

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2006*

*Läroarutbildningen*

## **"Det är min uppgift att utmana eleven till läsutveckling"**

En uppsats om vilka faktorer som påverkar pedagogens arbete med läsutvecklingen i de lägre årskurserna

**Författare**  
Maria Hansson  
Hanna Roos

**Handledare**  
Anders Nilsson



# ”Det är min uppgift att utmana eleven till läsutveckling”

En uppsats om vilka faktorer som påverkar pedagogens arbete med läsutvecklingen i de lägre årskurserna.

## **Abstract**

Denna uppsats behandlar hur pedagogerna arbetar med den fortsatta läsutvecklingen. Särskild vikt har lagts vid vilka faktorer pedagogerna anser viktiga i sitt arbete med att uppnå läsutveckling hos eleven. Syftet är att upptäcka de faktorer som är avgörande för pedagogernas arbete i skolans tidigare år med läsutvecklingen. Det är pedagogernas egna tankar, upplevelser och erfarenheter som kommer att vara i fokus i empiridelen av vårt arbete. Vårt mål är att skapa en så komplett bild som möjligt över de faktorer som har en avgörande betydelse för pedagogernas arbete med den fortsatta läsutvecklingen i skolan.

Problemformuleringen lyder: Vilka faktorer är av betydelse i pedagogers arbete med elevernas fortsatta läsutveckling i de lägre årskurserna?

Undersökningen bestod av intervjuer kombinerade med en teoridel för att på bästa sätt möjliggöra en nyanserad bild. Litteraturen sattes i förhållande till intervjuerna och utifrån detta har vi gjort ett försök till analys och resultat. Resultatet som framkommit i uppsatsen är att samtliga pedagoger arbetar medvetet med läsutveckling. Gemensamt betonar de också vikten av att uppnå läslusten för en god läsutveckling. Samtal och dialog är ett viktigt redskap för pedagogerna i flera dimensioner. Detta har kunnat påvisas genom de tankar, upplevelser och erfarenheter pedagogerna uttryckt under intervjuerna. och undervisningsmetoder tar sig ett enhetligt uttryck, vilka överensstämmer med övergripande teorierna.

**Ämnesord:** Läsutveckling, pedagogens erfarenheter, kunskapssyn, kulturellt kapital, litteratur



# Innehåll

<b>1. Inledning</b>	<b>5</b>
1:1 Bakgrund	5
1:2 Syfte och frågeställning	6
<b>2. Teori</b>	<b>7</b>
2:1 Kunskapssyn hos pedagogerna	7
2:1:1 Skolan, pedagogen och läsning	10
2:1:2 Tillgång på böcker	13
2:1:3 Högläsning	14
2:1:4 Tystläsning	15
2:1:5 Samtal	15
2:1:6 Texttyper	16
2:1:7 Läsutvecklingsdokumentation	17
2:2 Bakomliggande samhällsfaktorer	17
2:2:1 Läsutveckling Lpo -94	18
2:2:2 Grundskolans kursplaner i svenska	19
2:3 Kulturellt kapital	20
2:3:1 Genus	21
2:3:2 Kulturell tillhörighet	22
<b>3. Empiri</b>	<b>24</b>
3:1 Problemformulering	24
3:2 Metodbeskrivning	24
3:3 Analysmetod	25
3:4 Undersökningsgrupp	25
3:5 Intervjufrågor	26
<b>4. Resultat</b>	<b>28</b>
4:1 Presentation av intervjuområden	28

4:1:1 Kunskapssyn hos pedagogerna	28
4:1:2 Skolan, pedagogen och läsning	29
4:1:3 Bibliotek och tillgången på böcker	29
4:1:4 Högläsning och tystläsning	30
4:1:5 Samtal	31
4:1:6 Texttyper	31
4:1:7 Läsutvecklingsdokumentation	32
4:1:8 Ramfaktorer	33
4:1:9 Kulturellt kapital, genus och kulturell tillhörighet	33
4:2 Sammanfattning av intervjuer	34
<b>5. Diskussion</b>	<b>37</b>
5:1 Kunskapssyn hos pedagogerna	37
5:2 Skolan pedagogen och läsning	38
5:3 Bibliotek och tillgången på böcker	38
5:4 Högläsning och tystläsning	39
5:5 Samtal	40
5:6 Texttyper	40
5:7 Läsutvecklingsdokumentation	41
5:8 Ramfaktorer	42
5:9 Kulturellt kapital, genus och kulturell tillhörighet	42
5:10 Slutsatser	43
<b>6. Sammanfattning</b>	<b>45</b>
<b>7. Vidareforskning</b>	<b>46</b>
<b>8. Referenslista</b>	<b>47</b>
<b>Bilaga 1 Lus-schema</b>	

# 1. Inledning

*Inget skepp kan som boken  
föra långt ut från land  
och ingen springare som dikten  
löpa fritt utan band –  
det är den medellöses  
resa till kap farväl –  
så enkel är den farkost som bär människans själ.*

Emily Dickinson

Denna dikt förklarar vilka oändliga möjligheter en bok har att släppa människan fri i sin fantasi. Med läsning kan man ta sig överallt och det finns inga hinder eller gränser som stoppar, det är även ett sätt att ta del av samhället: dess historia, nutiden och även framtiden. Genom läsning utvecklas människan och får ett rikare liv.

Genom att förmedla de värden som läsning har till eleverna kan de även känna sig trygga med sin förmåga att förstå texter av varierande sort. Det är inte tillräckligt att mekaniskt kunna avkoda en text utan vi skulle önska att alla elever får en personlig relation till läsning och de möjligheter detta ger.

## **1:1 Bakgrund**

I grundskolans kursplan för svenska står att läsa följande:

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter (Skolverket 2002, s.96).

För att lyckas och vara delaktig i skolan krävs att man behärskar läsningen. Det är ett stort handikapp att inte förstå text och detta leder i sin tur till en dålig självkänsla. Läsning

präglar hela samhället och det svenska utbildningssystemet, vi tar del av samhället och utvecklas med läsningen som ett viktigt redskap. Skrift och läsning är en stor del av samhällets kommunikation. I Lpo-94 (2004) har skolverket ålagt skolan ett ansvar för att eleven efter genomgången grundskola "behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift," (sid. 12). Genom att inte kunna förstå det skrivna språket är att stå utanför.

Barn som tidigt börjar läsa och som läser mycket, får ett bättre ordförråd, ökade uttrycksmöjligheter och det i sin tur stimulerar barnens fantasi.

Läsundervisningen ligger som grund för skolarbetet hos pedagogerna som arbetar med elever i de lägre årskurserna, från årskurs ett till och med tre. Dessa pedagogerna har ett stort ansvar för elevernas fortsatta skolgång: de skall komma att bygga grunden hos eleverna med målet för utvecklande av goda läsare och kreativa språkskapare. Det är pedagogerna som skall bjuda in barnen i läsningens, denna fantastiska, värld.

Vi vill med detta arbete fördjupa, bearbeta och utveckla de kunskaper som finns inom området, läsutveckling i de lägre årskurserna. Den teoretiska delen av vårt arbete kommer att behandla relevanta och betydelsebärande fakta som framkommit under arbetets gång. Den empiriska delen inriktar sig på yrkesverksamma pedagoger i de lägre årskurserna och deras arbete med läsutveckling. Kvalitativ undersökningsmetod kommer att användas, intervjuer, för att kunna få del av vad pedagogerna upplever som grundläggande i sitt arbete med den för eleverna så viktiga läsutvecklingen i de lägre årskurserna.

Genom arbetet kommer vi att använda oss av begreppet läsutveckling. I detta begrepp inkluderas inte den direkta läsinläringen utan från stadiet när eleven har kommit till den fas i läsningen när denne läser ett par ord i följd utan att fastna, dvs. ifrån LUS – Läsutvecklingsschema, punkt 11 och framåt, se bilaga 1. Denna definition gäller främst de delar där vi skriver om eller diskuterar kring begreppet som sådant. I teoridelen kommer däremot de begrepp och den betydelse som respektive forskare eller författare använder sig av att finnas med.

## ***1:2 Syfte och frågeställning***

Examensarbetets syfte är att upptäcka de faktorer som är avgörande för pedagogernas arbete i skolans tidigare år med läsutvecklingen. Det är pedagogernas egna tankar, upplevelser och erfarenheter som kommer att vara i fokus i empiridelen av vårt arbete. Vårt mål är att skapa en så komplett bild som möjligt över de faktorer som har en avgörande betydelse för



pedagogernas arbete med den fortsatta läsutvecklingen i skolan. Vilka faktorer är av betydelse i pedagoger arbete med elevernas fortsatta läsutveckling i de lägre årskurserna?

