst och rekommenderar böcker än de lärare som inte anser sig vara engagerade läsare. Med tanke på detta ville jag i min undersökning även tangera vilka

läsvanor lärarna säger att de själva har. Fyra av fem informanter värdesätter läsning som fritidsaktivitet och säger att de själva ägnar tid åt läsning av skönlitteratur i sin vardag. Doris, som berättar att hon ser sig själv som en engagerad läsare trots att det går i vågor hur mycket hon läser på sin fritid, säger också att hon tycker om att dela med sig av sina egna läsoplevelser med klassen. Garces-Bascal m.fl. (2018) lyfter ytterligare upp att lärare som prioriterar läsning som aktivitet i sina egna liv använder sig av läsfrämjande metoder oftare och ger elever mer tid till tyst läsning och diskussion om böcker. Trots detta så visar det sig att även de lärare som inte läser själva nog använder sig av läsfrämjande strategier i sin undervisning, vilket också framkommer i min undersökning. Även om en av mina informanter, Elton, berättade att han inte alls tycker om att läsa trots att han har försökt, så kunde han ändå värdesätta både läslust samt anse att läsning är viktig som färdighet och som aktivitet att ägna tid åt. Jag blev positivt överraskad över att han kunde ha så god inställning till läslust och läsning trots att han saknade intresset till det själv, men Andersson (2015) menar i och med indelningen i läslust, läsattityd och läsintresse att det är fullt möjligt för en person att ha en positiv attityd till läsning trots svag eller ingen motivation till att läsa. Samtidigt är Elton av den uppfattningen att en människa kan utvecklas till en god läsare utan att ha någon nämnvärd läslust. Eltons uppfattningar kring läslust och läsförmåga är av intresse med tanke på det läsfrämjande arbete lärare ägnar sig åt. Att lärare läser och engagerar sig i barn- och ungdomslitteratur har en positiv inverkan på hur väl läraren kan främja elevers läsning och läslust (Cremin m.fl., 2009). Att lärarna som själva identifierar sig som läsare skulle vara bättre på att jobba läsfrämjande med elever det framkom dock inte på ett betydande sätt i denna studie, vilket jag ser som en positiv sak. Dock var det endast en av de fem informanterna i denna studie som inte läser eller intresserar sig för texter så det är omöjligt att veta om detta gäller icke-läsande lärare på ett generellt plan eller om det endast stämmer i kontexten för denna avhandling.

Leino m.fl. (2017) lyfter fram att barn som har en positiv inställning till läsning oftare ägnar sig åt det, och får således en bättre läsfärdighet än de barn som inte har lika stor läslust. Flera av mina informanter tangerar denna uppfattning om sambandet mellan läslust och läsfärdighet i sina svar. De allra flesta anser att läslusten är viktig just eftersom de anser att läsning som aktivitet är väsentlig för människans utveckling. Av

informanternas svar framkommer att läsning betraktas som viktigt eftersom man kan få kunskap om saker med hjälp av böcker och berättelser som man inte kan erhålla på andra sätt. Detta resonemang överensstämmer med teori av Clark och Rumbold (2006), Martinsson (2016), Lundberg (2010), Watson (2015) samt Slotte och Harju-Luukkainen (2018) som alla nämner läsningens betydelse för personlig utveckling. Läsning av litteratur ger människan möjligheten att lära sig om en rad olika ämnen, bland annat om andra människor, historia, vetenskap eller språk (Clark & Rumbold, 2006), dessutom används berättelser som verktyg för människans sätt att se på världen och förstå verkligheten (Martinsson, 2016). Annika berättar att hon tycker det är bra att man med hjälp av läsning kan leva sig in andras liv och förstå hur andra har det, ett särdrag som även Lundberg (2010) tilldelar litteraturläsningen. Watson (2015) säger att empatin utvecklas tack vare att läsaren i en bok kan uppleva situationer som hen kanske annars aldrig skulle ta del av. Även Slotte och Harju-Luukkainen (2018) lyfter upp att läsning har en positiv effekt på en människas förmåga att känna empati, och att den förmågan utvecklas med hjälp av läsning av skönlitteratur under hela livets gång. Intressant är att Elton, som påpekar att läsförmågan kan utvecklas på andra sätt än genom läsning, är den enda av informanterna som inte lyfter upp läsningens betydelse för personlig utveckling. Viktigt att komma ihåg här är att jag inte rakt ut frågade lärarna om läsningens betydelse för olika former av personlig utveckling, utan att de som nämnde det tog upp ämnet helt på eget initiativ. Förklaringen till detta kan ligga i faktumet att Elton är den enda av informanterna som inte ägnar sig åt läsning och således inte upplever läsningens andra positiva sidor själv. Detta kan dock kopplas till frågan om hur viktigt det är att lärare även är läsare, eftersom det verkar vara så att läsare ser en bredare nytta med läsning än de som inte läser.

Majoriteten av mina informanter anser att läslust och läsfärdighet hör ihop och påverkar varandra. Annika menar att läsfärdigheten först bör befästas så att läsningen går smidigt innan man kan komma in i läslusten, medan Doris anser att läslusten krävs för att en människa ska vilja läsa och att man ju genom läsning utvecklar läsförmågan. Käsper m.fl. (2015) hävdar att läslust har en väsentlig inverkan på läsförståelsen hos en människa, eftersom det är läslusten som formar grunden för den fortsatta utvecklingen av läsförmågan. De lyfter även fram att det finns ett positivt samband mellan läslust och läsförståelse, eftersom man får en bättre förståelse för det lästa ju

mer man läser. Dewan (2016) poängterar att läsförmåga är något som måste tränas upp och att detta görs bäst genom läsning. Precis som Doris lyfter upp så menar Dewan att det är glädjen eller vällusten som gör att en människa lägger ner mycket tid på någonting, det vill säga, det är läslusten som gör att en människa väljer att lägga ner tid på läsning och därmed stärker sin läsförmåga. Utifrån dessa uppfattningar kan vikten av en undervisning som parallellt utvecklar läsförmågan och läslusten hos elever belysas. Käsper m.fl. (2015) poängterar att en undervisning som kombinerar olika strategier så som att fokusera på utvecklingen av läslust eller att träna läsförståelse och grammatik gynnar elevernas lärande mest.

Celine påpekar att hon inte tror att läslusten är den enda faktorn som påverkar, även om den nog har en inverkan på läsförmågan. Hon lyfter till exempel upp läs- och skrivsvårigheter som faktorer som påverkar läsfärdigheten. Andersson (2015) menar att om läsning ses som en tung och ansträngande aktivitet som en person kan välja att göra eller inte göra, så är det läslusten som spelar en betydande roll för valet som görs. Vidare poängterar han att läslust därför är viktig både för läskunniga och för såna som håller på och lär sig läsa. Elton säger först att han inte tycker att läslusten har en inverkan på läsförmågan eftersom han ser sig själv som en god läsare trots svag läslust. Sedan ändrar han sig och säger att läslusten har en positiv inverkan på språket eftersom en person med stark läslust läser mer. Detta innebär att han trots uppfattningen om att en individ kan erhålla en god läsförmåga utan att ägna sig åt en omfattande läsning av skönlitteratur nog anser läslusten ha en signifikant positiv inverkan på läsförmågan. Eltons uppfattningar om läslustens inverkan på läsförmågan tangerar det Jennifer och Ponniah (2015) lyfter upp, att läslust, genom nöjesläsning, förbättrar olika språkfärdigheter hos människan så som stavning, grammatik och vokabulär.

Samtliga informanter anser att läslust går att väcka hos elever, fast det kan vara svårt och kräver mycket jobb. Det kommer även upp att man som lärare kanske inte kan få alla elever att bli läsare, eller att man nog kan väcka läslust hos alla men hur stor läslust det handlar om kan variera från elev till elev. Det finns en risk att lärare känner frustration över hur lönlöst det läsfrämjande arbetet i undervisningen kan verka. Eftersom det finns en uppfattning om att motiverade elever läser utan att behöva stöd

från läraren medan omotiverade elever inte kommer att läsa ens under tvång, så kan arbetet för att förändra läsattityder hos elever anses ligga utanför lärares verkningsområde. (Garces-Bascal m.fl., 2018.) Jag uppfattade dock inte det som att mina informanter tycker att det läsfrämjande arbetet är hopplöst och således onödigt att satsa på, tvärtom vittnar de om att de har klara strategier och metoder som de använder sig av trots att de vet att det kan vara svårt – vilket jag anser vara ett gott tecken för den läsfrämjande undervisningen i finländska skolor. Celine säger till exempel att man ibland behöver svagt tvinga eleverna till läsningen och hoppas på att de, när de ger läsningen en chans, kan hitta något som intresserar dem och som väcker läslusten. Elton tror det bästa sättet att väcka läslusten hos elever är att hitta texter som behandlar ämnen som intresserar dem. Detta är något som både Käsper m.fl. (2018) och Gambrell (2011) lyfter upp. Elever är mer motiverade till läsning när de läsaktiviteter som utförs kan kopplas till elevernas egna liv och erfarenheter.

I informanternas svar lyfts högläsning samt läsande förebilder både hemma och i skolan upp som betydelsefulla faktorer för främjandet av elevers läslust. Flera av informanterna belyser särskilt hemmets roll och Celine menar att det kan vara svårare för lärare att få fram läslusten hos elever som inte har tillgång till läsande förebilder hemma. Betydelsen av vuxna som föregår med gott exempel vad gäller läsning syns även i Möller-Salmelas (2010) beskrivning av det hon kallar levande vuxna läsande förebilder. Merisuo-Storm och Soininen (2013) poängterar att det inte nödvändigtvis behöver vara just vårdnadshavare som fungerar som läsande förebilder, utan det handlar om betydelsefulla vuxna i barnets närhet. Således kan även läraren fungera som en läsande förebild för elever. Flera av informanterna tangerar detta i sina svar, att det är viktigt att föregå med gott exempel vad gäller läsning. De menar att högläsning kan vara ett sätt att göra detta på. Johansson och Hultgren (2017) belyser flera fördelar som högläsningen har för främjandet av läslust hos elever. Informanterna berättar allihop att de använder sig av högläsning i undervisningen och att det är en aktivitet som är omtyckt både av eleverna och av läraren själv. Flera av dem nämner att de har märkt att de genom högläsningen har väckt intresse för någon särskild författare eller bokserie hos eleverna. Denna insikt om högläsningens läsfrämjande egenskaper hos informanterna överensstämmer med det Lundberg (2010) skriver om högläsning. Han menar att barn som får ta del av högläsning samtidigt får möjligheten

att utveckla ett långsiktigt och bestående intresse för läsning överlag, eftersom de tack vare högläsningen upptäcker glädjen med läsning.

Johansson och Hultgren (2017) belyser att uppfattningar om hur läsintresserade lärare är hör ihop med hur ofta eller sällan lärare sätter tid på högläsning i klassen. De lärare som sällan eller aldrig läser högt för eleverna antas alltså inte bry sig om läsning i samma utsträckning som de lärare som tar sig tid för högläsning. I informanternas svar poängteras dock tidsbristen som lärare så ofta lider av. Celine berättar att hon försöker prioritera högläsning och gärna skulle läsa högt för klassen mer än hon gör, men att tiden väldigt sällan räcker till. Vid val av högläsningssbok ser informanterna på bokens tema och handling, och Annika berättar att hon ofta försöker välja en lite svårare bok än vad eleverna skulle orka läsa på egen hand. Marx Åberg (2016) understryker att texter som används i undervisningen ska väljas av läraren med omsorg, och huvudsaken är att texterna som väljs är intressanta. Elton var den enda som nämnde användningen av ljudböcker i undervisningen, och menar att ljudboken kan vara ett bra komplement till högläsning eller till att eleverna läser själva.

Av informanterna var det två stycken som uppgav att de tar sig tid och även själva läser under de tillfällen när eleverna läser eller när tillfälle ges. De andra lyfter upp att det sällan finns en tid under lektionerna när det inte finns något som läraren behöver göra, vare sig det gäller rättningsarbete eller att eleverna behöver stöd med sin läsning. Jag blev ändå positivt överraskad när Annika speciellt poängterade att hon medvetet väljer att sitta och läsa en egen skönlitterär bok samtidigt som eleverna läser, fast hon skulle ha saker att rätta eller liknande. Hon lägger vikt vid att föregå med gott exempel vad gäller läsning, något som även Doris lyfter upp att hon vill åstadkomma genom att visa eleverna att hon läser. Willingham (2015) menar att det är viktigt att lärare antingen aktivt undervisar eller själv är med och läser under de tillfällen där eleverna ägnar sig åt läsning. Enligt Johansson och Hultgren (2017) tar en människas förhållningssätt sig uttryck i konkreta handlingar. Därför är det genom hur lärare väljer att undervisa och prata om läsning, behandla och värdesätta böcker samt skapa utrymme för läsning som de visar för elever vad de har för attityder gentemot läsning. Att lärare själva tar vara på lästillfällena genom att sitta och läsa påverkar positivt

elevers läsengagemang. Det är i detta anseende jag anser att vikten av läsande lärare syns bäst. Det var de lärare som lägger mest tid på läsning på sin fritid som också lägger vikt vid att visa eleverna att de läser genom att läsa under lektionstid. Cremin m.fl. (2009) säger att lärare som läsare visar större entusiasm för texter vilket har en positiv inverkan på elevens läslust. Utifrån detta kunde slutsatsen dras att lärare som läser mycket för sin egen skull och använder sig av det i undervisningen tydligare fungerar som läsande förebilder för elever än de lärare som inte gör det.