## **2. Teori**

I det här avsnittet kommer vi att presentera litteratur som behandlar ämnet under rubrikerna, kunskapssyn hos pedagogerna, Skolan pedagogen och läsning, tillgång på böcker, högläsning, tystläsning, samtal, texttyper, läsutvecklingsdokumentation, bakomliggande samhällsfaktorer, läsutveckling i Lpo-94, grundskolans kursplaner i svenska, kulturellt kapital, genus och kulturell tillhörighet.

### **2:1 Kunskapssyn hos pedagogerna**

Säljö (2000) menar att ”när undervisning och kunskapsträdning blir huvudsyfte med en verksamhet – som i fallet med skola och utbildning – utgår sådana aktiviteter dock alltid från antaganden och idèer om hur lärande går till och hur kunskaper är beskaffade”(s.47). Det finns också ett uppenbart samspel mellan vetenskapliga teorier om lärande, utveckling och undervisning, och det sätt på vilket sådana företeelser uppfattas utanför forskares kretsar. Vidare resonerar Säljö (2000) att dessa teorier kan bli så övertygande och självklara för pedagogen att de blir osynliga.

Teorier som har stor betydelse för undervisningen och dess traditioner är behaviorismen och kognitivismen. Dessa teorier står emot varandra och har fått olika stort inflytande. Inom behaviorismen arbetar man från delarna mot helheten medan i kognitivismen börjar man i helheten och arbetar mot delarna för att sedan återigen gå till helheten. Säljö (2000) definierar behaviorismen som en teori med en begränsad syn på hur människor fungerar och företeelser som har att göra med tänkande, reflektion och mentala förlopp existerar inte i denna teori. Kognitivismen däremot betonar människans tänkande som det intressanta forskningsobjektet, på vilket sätt människan tar till sig, tolkar och använder information. Stensmo (1994) förklarar att Piaget rekommenderade en aktivitetspedagogik då han menade att inläring sker genom aktivitet. Det viktigaste var att lära hur man lär, ”skapa individer som kan göra nya saker, inte bara upprepa vad tidigare generationer gjort” (s.133).

Stensmo (1994) påpekar att Vygotskijs teorier om kunskap precis som Piaget, baseras på att kunskap utgår från handling eller verksamhet. Vygotskij delade upp handlingar i tre typer: 1) bearbetning av den konkreta omvärlden, föremål 2) kommunikation med människor och 3) tänkande processer t.ex. problemlösning.

Vygotskij (2003) utgår ifrån en kulturhistorisk dialektisk teori som bygger på hur människan använder sig av språket för att förklara och förstå det omgivande samhället. Den mänskliga kulturella progressionen är en samstämmig medvetandeprocess, där det inte går att lära utan att utvecklas och vice versa, känsla och tanke hänger samman.

Vygotskij beskriver språket som ett instrument att använda för att överföra människans tankar och känslor över tid och rum igenom olika kulturella skeenden. Språket används för att sätta ord på handlingar, tankar och skapa ny kunskap i interaktion med andra och i konfrontationen mellan objekt och subjekt. Språket används också för att medvetandegöra de tankar som människan tänker, genom att sätta ord på våra tankar blir de förnimbara.

Vygotskij betonar vikten av det dialogiska samarbetet mellan barn och en duktig instruktör som både genom muntliga instruktioner och genom att vara en förebild leder barnet till nya upptäckter och handlingar. I samarbetet med den andre försöker barnet förstå den andres instruktioner och göra om informationen till sin egen för att eventuellt sedan använda sig av den i handling. Från samarbetet med den andre till egen handling – utvecklingen går från det sociala till det individuella. Denna interaktion sker inom vad Vygotskij kallar den proximala utvecklingszonen. Detta innebär att barnet kan klara att lösa en uppgift tillsammans med andra genom vägledning, som den inte skulle kunna klara av ensam. Inom den proximala utvecklingszonen är det rimligt att förvänta sig en utveckling av intellektet och uppfattningsförmågan hos barnet. Däri ligger pedagogens främsta uppgift att leda och guida barnet i dess respektive utvecklingszon, uppmuntra till samarbete med andra och stimulera barnet till att klara av nya uppgifter och utveckla perceptionsförmågan. Inom det dialogiska samarbetet är stödstrukturer viktiga, dessa kan snarast liknas vid ett ramverk. Med stödstrukturer menar Vygotskij att vuxna gör en struktur för att stödja barnets utveckling. Genom detta kan barnet efter hand skapa sig nya kunskaper och kompetenser.

I detta sammanhang betonar Vygotskij samspelet med andra, produkten är inte det viktigaste utan istället processen, kriterier och kvalitet. Utvecklingen är avhängig och kommer först efter undervisningen och inlärningen, på detta sätt är den psykologiska och kognitiva utvecklingen beroende av undervisning och samspel med andra. Den goda pedagogen är inriktad på barnets framtida, proximala utveckling.

Vygotskij (2003) menar att alla människor har en inneboende skaparkraft som bygger på fantasin och möjliggör förnyelse i samhället, en skaparkraft som bygger både i fantasin och i verkligheten. Ju rikare verklighet människan har desto större möjligheter har hon att utveckla en rik fantasi och tvärtom.

Den kommande människan uppnår allt med hjälp av den skapande fantasin; att orientera sig i framtidens värld och skapa ett beteende som grundar sig på denna framtid och utgår ifrån den är den allra viktigaste funktionen hos fantasin. Och i den mån som det pedagogiska arbetets viktigaste uppgift är att styra skolbarnets beteende så att barnet förbereder sig för denna framtid, är en utveckling och övning av barnets fantasi en av de viktigaste krafterna i processen att förverkliga detta mål. Formandet av en skapande personlighet som strävar mot framtiden initieras med hjälp av en skapande fantasi som tar gestalt i nuet (Vygotskij 2003, s. 100).

Fantasin hänger samman med verkligheten på flera olika sätt och genom denna så tolkar människan det omgivande samhället. Utifrån sina tidigare erfarenheter återskapas inte endast elevens erfarenheterna utan omskapas dessa till nya erfarenheter och kunskaper. Pedagogerna ska aktivt gå in i elevernas läroprocesser för att där utmana och uppmuntra lärandet. Elevers lärande är ett aktivt skeende i interaktion med andra.

Dysthe (2000) anser att själva sentensen i viljan till dialog mellan pedagog och elev och mellan elev och elev, är diskrepansen i kunskapsförhållandena. Genom denna möjliggörs skapandet av nya erfarenheter och kunskaper. I centrum står de sociala delarna av inläring, dessa består inte endast av den sociala inläringssituationen utan också av elevens kulturella bakgrund och den sociala interaktionen de besitter i inläringssituationen.

Lenz Taguchi (2000) betonar också vikten av att låta barn utifrån sina egna tankar och erfarenheter skapa kunskaper, i detta sammanhang är det relevant att ge plats åt det fantastiska och fantasifulla. Våga tänka nya tankar som verkar omöjliga, för att kunna skapa nya tankebanor. Vidare resonerar Chambers (2003) i enlighet med Vygotskij att gemensamma boksamtal där individen bidrar med sina tankar och tillsammans med gruppen genererar nya insikter och en djupare förståelse av texten hos eleverna. Eleverna ger sig in i det hittills okända och får ytterligare en dimension till sin läsning. Genom detta får eleverna en uppfattning om läsningens sociala funktion.

De får en förstahandsupplevelse av hur läsandet – hela läsandets cirkel – övergår från att vara en stunds tidsfördriv, en mysig stund vid läggdags eller ren nyttoläsning, till att i stället ge oss bilder att tänka med och blir ett medel för att skapa och återskapa det som är själva kärnpunkten i våra individuella och kollektiva liv (Chambers 2003, s. 30).

I detta får eleverna även verktyg att tänka såväl som ökade möjligheter att aktivt kunna delta i samhället.

## ***2:1:1 Skolan, pedagogen och läsning***

Pedagogers vardag består snabba beslut och vad dessa beslut baseras på har många och varierade underlag. Genom att försöka öka sin medvetenhet kring de faktorer som styr besluten kan en bättre och tydligare överensstämmelse med kunskaps- och människosyn uppnås. Evenshaug & Hallen (2001) betonar vikten av skolans klimat i förhållande till de yttre faktorerna som skolans ålder, storlek och struktur. Skolan som institution såväl klassrummet kännetecknas av tydliga krav och förväntningar med positivt stöd och omtanke om eleverna. Skolan låter också eleverna ta ett reellt ansvar för både skolan och klassrummet, de är delaktiga och medansvariga. Positiva förväntningar från pedagogen på eleverna gynnar elevernas utveckling genom de signaler som sänds. Detta får även goda effekter på läsutvecklingen. Pedagogen fungerar även som modell för eleverna genom sitt förhållningssätt till eleverna, normer och värderingar som förmedlas genom pedagogens agerande i klassrummet. Det sociala samspelet i klassrummet har en direkt koppling till pedagogen som förebild.

Chambers (2003) påpekar vikten av en god handledare för att en person på bästa sätt ska utvecklas till en god läsare. Denna handledare ska kunna vara behjälplig vid val av litteratur som väcker intresse hos läsaren men även visa på varför man läser och hur man blir en kritiker.

Frost (2002) refererar till en undersökning genomförd av Skolverket som behandlade vilka faktorer som var avgörande för pedagoger som var skickliga på att utveckla eleverna till goda läsare. De faktorer som undersöktes var: lärarpersonen, undervisningen och klassrumsatmosfären. Det som framkom var att de skickliga pedagogerna generellt var trygga och säkra i sin yrkesroll. Överlag var de också nöjda med sitt arbete och sina elever. De försökte även att kontinuerligt reflektera över undervisningen för att kunna utveckla och anpassa den till elevernas utveckling. Genom dessa försöker de åstadkomma en individanpassad undervisning och utmana de enskilda eleverna på den nivå där de befann sig genom klara och tydliga mål som följdes upp. Metoderna dessa pedagoger framförallt använde var LTG-baserad undervisning kompletterad med traditionella läsaktiviteter.

LTG står för Läsning på Talets Grund, läsinlärningsteorins grundare Ulrika Leimar och utgångspunkten är elevernas egna talspråk och erfarenheter. Pedagogen skriver ned en berättelse som eleverna diktar. Denna text bearbetas sedan utifrån elevernas intresse. Genom att eleverna är med i skapandeprocessen ökar deras förståelse för att det talade och skrivna språket hänger samman (Leimar 1975).

Frost (2002) menar vidare att från första början fokuserar pedagogen på elevernas läs- och skrivarbete i hänseendet att dessa verkar utvecklande för varandra. Pedagogerna arbetade avsiktligt för att väcka och stärka elevernas läs- och skrivlust. De arbetade mycket med högläsning och talade om läsning, både elevernas och sin egen. Det fanns en positiv fokusering på läsning och läsningen tilläts ta tid. Klassrumsatmosfären arbetade pedagogerna med för att försöka leva upp till en aktiv och ansvarsfull lärandemiljö. Pedagogerna hade gjort klara och tydliga teoretiska ställningstagande som de försökte omsätta till praktiken. De förmedlade genom sitt agerande att alla kan och det är både viktigt och roligt. Detta får stöd av Smith (2000) som menar att läsutveckling gynnas av att ”de ser människor runt omkring som är engagerade i skriftspråkets meningsfulla aktiviteter och därför att de uppfattar sig själva som likadana som dessa personer och är accepterade på ett sådant sätt” (Smith 2000, s.173).

Chambers (1995) förklarar hur viktigt det är att pedagoger aktivt försöker upprätthålla sin egen läsning och att en bred kunskap om barn och ungdomslitteratur verkar gynnsamt för elevernas läsutveckling. Att avsätta tid för uppdatering av bokutgivningen genom att läsa bokrecensioner, ta del av kollegers erfarenheter och Bibliotekstjänsts utställningar är goda vägar att bli uppdaterad i den aktuella bokutgivningen.

Detta poängterar även Henriksson (2003) ”Läslust-pedagogen måste ständigt öka sin kunskap. Det är lika viktigt att stimulera barnens möjligheter att ta emot, som att aktivt ta ställning till bokskaparnas idéer om att nå fram. Kunskap om barn och kunskap om böcker måste samverka” (Henriksson 2003, s.6).

De metoder pedagogen väljer betyder mycket för läsutvecklingen, Bergöö, Jönsson & Nilsson (1997) förklarar hur skrivning leder till läsutveckling.

Med utgångspunkt i stadium av tidig läs- och skrivinlärning kan man vidare visa att användandet av traditionella läs- och skrivmetoder kan leda till att elever får läs- och skrivsvårigheter, genom dessa metoder på grund av en felaktig förståelse för av fenomenet läs- och skrivinlärning förutsätter kunskap som de utger sig för att lära ut (Bergöö, Jönsson & Nilsson 1997 s.16).

Vidare resonerar författarna att ”detta skulle betyda att skolans brist på utvecklande skrivundervisning är farligast för de elever som inte redan kan skriva då de kommer till skolan” (s.16)

Söderbergh (1993) hävdar att en god interaktion mellan pedagog/elever och elever/elever i en läsvänlig miljö kan ge tidiga läsare. Vidare menar hon också att läsning är

individens sätt att tolka en text och bearbeta den, omtolkningen kan således vara fullt medveten och överensstämmande med egna normer. Läsning baseras på individens språkliga kunskaper och är inte endast en automatiserad dechiffring. Läsning är en rekonstruktion av text, denna rekonstruktion kan innehålla många varierande former och uttryck som är avhängiga individens tolkning.

Allard, Rudqvist & Sundblad (2003) påpekar att läsning som har sin utgångspunkt i historien, berättelsen gynnar förståelse inriktad läsning och risken för att eleven ska utveckla mekanisk läsning minimeras. ”Om betydelsen i stället är i fokus från första dagen, när barn lär sig läsa blir ”läsa” för dem detsamma som ”förstå”. När vi läser för att förstå utvecklar vi en funktionell och god läsförmåga”(Allard, Rudqvist & Sundblad 2003, s. 49). Vidare beskriver de hur eleven som knäckt läskoden och börjat få upp snabbhet och flyt i läsandet går in i en ny fas där de läser för upplevelsen och inte primärt för att lära. Eleverna upplever sig som kunniga och läsningen blir lustfylld. Det blir som en kedjereaktion, ju mer de läser desto skickligare blir de och desto mer glädje upplever de av läsningen, detta följer med i de flesta skolämnen där läsning ingår som en bas.

Chambers (2003) definierar en god läsare, som läser en text för förståelsen inte ord för ord.

Från en nivå av språkbruk till nästa, en nivå av berättarkonst till nästa, en nivå av innebörd till nästa. Det är så skickliga läsare läser; det är så vi vill lära barn att läsa. Min växande erfarenhet säger mig att barn i alla årskurser är fullt kapabla till detta, förutsatt att läraren vet hur han ska göra det möjligt för dem nämligen genom att se till att de har tillgång till böcker med djup och substans, tid att läsa dem, tid att samtala om dem och vet vilka frågor han ska ställa (Chambers 2003, s. 110).

Chambers (1995) förklarar också att det finns fyra grundläggande faktorer som är avgörande för elevernas läsutveckling: gott om lästid är en av dem, lärarledda samtal, högläsning och gott om bra böcker. Han hävdar även att man kan bedöma en skolas lässtandard utifrån hur mycket tid eleverna disponerar till tystläsning.

Skolverket (2003) framhåller vikten av läsglädje hos eleverna för en positiv läsutveckling. Tillgång till många intressanta och bra böcker är en god grund för detta. ”Den som känner sig som en läsare vågar pröva på att läsa och tar också initiativ till att själv läsa” (s.16). På samma sätt som det vid skrivning är viktigt att eleven förstår själva syftet med att skriva är det också grundläggande vid läsning, förstå varför man läser. För att bibehålla läsintresset och även utveckla språket hos såväl de elever som behöver lite mer tid vid

läsutvecklingen och övriga är högläsning, samtal kring det lästa och möjlighet att uttrycka sig i skrift, bild och drama positivt.

Smith (2000) hävdar att grunden för att skapa goda läsare är texter som läsaren tycker är intressant och en mer erfaren läsare som kan guida och vägleda. Den erfarna läsaren ska helst ha en förståelse för vad som uppfattas som lätt respektive svårt, och vad läsning är. Det som först och främst utmärker en skicklig läsare är dennes selektiva förmåga att endast fokusera på de delar i texten som är viktiga utifrån läsarens syfte. Vidare för han argumentation för att läsaren vill ha svar på frågor denne ställt och att förståelse av texten är att få svar på dessa frågor. Frågorna är ofta omedvetna av läsaren och inriktade på förståelse, det ena leder till det andra i en cirkelformad rörelse.

Undervisning som baseras på förståelse gynnar elevernas utveckling stärks av Pramling Samuelsson & Mårdsjö (2001) poängterar att skrivning och läsning hänger samman och både förutsätter och berikar varandra. För många barn är läsning och skrivning samma företeelse.

Barn vill inte ägna sin tid åt att göra något för dem meningslöst, där de inte ser ett klart och tydligt mål eller när de redan besitter kunskaperna. Alla vill vi undvika att ha tråkigt och elever förmedlar detta på ett tydligt sätt till pedagogen, det är således pedagogens ansvar att göra den kunskap som eleverna ska utveckla meningsfull och tillfredställande inte endast i förhållande till de kunskaper eleverna redan besitter utan även till vad de skulle vilja lära menar Smith (2000).