Andra forskningsfrågan fokuserar på lärares uppfattningar kring läsfrämjande metoder och arbetssätt, och i resultatet betonas vikten av att diskutera och jobba kring de texter som läses av eleverna. Informanterna lyfter i sina svar upp flera olika metoder och arbetssätt som de använder sig av i sin undervisning för att ge mervärde till det lästa och för att främja en ökad läslust hos eleverna. Enligt Gambrell (2011) är elever mer motiverade till läsning när de ges möjligheten att interagera socialt angående de texter de läst. Detta innefattar bland annat samtal om böcker, att läsa tillsammans med andra, att låna och dela böcker med varann och att dela med sig av och ta del av skriven text om böcker. Till exempel bokrecensioner och -presentationer, som flera av informanterna berättar att de använder sig av i undervisningen, kan alltså inkluderas i den sociala interaktion kring texter som Gambrell pratar om. Även Willingham (2015) och Lipp (2018) lägger vikt vid att jobba på ett eller annat sätt med de texter som läses och inte låta dem gå förbi obearbetade. Willingham för fram att undervisningen ska erbjuda elever tillfälle att känna samhörighet i relation till läsningen, till exempel genom bokdiskussioner eller bokrekommendationer. Genom att låta elevernas åsikter och reflektioner vara en central del i undervisningen när det handlar om texter, får eleverna möjligheten att investera ett eget intresse i läsaktiviteten även när det handlar om texter som de inte valt själva (Marx Åberg, 2016). Lärarna visar kunskap om detta när de berättar om hur de väljer att arbeta kring texter med elever, samtliga uppgifter förutom när elever ska läsa ur en pulpetbok innehåller någon sorts efterarbete kring det lästa.

Utvecklingen av elevens läsförmåga gynnas av att lärare kombinerar olika strategier och metoder i sin undervisning, men Käsper m.fl. (2018) tar även upp att det är

undervisningsstrategier som fokuserar på främjandet av läslusten som har starkast positiv inverkan på både läsförmågan och läslusten hos elever. Informanterna är eniga om att den viktigaste delen i det läsfrämjande arbetet är att man får eleverna att läsa. Även här lyfts dock tidsbristen fram, en del av informanterna har åsidosatt tid i schemat för att eleverna ska få ägna sig åt nöjesläsning medan andra vittnar om att det inte prioriteras tid för läsning av skönlitteratur nästan alls en vanlig skolvecka. Willingham (2015) anser att elever ska ges tillräckligt med tid för läsning under lektionstid och att nöjesläsning är ett av de bästa sätten för lärare att engagera elever de elever som har svag eller obefintlig läslust. Han förklarar att nöjesläsning under lektionstid kan fungera även för de omotiverade läsarna eftersom det under lästillfällena inte finns något annat att göra och eftersom eleverna fritt ska få välja de böcker som läses, och att eleverna då på eget bevåg kan ge läsningen en chans och hitta någon bok som intresserar. Annika tangerar detta när hon säger att det är viktigt att som lärare skapa en anda i klassen av att nöjesläsningen inte är ett val, att det är en självklarhet att läsa när tillfället för det ges. Med tanke på hur viktig faktor tid till nöjesläsning är för utvecklingen av elevers läslust samt den brist på tid för detta i undervisningen lärarna vittnar om, kunde argumentet för schemalagd tid till läsning göras. Många lärare kanske förlitar sig på att eleverna läser sina pulpetböcker när det finns tid över, men glömmer det som Celine lyfter upp, att de ofta är de snabba eleverna som får chansen att läsa medan de svaga nästintill aldrig får möjligheten. Elton berättar att han har en lektion i veckan reserverad för att eleverna ska få läsa, vilket innebär att alla elever ges lika möjlighet till nöjesläsning under lektionstid.

Det framkommer att informanterna inte ser någon större skillnad på vad eleverna läser, så länge de ägnar sig åt engagerad läsning. Stöd för den uppfattningen finns även i Utbildningsstyrelsens (2018) utlåtande angående läsning i undervisningen, där det står att läsning inte behöver se ut på samma sätt som det har gjort tidigare och att det inte spelar någon större roll om eleverna läser från papper eller skärm, om de läser tryckta böcker, tidningsartiklar eller bloggar – så länge de klarar av att fokusera på den text som läses och att läsningen ses som ett nöje. Elton och Celine har tagit fasta på detta i sin undervisning och berättar att de använder sig av serietidningar respektive e-böcker för att motivera eleverna till läsning. Enligt Andersson (2015) är det optimistiskt att anta att e-böcker automatiskt lockar elever med låg läslust till läsning. Samtidigt kan

lärare lika väl använda sig av e-böcker som vanliga böcker när det gäller läsfrämjande undervisning. Glimstedt m.fl. (2017) anser att digitala redskap kan användas för att utveckla elevers läslust, men poängterar samtidigt att det inte räcker med att sätta en läsplatta i händerna på eleverna tro att man är klar. Att framgångsrikt använda digitala redskap i den läsfrämjande undervisningen hänger på att läraren har reflekterat över hur redskapet i fråga ska användas och vad som är syftet med användningen av det. Informanterna lyfter upp en del digitala element som de säger sig använda sig av i undervisningen för att motivera eleverna till läsning, däribland QR-koder, presentationsprogram, e-böcker och ljudböcker. Jag hade personligen inte tänkt på ljudböcker i läsfrämjande syfte före Elton tog upp det under intervjun, eftersom mitt fokus låg på själva läsningen. Andersson (2015) understryker dock att det handlar om en läsfrämjande aktivitet när det finns en bestämd intention och när aktiviteten går ut på att öppna vägar till litteraturen för människor som inte läser. Det är upplyftande att lärarnas uppfattningar om läsfrämjande arbetssätt och metoder visar på kunskap angående detta, och att de verkar använda sig av digitala redskap på ett genomtänkt sätt och för ett tydligt syfte i sin undervisning.