### ***2:1:2 Tillgången på böcker***

Fylking (2003) menar att en bibliotekarie och en kunnig pedagog är avgörande för att kunna hjälpa eleverna hitta bra böcker och befästa en god läsning, genom läsning tillägnar man sig många färdigheter men framförallt börjar eleverna betrakta sig själva som läsare.

Chambers (1995) förklarar vikten av god tillgång till böcker av varierande kategorier och genres har stor betydelse för att en person ska hitta något den vill läsa. Det är även väsentligt att dessa böcker är lättillgängliga och placerade på ett attraktivt sätt. ”För att vi ska läsa måste vi alltså ha tillgång till böcker, och bland dessa måste det finnas sådana böcker som vi vill ha” (Chambers 1995, s. 12). En god tillgång på varierad litteratur är således en god förutsättning för att utveckla läsare. Vana läsare är skickliga på att hitta litteratur som de vill läsa. De vet hur de ska hitta böcker som de är intresserade av och de vet hur de ska få upplysningar om böcker de inte hittar. Chambers hävdar även att tid till botanisering bland böcker är betydelsefullt för läsningen. Det ger tillfälle att diskutera böcker med klasskamrater, pedagoger och bibliotekarie men även för att skapa ett avspänt förhållande till böcker.

Minibibliotek i klassrummen där eleverna lätt kan använda sig av böckerna under hela skoldagen har sina klara fördelar. Vissa böcker ska ha sin permanenta plats i klassrummen så som uppslagsböcker medan viss facklitteratur och skönlitteratur kan bytas ut efter hand. Vid dessa tillfällen med byte av litteratur kan pedagogen gärna ha samtal kring den nya litteraturen just för att väcka elevernas nyfikenhet och göra böckerna attraktiva.

### **2:1:3 Högläsning**

Allard, Rudqvist & Sundblad (2003) poängterar vikten av goda läsupplevelser. Dessa kan eleven få både genom högläsning och egen läsning. Genom läsning tillsammans med en erfaren läsare utvecklas elevens egna förmåga.

Arvin (2004) betonar vikten av ett vidgat läsbegrepp där eleverna får uppleva varierade former av läsning; läsa med öronen, läsa bilder och läsa med fantasin. Genom att pedagogen visar på de olika delarna av läsning får eleverna en ökad möjlighet att relatera till sig själva och sin vardag. Detta i sin tur bidrar till meningsfullhet i lärandet och en positiv språkutveckling.

I likhet med Arvin framhåller Henriksson (2003) att högläsning låter oss skapa bilder i våra huvud och utvecklar vår fantasi och därför bör högläsningen få ta tid i såväl förskolan som skolan. Leken, läsandet och lärandet ger varandra näring. Genom att känna läslust skapar man sina inre bilder och upplevelser; att skapa medan man läser skapa är även att utvecklas. Ju fler som delar läsupplevelsen desto större blir den och med våra erfarenheter från olika författare växer vår förmåga att koppla samman och kombinera.

Chambers (1995) förklarar vikten av att prioritera högläsning genom grundskolan:

Att läsa högt för barn är nödvändigt för deras utveckling som läsare. Och det är ett stort misstag att tro att högläsning bara behövs i de lägre klasserna (den period då man brukar tala om läsinläring). Faktum är att högläsning har ett så stort värde, och att läsinläringen är en så utsträckt process, och den korta tid vi brukar kalla läsinlärningsperioden en så liten del av det hela, att högläsning är nödvändigt genom hela skoltiden (s. 66).

Högläsningen ökar möjligheterna för en god läsutveckling där en helhetssyn på både läsning och lärande sätts i centrum.



### **2:1:4 Tystläsning**

Chambers (1995) betonar också betydelsen av att låta barn få ordentligt med tid till att läsa tyst. Därför måste pedagoger avsätta ordentligt med tid i skolan för att ge barnen möjlighet att utvecklas till goda och tänkande läsare. Alla elever måste få möjlighet till att läsa texter som intresserar i egen takt och det är bra om eleverna provar olika sorters böcker. Genom att schemalägga fri läsning i skolan får alla elever en läsvana i vardagen. Det är också viktigt att pedagogen inte alltför ofta kräver respons på texterna eleverna läst.

### **2:1:5 Samtal**

”Kunskap växer ofta när vi utbyter tankar, känslor, frågor och åsikter” (Lindström & Pennlert 2004, s. 57). Genom att sätta ord på våra tankar blir de tydligare även för oss själva och när det sker en diskussion mellan människor förmås vi uttrycka våra tankar och utveckla dem i samspel med andra. I likhet med Lindström & Pennlert slår Chambers (2003) fast att genom boksamtal med andra människor som vi uppskattar, ser upp till eller tycker om ger oss goda förutsättningar för en ökad lust att läsa genom att man verkligen lyssnar på deras åsikter om böcker. Människans medvetenhet ökar genom att hon sätter ord på sina tankar och måste formulera sig inför andra. Det är dock ett samtal med vissa kriterier som medför lusten att läsa, som ger oss stimulans att få nya upplevelser inom litteraturen och i samhället. Dessa samtal skiljer sig från det mer vardagsnära bokprat genom att de bör innehålla tre ingredienser: utbyte av entusiasm (gillar och ogillar), utbyte av frågetecken d.v.s något man har svårt att förstå och slutligen utbyte av kopplingar, mönster. En konstruktivistisk kunskapssyn i Vygotskijs anda där ny kunskap och lärande sker i samspel med det omgivande samhället framhåller också Norberg (2003) men delar inte upp det i informella och formella samtal.

Skönlitteratur väcker många frågor och känslor att samtala om. Med bra texter, som varvas med skrivande och diskussioner mognar eleven och utvecklas i sitt tänkande. I skönlitteraturen finns inga givna svar. Den kräver något av läsaren, eftersom den komplicerar sammanhangen. Läsaren måste resonera sig fram till svaren och helst i dialog med andra för att lära sig något om människor och för att bearbeta egna upplevelser (s 93).

Skolverket (2003) framhåller även glädjen i att dela med sig av sin läsupplevelse och sina tankar kring detta i samtal med andra. I ett bra samtal behandlas det lästa, ny kunskap och förståelse konstrueras. Genom att utgå från frågor eller bilder till texten fångas elevernas intresse och pedagogen kan bilda sig en uppfattning och utveckla elevens förståelse av texten.

### **2:1:6 Texttyper**

Hellspong & Ledin (2001) menar att texter i huvudsak kan delas upp i två typer; bruksprosa och skönlitteratur. Bruksprosan fyller en praktisk funktion, den informerar om teorier, recept, nyheter, historia, handböcker, reklam m.m. Skönlitteraturen har en annan funktion

Om den typiska brukstexten syftar till sakförståelse och orienterar sig mot handling, så vill de skönlitterära snarare förmedla en upplevelse. Här är det fråga om en *estetisk* funktion// Vi kan säga att en brukstext typiskt vill *omtala* den verklighet som den syftar på, medan en skönlitterär text snarare söker *gestalta* den, alltså ge dem en påtaglig närvaro för sinnena och känslan (Hellspong & Ledin 2001, s. 17).

Trots att bruksprosan och skönlitteraturen har olika grunddrag kan de blandas. Texter med praktiskt syfte kan ha estetiska drag, t.ex. historiska biografier. Skönlitterära texter kan också vilja ha en praktisk funktion påverka opinionen eller ge goda råd.

Arvin (2004) påpekar vikten av att låta eleverna få ta del av olika texttyper i deras läsutveckling. Elever är olika och föredrar olika texter, olika texter verkar utvecklande för läsningen genom dess innehåll och form. Skönlitteratur ger eleverna upplevelser där de kan identifiera sig med huvudpersonen, resa genom tid och rum, få ett spektrum av känslor utspelade i boken. Poesi låter eleverna få känna av språket utifrån individen och lämnar större utrymme för tolkningar. Lek med språk och synonymer. Faktaböcker ger konkret information med ytterligare ett annat formuleringssätt och ord. Förklaringar och förståelse av fenomen står i fokus. Tidningar delger läsaren händelser både i närsamhället och längre bort, ger ett perspektiv på vardagen. Läsaren ska få känna språkets olika former och under vilka premisser de skapats. Genom de varierade texttyperna tillgodoses olika behov. Läsandet anpassas efter texten och en mångsidighet verkar utvecklande för läsaren, detta kan liknas vid talsituationer då man väljer att uttrycka sig på ett specifikt sätt beroende på situation och forum. Därför bör eleverna bjudas på så många och varierande texttyper som möjligt i deras utveckling som läsare.

Hellspong & Ledin (2001) betonar att fastän en läsare är skicklig på att läsa igenom skilda texter innebär det inte att förståelsen är lika djup inom de varierade texterna. Detta beror på läsarens förkunskaper, intressen och läsvanor och betecknas genrekompetens. "Det behövs förlagor förankrade i många sociala sammanhang för att öka elevernas genrekompetens också utanför skolans värld" (Hellspong & Ledin 2001, s. 29).

### ***2:1:7 Läsutvecklingsdokumentation***

Lenz Taguchi (2000) anser att dokumentationen av elevers lärandeprocesser har flerfaldiga syften. Det ställer både elevers lärande och progression i centrum samtidigt som det medför att pedagogen går in i en läroprocess i det att denne reflekterar kring dokumentationen. Detta är en process som är fortgående för eleverna och pedagogen och förhoppningsvis leder till kontinuerlig utveckling.

Allard & Askeljung (2003) förklarar att själva grundidéen med Läsutvecklingsschema, LUS, är att det ska vara ett redskap i pedagogens arbete med att följa elevernas progression och ge en helhetsbild. Även föräldrar och elever ska kunna vara delaktiga och få en överblick över läsutvecklingen. Utvecklingen är uppdelad i tre faser och totalt nitton punkter. Kriterierna för dessa punkter utgår ifrån tecken som oftast kommer i en bestämd följd i läsutvecklingen (se bilaga 1). Det är pedagogen som gör bedömningen var eleven befinner sig i LUS-schemat (se bilaga 1) med utgångspunkt i elevens läsning av texter utifrån deras intresse. Enligt författarna ger LUS-schemat goda förutsättningar för att föräldrar och elever skall bli delaktiga i läsutvecklings progressionen och de egna inlärningsmöjligheterna.

Chambers (2003) poängterar vikten av litteratur som intresserar eleven och att all läsning bygger på tidigare läsning. Detta medför att pedagogen bör ha en god kännedom om vad eleven tidigare läst. Genom att låta eleverna föra en läsjournal över lästa böcker får de en hjälp att minnas lästa böcker bättre, medan det för pedagogen underlättar i arbetet med att hjälpa eleven att utveckla sin läsning. Läsjournalen kan utgöra en utmärkt grund för samtal kring böcker, genres och läsning. Den bör inte utgöra ett recensionshäfte utan snarare kort ta upp författare, titel, datum och eventuellt någon kommenterande mening.

### ***2:2 Bakomliggande samhällsfaktorer***

Lindström & Pennlert (2004) beskriver hur faktorer som personal, gruppstorlek, lokaler, ekonomiska resurser, skolans ledning, organisation och närsamhället spelar in i pedagogens möjligheter att planera och genomföra undervisning. De ekonomiska resurserna i skolan påverkar inköp av läromedel, utrustning, fortbildning och möjligheterna att anställa personal. Indirekt påverkar de också gruppstorleken och den faktiska tid pedagogen har per elev. Även lokalernas utformning kan till viss del ha sin grund i de ekonomiska resurserna. Det är viktigt att poängtera betydelsen av den totala lärandemiljön för elevernas utveckling av arbets- och lärandelust. Vidare påpekar Lindström & Pennlert att tid i skolan är en begränsad resurs.

Undervisningen måste anpassas såväl efter den totala tid som pedagogen har att tillgå som de fasta tider i schemat t.ex lunch, idrott. Utifrån dessa fasta premisser sker undervisningen.

Lenz Taguchi (2000) uppger att forskning har påvisat ytterligare en dimension av hur skolor och förskolor som institutioner sett har starka institutionella vanor som är konstruerade av ärvda rutiner och mönster. Detta i sin tur leder till inskränkta möjligheter att fritt handla och förändra inom skolan och förskolan. Hur personalen uppfattar rutinerna och mönster inom institutionen och sin möjlighet att påverka spelar en stor roll för förändringar och utveckling i skolan.

### ***2:2:1 Läsutveckling i Lpo-94***

I Skolverkets Lpo-94 (2004) definieras kunskap som ett mångtydigt begrepp vars delar interagerar med varandra och verkar utvecklande för varandra. Kunskapsbegreppet delas in i fyra delar, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Detta kan tolkas som att eleverna ska erbjudas kunskap i varierade former för att möjliggöra utvecklandet av goda inlärningsstrategier hos eleverna. Detta stärks ytterligare genom påpekande att skolan ska säkerställa att eleverna inhämtar sådana kunskaper som tillhör samhällets gemensamma grund. Elevernas samhällsverklighet präglas av komplexitet och snabb utveckling, därigenom blir det allt viktigare att behärska goda studiemetoder för att lätt kunna ta till sig ny kunskap. Genom samhällets snabba förändringstakt ställs också krav på att eleverna utvecklar sådana kunskaper att de kan ha ett kritiskt förhållningssätt gentemot olika händelser och företeelser för att kunna se dess följder.

”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar” (s. 7). Elevernas framtida möjligheter att delta aktivt och främja samhället, poängteras flertalet gånger i Läroplanen. Skolan har också i uppdrag att ”motverka traditionella köns-mönster” (s. 6).

Läsutveckling för yngre elever står inte konkret nämnd Lpo - 94 men mycket av skriften under rubrikerna ”Kunskaper” och ”Skolans värdegrund och uppdrag” kan relateras till hur undervisningen bör genomföras. Där nyfikenhet och lust att lära både enskilt och i grupp ska vara en ledstjärna i arbetet.

När det gäller ämneskunskaper i svenska däremot står följande ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idèer och tankar i tal och skrift.” (Lpo-94 2004, s.12). Således ska eleven efter grundskola kunna formulera sig obehindrat och vidare ta del av och bearbeta tal

och text på svenska. I ämnet svenska finns inget konkret uttryckt vad det gäller lust eller kompetenser utan det är generellt skrivet för att kunna appliceras genomgående på alla ämnen. Definitioner och mer tydligt uttryckt vad eleverna ska uppnå i svenskämnet och i sin språkutveckling står i Skolverkets kursplaner och betygskriterier för grundskolan.

### ***2:2:2 Grundskolans kursplaner i svenska***

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater (s.96). Detta är ett förtydligande av Lpo-94 i avseende språk och vad som är önskvärt att eleverna ska uppnå i ämnet svenska. Där språket ska ses som en helhet som möjliggör delaktighet och tolkningar av samhället. Speciellt när skolan samspekar med språket som kulturbärare.

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet. (s.96).

Enligt vår uppfattning framhåller kursplanen vikten av språket och dess relation till kunskap och samhället. Genom detta antar kursplanerna ett förhållningssätt till kunskap som starkt präglas av Vygotskijs teorier. Den språkliga utvecklingen och förmågan står i centrum utifrån ett föränderligt samhällsperspektiv där individen sätts i relation till omvärlden. Människorna ses både som produkter, utövare och nyskapare av såväl kultur som språk, där dessa inte går att särskilja från varandra utan ständigt interagerar.

I och med detta får skolans verksamma pedagoger ett klart uppdrag att förhålla sig till i sitt arbete med elevernas språkutveckling. Denna språkutveckling är bas för elevernas arbete i skolan och deras fortsatta liv. Ett av skolans viktigaste uppdrag är att göra det möjligt för eleverna att utveckla sin språkliga förmåga. Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten. Litteraturen ger eleverna goda möjligheter att utveckla sitt språk i förhållande till samhället där litteratur ingår som en viktig del för att nyansera litteraturens varierande villkor. För pedagoger verksamma i skolan skulle det kunna betyda att ett rikt utbud av litteratur i undervisningen ger eleverna förutsättningar för att tillgodogöra sig samhällets olika aspekter. Samhället är en del av skolan på samma sätt som skolan är en del av samhället.

I Skolverkets kursplaners strävandemål finns klart och tydligt uttryckt en önskan om att eleven ska

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär,
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen,
- stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet (Skolverket, kursplaner 2002, s.96-97).

Läsningen och läsutvecklingen kan inte ses som en separat del av språket eller elevernas utveckling utan den bör genomsyra skolans hela verksamhet. Det ska erbjudas många tillfällen att på ett integrerat sätt hjälpa eleverna till ovanstående förhållningssätt gentemot läsning och språk.

### **2:3 Kulturellt kapital**

För att lära känna eleven måste läraren känna till elevens kultur och bakgrund. Eleverna har med sig en mängd olika erfarenheter, kulturella värderingar, förväntningar och personliga intressen hemifrån. På så sätt tillför de mångfald och vitalitet i det sociala klimatet i klassrummet. Lärarna måste vara känsliga för skillnaderna i elevernas kulturella och sociala bakgrund och försäkra sig om att deras egna värderingar inte påverkar deras förväntningar på vad eleverna kan uppnå (Jørgensen red. 2002, s.48).

Jørgensen (2002) förklarar pedagogernas förhållningssätt till eleverna och deras bakgrund är relevant för arbetet i skolans vardag. Genom att försöka anta ett inkännande och öppet förhållningssätt skapas goda förutsättningar för att en positiv relation mellan pedagog, hem och elev etableras utan fördomar från någon part.