Liksom Willingham (2015) menar även Gambrell (2011) att det är väsentligt för utvecklingen av barns läslust att de har tillgång till ett omfattande och varierat läsmaterial att välja från. Genom att förse elever med ett brett utbud av genrer och texttyper förmedlar läraren samtidigt budskapet om att läsning är betydelsefull och givande som aktivitet. Bland informanternas svar hittar jag både positiva och negativa attityder kring att ta med eleverna till bibliotek. Beata är till exempel väldigt glad över att ha en biblioteksfilial i skolans utrymmen och tar sina elever dit varje vecka där de får möjlighet att bläddra i och låna böcker, medan Doris inte tycker om att åka till biblioteket med eleverna. Däremot finns det en alltigenom positiv inställning gentemot att få besök av en bibliotekarie till klassen. Oavsett om läraren föredrar att ta eleverna till biblioteket eller bibliotekarien till klassen så verkar syftet med det vara att eleverna ska inspireras, få ta del av böckernas värld och se att det finns något att läsa för alla. Lundberg (2010) påpekar att det inte är lätt att väcka läslust hos elever men att en utgångspunkt är för läraren att redan i ett tidigt skede introducera eleverna till det han kallar den goda litteraturens värld, där de får uppleva läsning som en källa till glädje, spänning och kunskap. I enlighet med Lipp (2018) kommer det även fram i resultatet

att informanterna har för vana att bygga upp ett litet bibliotek i klassen med böcker som kan intressera eleverna.

Willingham (2015), Clark och Rumbold (2006) samt Johnson och Giorgis (2002) tar alla fasta på betydelsen av elevers rätt till att själva få välja vad de vill läsa. Att själv få välja vad man läser ökar läslusten och därför är det viktigt att lärare erbjuder valfrihet i läsundervisningen (Clark & Rumbold, 2006). Dock räcker det inte med att läraren förser eleverna med tid till läsning och en hög böcker att välja från. För att nöjesläsningen ska bli en lyckad aktivitet bör läraren kunna hjälpa eleverna att hitta böcker som intresserar dem och som de kommer att tycka om. (Willingham, 2015.) Utifrån informanternas svar ser jag att de har kunskap angående detta, de vittnar om att de alltid först försöker låta eleverna välja på egen hand men att det sedan alltid finns elever som behöver hjälp med att hitta något passande. Elton poängterar även vikten av att hitta böcker som behandlar ämnen som intresserar eleven i fråga när han hjälper till vid val av bok. Celine lyfter särskilt upp att hon är med och hjälper för att se till så att eleverna inte väljer en alldeles för lätt bok, och att hon anser lärare därför aktivt bör stöda eleverna när de väljer böcker. Gambrell (2011) är också inne på detta och menar att det är viktigt att lärare hittar en balans mellan texter som är för svåra och texter som är för lätta och som riskerar att tråka ut läsaren. De texter elever möter i en läsfrämjande undervisning får inte vara för svåra eftersom det i så fall finns en risk för att eleverna misslyckas med läsningen i fråga, vilket i sin tur påverkar elevers attityder gentemot läsning på ett negativt vis (Marx Åberg, 2016). För att lärare på bästa sätt ska kunna hjälpa elever vid val av böcker krävs en kunskap både om böcker, svårighetsnivå och handling samt om vad eleverna är intresserade av. Det kan tänkas att lärare som själva är läsare har större kunskap om eller lättare hittar lämpliga böcker eftersom de är vana från sin egen läsning – dock ser jag inte klart några sådana tendenser i resultatet för denna studie. Elton som inte själv beskriver sig som läsare lyfter också upp vikten med att förse elever med relevanta texter och verkar inte anse att han har problem med att hjälpa dem hitta sådana.

Läskampanjer tas upp som en läsfrämjande metod i alla informanternas svar. Läskampanjerna ordnas i informanternas skolor en eller flera gånger i året och

engagerar hela skolan i olika aktiviteter gällande läslust och läsning. Enligt Willingham (2015) är det fördelaktigt att i skolan göra en tydlig skillnad mellan akademisk läsning och nöjesläsning och klargöra att det handlar om olika sorters läsning med olika syften. Han lyfter fram att om lärare gör nöjesläsningen till ett krav, vilket till en viss del sker vid genomförandet av läskampanjer, så finns det en risk att eleverna ser på nöjesläsning som arbete trots den åtskiljning som klargjorts. Utgående från detta kan man anta att läskampanjer riskerar att ha motsatt effekt på elevers läslust än vad de avser åstadkomma. Att det skulle vara fallet märks i alla fall inte i de uppfattningar mina informanter har gällande läskampanjer. De är alla positivt inställda till användningen av läskampanjer som ”booster” för elevers läslust och tycker även att det är ett bra sätt att involvera hemmen i det läsfrämjande arbetet. Trots att uppfattningarna kring läskampanjer är genomgående positiva från klasslärarnas håll så är de medvetna om att en läskampanj inte är en snabb lösning för att väcka läslust hos elever, utan att det handlar om ett kontinuerligt arbete under hela skolarbetet.

Det viktigaste är att lärare hittar de arbetssätt och metoder som på bästa sätt främjar elevers läslust. Lundberg (2015) menar att det inte finns något universellt rätt svar på vilka metoder som är bäst, utan att det rimliga svaret är att det beror på. Annika tangerar detta i sina svar, när hon menar att det inte är så stor skillnad på vilka metoder man som lärare väljer att använda sig av, att huvudsaken är att man ”håller på”. Enligt Johansson och Hultgren (2017) finns det inte någon universell metod för hur man skapar engagerade läsare med stor läslust, utan det krävs en välstrukturerad läsundervisning som lägger fokus på att väcka intresse. Intervjuszvaren tyder på att samtliga informanter känner till vikten av att använda sig av varierade aktiviteter och att det krävs en engagerad lärare för att väcka intresse för läsning hos elever. De är medvetna om att elever bör ha läsande förebilder i sin närhet och verkar göra sitt yttersta för att skapa en god attityd gentemot läsning hos eleverna. Al Darwish (2015) belyser att den viktigaste aspekten av klassrumsmiljön är läraren eftersom hen har ansvaret för hurdan atmosfär det är i klassen. Informanterna betonar i sina svar också vikten av att ha rätt anda i klassen för att läsaktiviteterna ska bli lyckade. Utifrån informanternas svar kan jag utläsa att de har genomgående positiva uppfattningar gällande läslust och även aktivt använder sig av många olika metoder och arbetssätt för att främja läslusten och intresset för läsning hos eleverna. Jag ser det som ett gott

tecken för läsundervisningen i de finländska skolorna att klasslärare trots det minskade intresset för läsning hos unga inte har kastat in handduken vad gäller läsfrämjande aktiviteter.

6.2 Metoddiskussion

Syftet med min avhandling var att bidra till en djupare förståelse av vilka uppfattningar klasslärare som är verksamma i årskurs 4–6 har kring läslust samt synliggöra de arbetssätt och metoder lärarna använder sig av i undervisningen för att främja elevers läslust och läsförmåga, vilket jag anser att jag har gjort. Utgående från syftet togs beslutet att undersökningen skulle vara kvalitativ, och eftersom syftets fokus ligger på klasslärares uppfattningar så är det informanternas åsikter och upplevelser som är centrala i avhandlingen. Vidare valdes fenomenografi som metod, vilket har visat sig vara passande för min undersökning med tanke på syftet.

Den vanligaste datainsamlingsmetoden för fenomenografiska studier är halvstrukturerad intervju, vilket även ansågs vara lämplig för denna undersökning. Rimligtvis kunde även enkät ha använts men då skulle det ha funnits en risk att svaren inte skulle ha blivit lika grundliga och individuella som med intervju. Trost (2010) anser att miljön för intervjun bör vara så ostörd som möjligt och att informanten ska känna sig trygg i miljön. Forskaren kan ge förslag på plats och låta informanten välja var intervjun ska äga rum. Jag meddelade informanterna om att jag kunde ta mig till deras respektive skola och sedan fick informanterna själva bestämma plats för intervjun. De kunde således känna sig trygga i den miljö där intervjuerna ägde rum. Vi fick även under varje intervjutillfälle sitta ostörda vilket bidrog till att informanterna utan problem kunde koncentrera sig på mina frågor. Jag tror att inspelningsplatsen kan ha haft en positiv inverkan på undersökningen, eftersom informanterna inte behövde ta sig till en okänd plats och känna nervositet över det. Å andra sidan kan platsen för intervjun ha orsakat en viss stress hos informanterna, ifall de hade svårt att ta en paus och inte tänka på eventuellt jobb de hade att göra efter att intervjun var över. Att detta skulle ha varit fallet märkte jag dock inte hos mina informanter, och jag tror därför att inspelningsplatsen snarare bidrog till att informanterna kände sig lugna och trygga.

Utöver miljön så menar Holme och Solvang (1997) även att den teknik som används kan ha en inverkan på den stämning som uppstår under intervjun. Huvudsaken är dock att man använder sig av någon sorts inspelning och att informanten på förhand vet om detta. Jag använde mig av min egen mobiltelefon för att spela in intervjuerna på, vilket enligt mig fungerade felfritt. Eftersom jag var bekant med ljudinspelningsfunktionen sedan tidigare så var jag även medveten om att inspelningen skulle pausas om telefonen ringde eller om det skulle komma aviseringar. Jag kunde dock med enkelhet undvika detta genom att före intervjun började lägga telefonen på flygplansläge. Tack vare det kunde ingen skicka något eller ringa till mig under tiden intervjun ägde rum och jag behövde inte oroa mig för det utan kunde ostört koncentrera mig på informanten. Eftersom jag bandade in med telefonen kunde jag enkelt ladda upp ljudfilerna till en molntjänst för att förhindra att de skulle råka gå förlorade samt att jag tack vare det även kunde lyssna på dem via datorn.

Att en intervju är halvstrukturerad innebär att intervjuguiden innehåller ett mindre antal frågor som fungerar som utgångspunkt för den dialog som sedan sker mellan intervjuare och informant (Stukát, 2011). En av fördelarna med en halvstrukturerad intervju är att forskaren har möjligheten att utveckla och ändra på frågorna vid behov under projektets gång samt ställa frågor utanför intervjuguiden om hen anser att det är fördelaktigt för undersökningen (Denscombe, 2012). Jag försökte hålla mina frågor relativt korta och tydliga, i enlighet med Kvale och Brinkmann (2009), vilket jag tror att jag lyckades bra med. Jag märkte inte under någon av intervjuerna att jag skulle ha ställt för svåra frågor åt informanterna, och gjorde även klart för dem att de får ställa frågor eller be mig upprepa ifall de så önskar.

Min intervjuguide var till stor nytta under intervjuerna eftersom jag kunde hålla reda på de teman som jag ville fråga informanterna om. I en halvstrukturerad intervju är det viktigt att forskaren klarar av att vara flexibel i sin intervjuarroll. Jag tyckte att det var tacksamt med intervjuguiden och att jag under intervjutillfället kunde omformulera eller ändra i vilken ordning frågorna skulle komma. Detta bidrog till ett bättre flyt under intervjun och gjorde att jag kunde låta informanterna utveckla sina svar med

hjälp av till exempel följdfrågor (Dahlgren & Johansson, 2009). Jag fick vara försiktig så att mina följdfrågor inte blev för ledande samtidigt som de fick informanterna att gå djupare in på de uppfattningar de lyft fram, men jag anser att jag lyckades. Jag var även noga med att använda icke verbal probing (Dahlgren & Johansson, 2009) så som nickningar och hummanden för att få informanterna att känna att jag verkligen lyssnade till vad de hade att säga.

Enligt Trost (2005) bör forskare undvika att jobba med informanter som hen känner sedan tidigare, men jag var medveten redan från början att jag möjligen skulle vara bekant med en del av mina informanter. Detta eftersom jag ville träffa mina informanter ansikte mot ansikte för att utföra mina intervjuer och därför fokuserade på skolor i Österbotten när jag skickade ut mina mejl. I och med att jag har hunnit vikariera en hel del så var det lättare för mig att få intervjuer till stånd genom att ta kontakt med lärare som jag var bekant med sedan tidigare än genom de mejl jag skickade ut till skolor, och slutligen hade jag tre informanter som var bekanta till mig och två informanter som jag aldrig träffat tidigare. Jag anser dock att det inte spelade någon större roll för min undersökning huruvida informanten kände mig eller inte, eftersom det inte handlade om något särskilt känsligt ämne.

Jag transkriberade varje intervju genast efter att jag utfört dem i stället för att vänta tills jag hade alla intervjuer gjorda. Det sparade tid och processen kändes tack vare det inte så tung. Vid transkriberingen av intervjuerna valde jag att skriva ut dem oavkortade, och inkluderade således pauser, skratt och mina egna uttalanden. Jag anser att det fungerade bäst för min undersökning eftersom jag på så sätt hade tillgång till materialet i sin helhet när jag utförde min analys. Jag fick på det sättet även en tydlig helhetsbild över informanternas svar att utgå från när jag påbörjade min kategorisering.