Jørgensen (2002) beskriver att i den Nya Zeeländska läroplanen poängteras betydelsen av medvetenhet om att elevers språk speglar de sociala och kulturella förutsättningar elever har med sig till skolan. Detta måste alltid utgöra en bas för den fortsatta språkutvecklingen och anpassas till respektive elev. ”Språkutvecklingen grundläggs genom det språk eleven redan har och är oupplösligt förenat med elevens kön, med den sociala och kulturella bakgrunden och med elevens individuella behov” (Jørgensen red. 2002 s.15)

Även Lindström & Pennlert (2004) betonar vikten av ett gott samarbete med hemmet där elevens lärande sätts i fokus utifrån hemmets ”egna skolerfarenheter, social och kulturell tillhörighet, tid och ork” (s. 49). Alla relationerna i undervisnings- och lärandeprocesser exempelvis mellan elever och mellan elever och lärare innehåller olika konstellationer som makt, kön och etnicitet

Elbro (2004) går ett steg vidare och hänvisar till relevansen av att barn har idéer om vad text är och till vad det kan användas innan de börjar skolan. Denna kunskap som de bland annat bildat sig i hemmet. Vuxna har läst högt för dem, de har sett sina namn, loggor, vykort m.m. och de har säkert själva försökt både läsa och skriva själv. Hemmets attityd gentemot läsning och texter påverkar barnen framförallt i deras tidiga läsutveckling.

### ***2:3:1 Genus***

Giddens (1998) förklarar att det finns två aspekter av kön, den fysiska och den kulturella könsroller. Människan formas in i könsrollerna från den dag de föds, det är både att lära sig hur en pojke respektive flicka beter sig och skillnaderna mellan hur de bemöts i samhället. Hur mycket könsrollerna skiljer sig i agerande och bemötande, beror till stor del på den rådande samhällskulturen. Etablerandet och bekräftandet av könsrollerna är en ständigt pågående process varje dag, i samspelet med andra människor och företeelser i samhället.

Evenshaug & Hallen (2001) resonerar och stärker Giddens argument kring hur könsrollsspecifika beteende visar sig bla genom val av leksaker och lekkamrater. Redan i de tidigare skolåren är de närmsta vännerna av samma kön. Detta rolltagande är till stor del socialt inlärt och ett sätt att uppfylla samhällets förväntningar. Flickor får lära sig att de är sociala, påverkbara och ologiska medan pojkar är stökigare, analytiska och mer fysiskt aktiva än flickorna. Detta är kulturella myter som inte får något stöd i forskning.

Giddens (1998) hävdar att skolans läroplaner inte särskiljer flickor och pojkar medan det fortfarande i realiteten är så att det inom skolans ramar finns faktorer som gör åtskillnad på flickor och pojkar. Bland dessa faktorer finns: lärarnas skilda förväntningar på elever, skolans struktur och andra delar av den så kallade dolda läroplanen. Både läroböcker och övrig litteratur visar på olika sätt att agera i enlighet med sitt kön, pojkar är aktiva och företagsamma medan flickor i den utsträckning de finns med, endast ser på och är inte delaktiga i äventyren. Flickböcker utspelar sig ofta i skolans eller hemmets värld, där känslor och små mysterier är i fokus. Pojkböcker däremot har sin handling på främmande platser och huvudrollsinnehavaren är initiativrik och stark.

Arvin (2004) utvecklar detta ytterligare i det att hon beskriver hur vissa könsskillnader kan anas i pojkars respektive flickors intresse och val av litteratur.

Skönlitteraturens betydelse för språkutveckling och identitetsutveckling är oslagbar. Därför har skönlitteraturen en given plats i läsundervisningen. Det finns dock ett antal elever, inte sällan, pojkar, som inte lockas av att läsa skönlitteratur. Om elever ska få lust att läsa, måste de uppleva att läsningen har betydelse för dem här och nu. De ska känna sig lockade av att läsa. Elever som av någon anledning inte lockas av skönlitteratur bör få gå andra vägar för att uppleva läsning som är meningsfull för dem i deras vardag (Arvin 2004, s. 12).

Norberg (2003) redogör vidare för flickors och pojkars läsning, där hon ser skillnader i det att flickor läser oftare och mer. Troligtvis beroende på att de har fler läsande förebilder än pojkar. Flickor har också en större bredd på sin läsning, det är enklare för en flicka att läsa vad som anses vara en pojkbok än tvärtom. Pojkar vill gärna läsa böcker med manliga huvudpersoner eller författare.

### ***2:3:2 Kulturell tillhörighet***

Ladberg (2000) anser att de flesta barn i svenska familjer har en kultur hemifrån där läsning har en befäst position. Dessa barn har redan en relation till läsning och litteratur, de kan konkret se nyttan, användningen och glädjen med dessa, läsning är en integrerad del av deras vardag. För dessa barn är det en självklarhet att de själva ska bli läsare, de ser sig som blivande läsare. Barn som saknar denna bakgrund kan ha svårigheter med att förstå varför de ska lära sig läsa och det blir endast ett tråkigt krav från läraren. ”Om ett barn för motstånd mot läsundervisning kan det ha att göra med vad läsningen haft för plats i barnets och familjens liv”( s.163).

Löthagen (2003) för resonemanget ett steg vidare och förklarar att om andraspråkseleverna läser mycket skönlitteratur kommer de i kontakt med det svenska språket på ett sätt som annars skulle vara svåråtkomligt särskilt för de elever som lever i segregerade områden. I läsningen får de inte bara en känsla för språket utan också en förbättrad förståelse både av texten som sådan och av samhället med dess specifika kulturföreteelser. Att läsa böcker blir inte endast en källa till kunskap utan också en väg in i svenskan. Detta bekräftar Alleklev och Lindvall (2003) i sin beskrivning av ett genomfört läsprojekt i Rinkeby. Eleverna fick ta del av stora mängder intressanta barnböcker med meningsfullt innehåll, mellan 200-300 böcker per år, de läste sig till ett andraspråk snabbare än elever som undervisats enligt traditionella metoder. Vi definierar traditionella metoder till där pedagogen



endast arbetar med språkliga delar och inte med ett holistiskt perspektiv. Språkinläringen och läslusten berikade och motiverade varandra. Fredriksson och Taube (2001) betonar att läsning är av central vikt för invandrarelevens delaktighet både i deras utbildning och i samhället. Lär sig inte eleverna att läsa och skriva finns det stor risk för att de får en dålig självbild och detta tar de med sig i många av skolans ämnen då läsning är grundläggande för dessa.

## **3. Empiri**

Den empiriska delen kommer att behandla våra frågeställningar och de resultat som framkommit genom undersökningen.

### **3:1 Problemformulering**

Vår problemformulering lyder:

- Vilka faktorer är av betydelse i pedagogernas arbete med elevernas fortsatta läsutveckling i de lägre årskurserna?

### **3:2 Metodbeskrivning**

Bjurwill (2001) påpekar att om undersökningen behandlar vad någon tänker eller har för uppfattning kring något är intervju det mest lämpade för att söka svar på detta. Kvalitativa semistrukturerade djupintervjuer anser vi vara det mest lämpade för att få svar på frågeställningen då det ger mer djupgående information än t.ex. enkäter. Vårt syfte har en beskrivande karaktär och vi anser att en kvalitativ metod passar bäst för vår undersökning. Enligt Bjerstedt (1997) kan en kvantitativ metod därför uteslutas, eftersom en kvantitativ undersökning används på stora populationer och ger svar i siffror.

Vi är medvetna om att ytterligare intervjuer tillfört ökad validitet till undersökningen. Vi har valt bort observeringsmetoden, då vi ville undersöka pedagogernas tankar och därigenom anser vi att intervjuer är lämpligast.

Ambitionen med vår uppsats är att ge en så djup bild som möjligt av hur olika pedagoger arbetar med läsutvecklingen i de lägre årskurserna. Vi anser att observationer som kompletterar våra intervjuer hade varit att föredra men tidsaspekten begränsar oss. Med läsutveckling menar vi från LUS-schemats punkt 11 och framåt, se bilaga 1. Detta för att ha en definierad utgångspunkt vilket underlättar undersökningen. Vi har valt att intervjua sex aktiva pedagoger i de lägre årskurserna.

Vår undersökning lutar sig på intervjuer där pedagogerna har fått våra intervjufrågor i förhand eftersom vi ansåg att vi då skulle få så uttömmande svar som möjligt och att informanterna skulle få möjlighet att reflektera över frågorna. Vi diskuterade också aspekten med att pedagogerna skulle välja sina svar efter vad som anses vara rätt svar men vi kom fram

till att fördelarna när pedagogerna haft möjlighet till reflektion kring frågorna/begreppen övervägde. Att ge en heltäckande bild av pedagogernas åsikter är omöjlig. Därför var det mer intressant att gå på djupet och undersöka några åsikter. Intervjuerna har öppna frågor, så att pedagogernas åsikter och tankar skulle kunna få större utrymme. Därför har vi valt semistrukturerade djupintervjuer då dessa ger störst möjlighet att uppfylla vårt syfte. En annan fördel var att intervjuerna var väl förbereda från pedagogernas sida och de kunde känna sig trygga i vetskapen om vad som skulle behandlas under intervjuerna.

Intervjuerna varade i 60-120 minuter och de skedde i juni 2006. Vi är medvetna om att inspelning av intervjuer kan få till följd att pedagogerna blir mer nervösa. Trots det valde vi att göra en ljudupptagning för att kunna koncentrera oss på intervjun utan att behöva föra anteckningar, och för att kunna citera pedagogerna. Vi skriver sedan ut intervjuerna ordagrant.

### **3:3 Analysmetod**

Bearbetningen av materialet som framkommit i vår kvalitativa undersökning, genom bandade intervjuer på bandspelare. Bandinspelningarna har sedan renskrivits ordagrant. Sedan analyserade vi svaren genom att ställa likheter och olikheter i relation till varandra i vår diskussion. Detta jämfördes med teoridelen. Enligt Bjurwill (2001) är det informanternas svar som ger möjligheter till analys och att den tolkning som vi genomför är delvis subjektiv då människor tolkar data olika beroende på hur personer tolkar och diskuterar kring data. Utifrån informanternas tolkningar och värderingar av begrepp har det framkommit att utrymme för individuella variationer är relevanta för resultatet.

### **3:4 Undersökningsgrupp**

Utifrån våra egna uppfattningar och den litteratur vi läst försökte vi att välja de informanter som vi ansåg kunde bidra till vår forskning därför att de har en bra åldersspridning och därigenom ger oss bredd och perspektiv. De informanter som vi valde för denna undersökning är sex pedagoger som verkade i skolår 1-3.

Våra intervjuer genomfördes på tre olika skolor i tre skilda kommuner i Skåne med sex pedagoger. Pedagog Ett, Två Tre var verksamma på samma skola, en skola från förskoleklass till årskurs sex. Pedagog Ett hade arbetat ca tio år och var matematik/naturkunskapslärare i botten. Pedagog Två arbetade delvis som klasslärare och rektor. Hon delade även klassen med en annan pedagog som undervisade i matematik och naturvetenskap. Pedagog Tre hade arbetat som pedagog i skolan sedan tre år och hade tidigare jobbat i förskolan som förskolepedagog. Pedagog Fyra och Fem arbetade på en större skola, också den ifrån

förskoleklass upp till sjätte årskursen. Pedagog Fyra hade varit verksam i skolan i 30 år, tidigare i Stockholm. Medan pedagog Fem hade arbetat som lärare i ca 27 år främst i storstad. Pedagog Sex arbetade på en skola med integrerade klasser också denna med elever från förskoleklass till årskurs sex. Hon hade specialiserat sig på pedagogik och hade arbetat ca 10 år. Samtliga pedagoger var kvinnor. Vi försökte få en god spridning på såväl informanter som skolor.

### **3:5 Intervjufrågor**

Våra intervjufrågor är stora och vi vill ha ett så brett underlag att utgå ifrån under analysen, vissa av frågorna går in i varandra, tanken med detta är att pedagogerna skulle få ytterligare en möjlighet att komma tillbaka till ämnet. Å andra sidan medförde det att frågorna i sig fick för stort fokus och att vi tappade förmågan att ställa viktiga följdfrågor som kunnat bidra ytterligare till vår undersökning. När vi i efterhand analyserat svaren på frågorna inser vi att en uppföljande intervju kunnat stärka vår undersökning och att vi genom den fått tydligare svar på frågorna.

### **Läsning**

1. Hur ser du själv på läsning, vad betyder läsning för dig?
2. Vilken relation vill du att dina elever skall uppnå mot läsning?
3. Vilka texttyper använder du dig av i undervisningen?
4. Hur väljer du ut olika texttyper och hur arbetar du med dem?
5. Vilka värderingar lägger du in och på vad baserar du valet av böcker till eleverna?
6. Hur väljer du ut litteraturen som används i klassen?
7. Var skaffar du dig kunskap om engagerande litteratur att använda i litteraturarbete och fri läsning?
8. Hur möter du elevernas olika mognad, intressen och värderingar vad det gäller läsning?  
Praktiska exempel ge konkreta exempel, för att förtydliga.

### **Läsutveckling**

9. Hur definierar du en god läsutveckling för dina elever? Vad är en god läsutveckling? Vilka kompetenser besitter en god läsare enligt dig?
10. Hur definierar du en god läsare i årskurs 3?
11. Hur kan man hjälpa elever att utveckla sin läsning mot mer avancerade texter?
12. Ser du någon skillnad på flickors och pojkars läsning?

13. Hur tar du hänsyn till kulturell tillhörighet i läsutvecklings arbetet?

14. Hur tar du hänsyn till social tillhörighet i läsutvecklingsarbetet?

## Kunskapssyn

15. Vilken kunskapssyn utgår du ifrån i ditt arbete med läsutveckling? Precisera.

16. Är det någon skillnad i din kunskapssyn vid läsutveckling gentemot matematik eller övrig undervisning?

## Arbetsätt/Strategier/Metoder

17. Vilka utgångspunkter använder ni er av i läsinlärningen och hur påverkar det den fortsatta läsutvecklingen?

18. Hur påverkar/utgår du ifrån individens hemförhållande/klasstillhörighet dina arbetsmetoder?

19. Vilka yttre faktorer påverkar dig i arbetet med läsutvecklingen i de lägre årskurserna?

20. Hur arbetar du med läsutvecklingen utifrån dessa faktorer?

21. Hur arbetar du för att utmana individen i gruppen?

## **4. Resultat**

Nedan redovisar vi den information som vi anser väsentlig för den forskning vi bedriver och som fram kommit under våra intervjuer.

### ***4:1 Presentation av intervjuområden***

Vi kommer inte att redogöra för resultatet fråga för fråga utan kategorisera dem utifrån intervjuområden. Detta beror på den öppna intervjuens karaktär då informanterna hoppat mellan frågorna och svarat tidigare eller senare i intervjun på frågorna. Vissa av frågorna går in i varandra och ofta har det framkommit ytterligare information vid uppföljande fråga. För att underlätta för läsaren väljer vi att kategorisera våra resultat. De olika kategorierna är: kunskapssyn hos pedagogerna, läsning och dess betydelse, bibliotek, högläsning och tystläsning, samtal, texttyper, läsutvecklingsdokumentation, ramfaktorer, kulturellt kapital, genus och kulturell tillhörighet. För att underlätta för läsaren har vi format frågorna utifrån områdena, kunskapssyn, läsning, läsutveckling och arbetssätt/strategi. Dessa övergripande områden har kunnat urskiljas i relevant litteratur. Vi har utgått från vår frågeställning och utifrån den hittat en analysmetod som förhoppningsvis hjälper oss att uppnå vårt syfte.

#### ***4:1:1 Kunskapssyn hos pedagogerna***

Vad det gäller kunskapssynen har inte alla pedagoger en uttalad teori att luta sig mot. Däremot har de en klar bild över hur de arbetar och varför. Samtliga pedagoger poängterar relevansen av diskussioner och dialog i alla dess former. Innehållet i texterna som lästs ska bearbetas på något sätt för att eleverna ska utvecklas. I dialogen och utvecklingen finns även en belöning då eleverna ser sin progression. Detta uttrycker pedagog Ett och Tre tydligare i de att de vill att eleverna ska uppleva någon sorts belöning i deras läsning. På samma sätt har de även poängterat att belöningen inte på något sätt ska bestå av någon yttre form utan av glädjen i utveckling och lärande. Det är pedagogens uppgift att visa detta för eleverna.

Två av pedagogerna har uppgivit att de har en kunskapssyn som grundar sig på Vygotskijs teorier. En av dessa har dessutom tolkat det som att Lpo-94 och kursplanerna grundar sig till stor del på hans teorier alltså har hon i uppdrag att försöka arbeta utifrån dessa. Fem av pedagogerna har förklarat att de försöker att ha samma kunskapssyn i skolans samtliga ämnen en s.k. röd tråd. Pedagog Tre undervisar inte i samtliga ämnen utan endast i svenska och de samhällsvetenskapliga ämnena och därmed undervisar hon inte på samma sätt i skolans alla förekommande ämnen. Pedagog Sex uppger att de arbetar i tema och försöker

integrera de olika ämnena i detta. Däremot har en pedagog har svårt att se hur matematik skulle kunna ha den personliga progressionen som de humanistiska ämnena har. Samtidigt betonar hon att det kan finnas rent personliga orsaker då hon inte är särskilt intresserad av de naturvetenskapliga ämnena medan hon brinner för ämnet svenska, och särskilt då läsning och skrivning.