Kategoriseringen av det insamlade datamaterialet visade sig knepigare än jag hade räknat med. Jag följde de steg som Dahlgren och Johansson (2015) satt upp för en fenomenografisk analysmodell. De första stegen gick bra, att bekanta sig med materialet och plocka ut relevanta och centrala citat samt jämföra citaten sinsemellan. När jag hade grupperat, artikulerat och satt namn på mina kategorier visade det sig att

min ursprungliga kategori ”främjandet av läslust” innehöll citat som lika gärna kunde passa in under kategorin ”läsfrämjande arbetsätt och metoder”. Dahlgren och Johansson (2015) påpekar dock att just steg fyra och fem, gruppering samt artikulation av kategorier, kan upprepas ett antal gånger tills forskaren är nöjd med de kategorier som utformats.

6.3 Avslutande diskussion och förslag till fortsatt forskning

Till grund för denna avhandling låg mitt eget intresse av läslust som fenomen samt rapporteringen av finländska elevers sjunkande läslust och läsförmåga. Jag ville fördjupa kunskapen om vilka uppfattningar lärare på fältet innehar angående läslust samt kring de metoder och arbetsätt lärarna använder sig av för att öka läslusten och stärka läsförmågan hos elever. Eftersom det efter årskurs 3 verkar komma ett skede där barn antingen väljer att sluta läsa skönlitteratur eller att bli engagerade läsare så var jag mest intresserad av att undersöka hur lärare i de högre årskurserna (4–6) tänker kring läslust. Jag anser att jag genom denna undersökning även har lärt mig mycket för min egen del och som jag kommer ha nytta i mitt framtida arbete som klasslärare.

Mitt syfte och mina forskningsfrågor har omformulerats flera gånger i jakten på de rätta orden, men kärnan har varit densamma från början: vilka uppfattningar har klasslärare i årskurs 4–6 om läslust och hur jobbar de för att stöda utvecklingen av elevers läslust. Att skriva den teoretiska referensramen tog längre tid för mig än jag hade trott, och jag hade även till en början svårt att begränsa mig vad gällande teori. När jag först kände mig ”klar” med mina teorikapitel visade det sig att jag hade en hel del text som inte var relevant för det jag i denna pro gradu-avhandling ämnade undersöka. Jag fick således lov att verkligen reflektera över vad det egentligen var som jag ville undersöka och vilken teori som var väsentlig och därefter stryka den text som inte var det. Att kritiskt läsa igenom den text jag redan satt ner tid på och bedömt vara bra för att sedan omvärdera och ta bort de delar som inte passade in i min avhandling var krävande process men också något som jag fick lära mig att göra under arbetet med den här avhandlingen.

Jag tror att det är gynnsamt att lyfta upp och fördjupa sig i vilka uppfattningar lärare på fältet har om läslust och hur de tänker kring de arbetsätt de använder sig av i sin undervisning, eftersom klasslärare i allmänhet jobbar enskilt och självständigt. Jag anser att det kan vara till fördel för lärare att ibland tvingas reflektera över sina egna uppfattningar om diverse fenomen och varför de väljer att göra så som de gör i undervisningen. Detta eftersom det kan hända att man annars hamnar i gamla hjulspår och väljer aktiviteter utifrån ”vad man har gjort förr” i stället för att fundera över vad som bäst lämpar sig just nu för den grupp med elever man har. Samtidigt tror jag att lärare kan lära sig mycket av att ta del av hur andra lärare tänker och jobbar, och därför är det ändamålsenligt att synliggöra lärares uppfattningar och val av arbetsätt. Genom att fördjupa förståelsen för klasslärares uppfattningar om läslust och val av metoder kan man även få en bild av vilka eventuella luckor som kunde fyllas till exempel med hjälp av fortbildningar eller liknande.

Eftersom jag i denna studie endast förlitat mig på att lärare gör vad de säger att de gör när det gäller läsfrämjande undervisning så kunde ett förslag på fortsatt forskning vara att göra en undersökning där man är med och observerar lärares arbete i klass. Genom det kunde man få en bild av hur mycket tid lärare en vanlig vecka lägger på det läsfrämjande arbetet och genom vilka metoder det utförs. Jag har i min undersökning fått svar av informanterna angående vad de brukar använda sig av för arbetsätt och metoder, men ingen av dem kunde på rak arm säga hur ofta eller hur mycket tid de sist och slutligen under en vecka tillägnar aktiviteter som främjar elevers läslust. Ett tema som väckte intresse hos mig och som kunde vara betydelsefullt att forska vidare i är betydelsen av att lärare är läsare, eller åt andra hållet – hur väl uppmuntrar lärare som inte själva besitter en läslust, ett intresse för läsning hos elever? I och med den fortsättningsvis sjunkande läslusten hos unga finländare kunde det även vara av största vikt att utforska andra vägar till en god läsförmåga än genom nöjesläsning. Det kunde även vara intressant att ta reda på hur lärare tänker kring två- eller flerspråkiga elever när det gäller det läsfrämjande arbetet, spelar språket roll eller ligger fokus på just läsningen i sig?

En annan ingång för eventuell fortsatt forskning inom samma ämne kunde vara att undersöka elevers uppfattningar om läslust och de metoder och arbetsätt som lärarna

använder sig av, fungerar de läsfrämjande insatserna? Intressant kunde även vara att se på elevers åsikter kring läskampanjer och om de anser att de får större läslust tack vare kampanjerna i fråga. Eftersom det är det är elevernas vilja att läsa som lärare strävar efter att komma åt så vore det fördelaktigt att se på vad elever anser att motiverar dem till läsning. Samtidigt kunde ett genusperspektiv vara intressant att tillämpa på fenomenet läslust hos elever, inte minst med tanke på att pojkar i allmänhet läser mindre och har en sämre läsförmåga än flickor.

Litteraturförteckning

Ahrne, G. & Eriksson-Zetterquist, U. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Stockholm: Liber.

Al Darwish, S. (2015). Literacy and children's literature: evidence from actual classroom practice. *Journal of education and training studies* 3(1), 78–83. Hämtad 20 mars 2019, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054888.pdf>

Alexander, J. & Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy* 52(2), 78–85. Hämtad 23 mars 2019, från <https://onlinelibrary.wiley.com>

Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål*. Stockholm: Kulturrådet. Hämtad 13 mars 2019, från <http://www.e-magasin.se/paper/gj7pd79t/paper/1#/paper/gj7pd79t/129>

Bavishi, A., Slade M., & Levy, B. (2016). A chapter a day: association of book reading with longevity. *Social Science & Medicine* 164, 44–48. Hämtad 15 mars 2019, från <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5105607/pdf/nihms805826.pdf>

Bech Albrechtslund, A-M., Casado, A., Dias, P., Kersti Nilsson, S., Kortla Topić, M., Kuzmičová, A. ... Vogrinčič Čepič, A. (2018). Reading and company: embodiment and social space in silent reading practices. *Literacy* 52(2), 78–85. Hämtad 23 mars 2019, från <https://onlinelibrary.wiley.com>

Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Burnett, C. & Merchant, G. (2018). Affective encounters: enchantment and the possibility of reading for pleasure. *Literacy* 52(2), 70–77. Hämtad 15 mars 2019, från <https://onlinelibrary.wiley.com>

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: a research overview. *National literacy trust, november 2006*. Hämtad 26 februari 2019, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>

Nadja Törnqvist

Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy* 43(1), 11–19. Oxford: Blackwell Publishing

Dahlgren, L., & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 162–175). Stockholm: Liber.

Damber, U. & Nilsson, J. (2015). Högläsning med förskolebarn – disciplinerande eller frigörande? I: M. Tengberg & C. Olin-Scheller (Red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s.15–26). Malmö: Gleerups Utbildning AB

Denscombe, M. (2012). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur

Dewan, P. (2016). Economic well-being and social justice through pleasure reading. *New Library World* 177(9/10), 557–567. Hämtad 1 mars 2019, från <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/NLW-03-2016-0019/full/pdf?title=economic-well-being-and-social-justice-through-pleasure-reading>

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The reading teacher*. 65(3), 172–178. Hämtad 16 mars 2019, från <https://onlinelibrary.wiley.com>

Garces-Bascal, R., Tupas, R., Sarinajit, K., Paculdar, A. & Baja, E. (2018). Reading for pleasure: whose job is it to build lifelong readers in the classroom? *Literacy* 52(2), 95–102. Hämtad 7 mars 2019, från <https://onlinelibrary.wiley.com>

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun – Tekniker och genomförande*. Malmö: Studentlitteratur.

Glimstedt, A., Elber, G., Hultgren, F. & Johansson, M. (2017). *Digitala verktyg och läsning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad den 23 januari 2019,

Nadja Törnqvist

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Forskoleklass/007_stimulera-lasintresse/Del_07/material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/M7_FSK-9_07A_07_digitala%20verktyg.docx

Hempel-Jorgensen, A., Cremin, T., Harris, D. & Chamberlain, L. (2018). Pedagogy for reading for pleasure in low socio-economic primary schools: beyond 'pedagogy of poverty'? *Literacy* 52(2), 86–94. Hämtad 15 mars 2019, från <https://onlinelibrary.wiley.com>

Holme, I. & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik - om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

Höglund, H. (2019). Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 185–199). Åbo: Åbo Akademis förlag.

Höglund, L. (2012). Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier. I: U. Carlsson & J. Johannisson (red.) *Läsarnas marknad, marknadens läsare* (s. 111–139). Stockholm: Elanders Sverige AB

Jennifer, J. Ponniah, R. (2015). Pleasure reading cures readicide and facilitates academic reading *i-managers journal on english language teaching* 5(4), 1–5. Hämtad 23 mars 2019, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097376.pdf>

Johansson, M. & Hultgren, F. (2017). *Didaktik för fri läsning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 5 februari 2019, från <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173355/FULLTEXT01.pdf>

Johnson, N. & Giorgis, C. (2002). Pleasure reading. *The reading teacher* 55(8), 780–788. Hämtad 12 mars 2019, från <https://eric.ed.gov/>

Nadja Törnqvist

Korpisola, S. (2018). *Läskompetens som framgångsfaktor för individ och samhälle*. Hämtad 15 januari 2019, från <https://hyplus.helsinki.fi/laskompetens-som-framgangsfaktor-for-individ-och-samhalle/>

Kurri, H. (20 november 2018). Högläsning väcker läslusten. *Östnyland*. Hämtad 3 december 2019, från <https://www.ostnyland.fi/artikel/hoglasning-vacker-laslusten/>

Kusdemir, Y. & Bulut, P. (2018). The relationship between Elementary School Students' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Journal of Education and Training Studies* 6(2). Hämtad 2 februari 2019 från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194556.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Käsper, M., Mikk, J. & Uibu, K. (2018). Language Teaching Strategies' Impact on Third-Grade Students' Reading Outcomes and Reading Interest. *International Electronic Journal on Elementary Education*, 10 (5), 601–610. Hämtad 14 februari 2019, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184952.pdf>

Lantz, A. (2013). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur

Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur. Hämtad 25 maj 2019, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf?fbclid=IwAR3d0JWjra1VD4AI71BgvibFvYsD4sbiIKtX7wMKeClaAfTDdDm0tNMj7WI>

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos 2017

Lipp, E. (2018). Activities to support students' out-of-class reading. *English Teaching Forum* 56 (1), 32–36. Hämtad 30 januari 2019, från https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_56_1_pg32-36.pdf

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lukukeskus. (2018). *Fem fakta om barns och ungdomars läsning*. Hämtad 5 november 2018, från <http://www.lukukeskus.fi/fem-fakta-om-barns-och-ungdomars-lasning/>

Marander- Eklund, L. (2004). Att skapa och analysera ett muntligt forskningsmaterial. I Marander-Eklund, L., Illman, R. & Henriksson, B. (red.) *Metodkompassen – kulturvetarens metodbok* (s. 93–115.). Åbo: Åbo Akademis tryckeri.

Martinsson, B-G. (2016). Därför läser vi skönlitteratur. *Skolverket 1*(12). Hämtad 14 mars 2019, från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1085142/FULLTEXT01.pdf>

Marx Åberg, A. (2016). Meningsfulla möten med litterära texter: Läsning bortom läsförståelse. I: K. Larsson Eriksson (ed.) *Möten med mening: ämnesdidaktiska fallstudier i konst och humaniora* (s. 155–171). Lund: Nordic Academic Press

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (2013). Esi- ja alkuopetusikäisten poikien itsetunto, lukemisasenteet, lukemisinäkuva ja lukemisen taidot. I S. Mahlamäki, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyysölä (ed.), *Maailman osaavin kansa 2020*. (s. 82–97). Tammerfors: Suomen yliopistopaino OY. Hämtad den 13 februari 2019, från https://www.oph.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf

Möller-Salmela, A. (2010). Läsfrämjande bland barn – erfarenheter och inspiration. I C. Bäckström, S. Ekbom, A. Möller-Salmela, A-C. Snickars, H. Stenlund & K. Strandwall (Red.) *Läsglädje 2008–2010* (s. 17–30). Jakobstad: Forsberg's tryckeri.

Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Harlow, England: Pearson Education Limited.