#### ***4:1:2 Skolan, pedagogen och läsning***

Fyra av pedagogerna har uppgett att de själva har ett eget stort läsintresse privat och använder främst sin egen läsning till skönlitteratur i hemmet för deras egen skull. Samtliga pedagoger ser sig se sambandet mellan läsning och skapandet av nya kunskaper oavsett texttyp. Pedagog ett ser läsning som avkoppling ”försvinna in i något annat, tömma huvudet från vardagen men även läsa för att bli bra på något, allmänbildad”. De andra pedagogerna har uppgett att de ser läsningen som något som är livsviktigt för att klara av vardagen. Flera av pedagogerna ser läsning som en progression oberoende av var startpunkten är, läsning kan utvecklas hela livet. Pedagog ett nämner att hon försöker utmana eleverna i deras läsning genom samtal så att utvecklingen inte avstannar.

Lust till läsning utvecklas vid ett bra lärande/klassrumsklimat och alla våra pedagoger har visat på att de anser detta viktigt genom att pedagog Fyra lyssnar på eleverna och tar till sig deras kunskap. ”En pojke kom med en bok han tyckte var så bra, resultatet blev att fler ville läsa den.” Pedagogerna försöker att ha ett varierat utbud av läsning att erbjuda sina elever för att befrämja elevernas intresse.

Alla pedagogerna gör klart i intervjun hur viktigt elevernas intresse för läsning är och att hela läsutvecklings arbetet bygger på att eleven skall tycka att det är roligt och att den finner sin genrer. Pedagogerna fokuserar på att hitta elevens läsintresse och att utmana eleven därifrån.

Tre av pedagogerna uppger att de lägger tyngdpunkten i elevernas läsutveckling på det att de vill utveckla deras lust. Det blir en cirkel rörelse. Om de förstår, tycker de att det är roligt, vilket i sin tur leder till att de läser mer och detta bidrar till deras läsförståelse. Pedagog ett utvecklar detta vidare. ”Inte bara nu kan jag den här sortens bok och text. Ordförrådet och förståelsen utvecklas”.

#### ***4:1:3 Bibliotek och tillgången på böcker***

Samtliga pedagoger använder sig mycket av det kommunala biblioteket och även skolbiblioteket. De kompletterar detta med böcker i klassrummet. Sedan skiljer sig

pedagogernas tankar och användning av bibliotek och tillgång på litteratur åt. Två av pedagogerna brukar regelbundet marknadsföra de nya böckerna som finns i klassrummet, detta för att väcka intresse och nyfikenhet. De övriga pedagogerna uppger inte liknande arbetssätt. Eleverna kan visa sig negativa till böcker men efter ett bokprat blir de sugna på att läsa boken trots att den kanske har en oattraktiv framsida. De två pedagogerna försöker skapa positiva förväntningar.

Pedagogerna uppger att de håller sig uppdaterade på barnlitteratur på liknande sätt och främst genom kommunens barnboksbibliotekarie, bibliotekstjänst kataloger, andra pedagoger, elever och föräldrar. Pedagog Sex har uppgett att hon saknar tillräckligt med tid i skolan för att hålla sig uppdaterad med barnboks litteraturen. Pedagog Tre beskriver hur hon tillsammans med klassen brukar åka till kommunbiblioteket, där finns en barnboksbibliotekarie som på ett bra sätt har gjort eleverna hemmastadda i miljön. Detta har lett till att eleverna känner sig hemma på biblioteket "Så de går och botaniserar bland alla slags sorters böcker." Pedagogen arbetar för att eleverna skall bli självständiga och kunna ta sig fram till vad de gillar. Tryggheten är viktig och med den utvecklar de ett familjärt förhållande till biblioteket, dess personal och böcker över huvud taget. Pedagog ett berättar hur hon som pedagog använder sig av biblioteket. "Jag använder mig mycket av biblioteket, kommunbiblioteket. Tar hjälp och stöd av personalen för att hitta vad varje individ tycker om."

Pedagog Fyra anser att man inte skall byta de skönlitterära böckerna som finns i klassrummet för ofta; "Jag byter inte byter ut böckerna för ofta men det är ganska lätt att göra det, många tror att barnen vill ha nya böcker men de gillar att läsa samma" Medan däremot pedagog Sex anser att det skall vara fritt fram att låna böcker från skolbiblioteket.

#### ***4:1:4 Högläsning och tystläsning***

Eftersom vi haft öppna frågor och inte ställt någon direkt fråga som berör högläsning har inte samtliga pedagoger berört denna kategori specifikt.

Pedagog Fyra beskriver det dagliga arbetet som sker genom tyst läsning. Hon har också en katederbok, hon läser högt ur och som de sedan diskuterar i klassen. Pedagogen har organiserat bokprat och låter eleverna skriva recensioner.

Pedagog Sex försöker att anpassa sitt val av högläsningbok efter tema eller specifika intresse. Detta intresse kan väckas av det omgivande samhället t.ex. aktuella filmer.



Vidare nämner pedagog ett om ämnet att hon läser högt för eleverna, eleverna läser tyst själva och dessa former brukar hon fortsätta med upp i de högre åldrarna, hon anser detta viktigt.

Alla pedagoger jobbar mycket med tystläsning då de anser att det har stor betydelse för läsutvecklingen. Pedagog Två uppger att hon lägger ner mycket tid, de får en rejäl tid till tystläsning varje vecka detta innebär fyra lektionstimmar. Det är en viktig bit för läsutveckling.

#### ***4:1:5 Samtal***

Samtliga pedagoger i undersökning ser dialog och samtal som ett viktigt redskap i sitt arbete med läsutvecklingen. Pedagog ett anger på flera frågor att hon diskuterar, pratar och för en dialog med sina elever utifrån olika texttyper. Dessa texttyper kan vara tidningsnyheter, en färdigläst bok och de för en dialog på så många olika sätt som möjligt. På ett liknande sätt samtalar pedagog Sex med sina elever. Hon ser positiva fördelar med att använda samtal i att elevernas läsning, språk och tankar utvecklas. Pedagog Tre uttrycker det ännu tydligare när hon säger att samtalen kan se olika ut men att det är viktigt att det är en aktiv process där eleverna får reflektera och få nya idéer av böckerna. Pedagog Tre uppger att hon samtalar mycket med sina elever om böcker och läsning.

Pedagog Två tar upp Chambers samtalsmönster som en god grund för diskussioner om och kring böcker eller texter. Detta gör även pedagog Fyra. Hon berättar att de har boksamtal en gång i veckan och de gånger det uteblivit har eleverna uttryckt en saknad.

#### ***4:1:6 Texttyper***

Alla pedagoger anser sig jobba med olika texttyper men i olika utsträckningar, det som är gemensamt för alla pedagoger är hur de väljer ut sin litteratur. Det är elevernas intresse som får styra. Det är bara pedagog Två som anser att hennes eget intresse för fantasylitteratur gör att eleverna själv får söka efter dessa böcker. Pedagog Två är också den enda som inte ger en tydlig bild av olika genrer som hon arbetar med. Dock förklarar hon att det ofta är olika temaarbeten som styr litteratur valet. De andra pedagogerna visar tydligt att de väljer olika texttyper för att öka glädjen och lusten hos eleverna. Pedagog ett motiverar sitt ställningstagande. ”Jag har inga begränsningar. Det kan vara vad som. Det viktigaste är glädjen, lusten och utvecklingen. Att möta så många olika texter som möjligt. Jag går mycket på intresse”

När pedagog Tre väljer ut de olika texttyperna tänker hon på att ”läslusten och glädjen är det viktigaste, det gäller att försöka hitta bra vägar till de olika genrer. Visa att de kan användas på olika sätt och att det finns kunskap och glädje med det.”

Pedagog Sex arbetar aktivt med olika texttyper för att utmana eleverna i deras utveckling. Det kan vara instruktioner, faktatexter, sagor, dikter, och skönlitteratur men det är väldigt mycket elevernas intresse som styr urvalet.

Endast pedagog Ett och Sex arbetar medvetet med olika texttyper, de övriga fyra ser texttyperna bara som vägar till läslust. De övriga fyra saknar en övergripande syn på texttyper. Detta får till följd att pedagogerna till stor del lägger över ansvaret på eleverna, att det är deras val och intresse som skall styra vilka texttyper de möter.

#### ***4:1:7 Läsutvecklingsdokumentation***

En av pedagogerna har inte nämnt något om läsutvecklingsdokumentation. Men genom den Tredje pedagogen som uppgett att skolan de båda jobbar på använder såväl LUS som portfolio framgår det att den första också gör det. Vi har ingen direkt fråga i vår undersökning som tar upp läsutvecklingsdokumentation. Detta kan vara en anledningen till att denna pedagog inte nämnt