Nadja Törnqvist

Numers-Ekman, K. von (2016). *Bokslutaråldern*. Hämtad 5 november 2018, från https://www.lasambassadoren.fi/sve/aktuellt/pagang/article-83071-47648-bokslutaraldern?offset_83071=25

Parry, B. & Taylor, L. (2018). Readers in the round: children's holistic engagements with texts. *Literacy* 52(2), 103–110. Hämtad 20 mars 2019, från <https://onlinelibrary.wiley.com/>

Rosén, M. (2012). Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar. I: U. Carlsson & J. Johannisson (red.) *Läsarnas marknad, marknadens läsare* (s. 111–139). Stockholm: Elanders Sverige AB

Slotte, J. & Harju-Luukkainen, H. (2018). *Läsning för nöjes skull? Finlandssvenska ungdomars självuppfattning som läsare och deras intresse för skönlitteratur*.

Skolverket. (2013). *Digital och traditionell läsning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 8 mars 2019, från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3026.pdf;jsessionid=40CBC9E8C1982C86FDE1DE9F1C9089BE?k=3026

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

Tarulli, L. (2014). Pleasure reading: Exploring a new definition. *Readers advisory* 53(4), 296–299. Hämtad 20 mars 2019, från <https://www.ebsco.com>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Undervisnings- och kulturministeriet. (2019). *PISA 18 Första Resultat – Finland bland de bästa*. Hämtad 13 december 2019, från <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161920/PISA%2018%20första%20resultat%20-%20Broschyr.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Det nationella läskunnighetsforumet: Läsrörelsen inspirerar till läsning och tar tag i försvagade färdigheter*. Hämtad 5 november

Nadja Törnqvist

2018, från

https://www.oph.fi/aktuellt/meddelanden/101/0/det_nationella_laskunnighetsforumet_lasrorelsen_inspirerar_till_lasning_och_tar_tag_i_forsvagade_fardigheter

Watson, E. (2015). The importance of leisure reading to health sciences students: results of a survey. *Health Information & Libraries Journal*, 33, 33–48. Hämtad 14 februari 2019, från <https://onlinelibrary.wiley.com/>

Willingham, D. (2015). For the love of reading, engaging students in a lifelong pursuit. *American Educator*, spring 2015, 5–13. Hämtad 28 februari 2019, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1063918.pdf>

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Vem är du, hur gammal är du och i hur stor skola jobbar du?
- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Vilken årskurs har du jobbat i senast, vilken årskurs undervisar du oftast?

Läraren som läsare

- Hur är du själv som läsare?
 - o Hur ser du på läsning som aktivitet i din egen vardag?
 - o Vilken typ av texter läser du?
 - o Läser du ofta/lägger du ner mycket tid på läsning?
 - o Hur ofta/brukar du prioritera du läsning framom till exempel att se på tv?

Forskningsfråga 1

Vad har klasslärare som jobbar i årskurs 4–6 för uppfattningar om läslust?

- Hur skulle du förklara ”läslust” , vad innebär det enligt dig?
- Ser du på läslust som något som man antingen har eller inte, eller något som går att väcka/få?
 - o Varför/Motivera? + hur då?
- Tycker du att det är viktigt med läslust?
 - o Varför, varför inte?
- Anser du att läslusten påverkar läsförmågan, om ja – hur? Om nej – motivera

Forskningsfråga 2

Hur påverkar klasslärares uppfattningar om läslust deras val av läsfrämjande arbetssätt och metoder i undervisningen?

- Vad använder du dig av för läsfrämjande metoder/arbetssätt i din undervisning?
 - o Om högläsning: hur väljer du högläsningbok?

Nadja Törnqvist

- Vad gör du specifikt för att stärka elevernas läslust eller generella intresse för läsning av skönlitteratur?
- Hur mycket tid reserverar du för att eleverna ska få läsa under lektionstid?
 - Hur ofta läser de böcker som de valt själva?
 - Hur ofta läser de böcker/material som har valts åt dem?
 - Märker du en skillnad i läslusten hos eleverna beroende på läsmaterial?
- För vilket eller vilka syften läser eleverna oftast?
 - Exempel: för att få kunskap, för att träna läsning, för att stärka läsintresset?
- Vad gör du under tiden då eleverna läser?

Nadja Törnqvist

Bilaga 2

E-postmeddelande till rektorer i olika skolor i Österbotten

Hej,

Jag heter Nadja Törnqvist och studerar till klasslärare vid Åbo Akademi i Vasa. Jag är intresserad av läsning och den betydelse som läsningen har för inläringen samt för hur väl en människa klarar sig i dagens samhälle. Mitt intresse för detta väcktes i och med rapporter om hur både yngre och äldre människor i Finland lägger allt mindre tid på läsning. I samband med detta intresserar jag mig just nu mest för läslust som fenomen, klasslärares uppfattningar om detta samt hur klasslärare kan främja läslusten hos elever, i synnerhet i de högre årskurserna (åk 4–6). Därför har jag valt att skriva min magisteravhandling på det temat.

Till min undersökning behöver jag 5–8 klasslärare som skulle vilja ställa upp på intervju. De enda kraven är att man jobbar eller har jobbat i årskurserna 4–6 och undervisat i modersmål och litteratur. Man behöver inte vara expert på temat, det är klasslärares uppfattningar om läslust som är viktiga för min undersökning. Alla informanter kommer att vara anonyma, intervjun behandlas konfidentiellt, ditt namn kommer fingeras och intervjuerna raderas efter att avhandlingen är klar. Intervjun tar ungefär 30 minuter – en timme och jag kan bra komma ut till er skola för att genomföra den. Om du är intresserad eller om du har frågor kring intervjun, vänligen skicka ett mail till nadja.tornqvist@abo.fi och anmäl ditt intresse.

Tack på förhand,

Nadja

Nadja Törnqvist

Bilaga 3

Inledande text till föregående e-postmeddelande vid utskick åt enskilda lärare

Hej hej!

Mitt namn är Nadja Törnqvist och jag söker ännu några personer för intervju för min magisteravhandling i pedagogik. Intervjun handlar om klasslärares uppfattningar om läslust och tar inte mer än ca 30 min. Enda kraven för att kunna medverka som respondent är att man jobbar eller har jobbat i årskurs 4–6 och då undervisat i modersmål och litteratur.

Jag fick endast ett svar på mitt mail jag skickade ut till rektorerna i olika österbottniska skolor så nu försöker jag igen genom att skicka direkt åt de lärare som uppfyller kraven och som jag hittar mailadresser till.

Svara gärna på detta mail om detta alls är något du skulle kunna tänka dig att ställa upp på, det är till stor hjälp för mig.

Klistrar in mitt originalmail här nedanför: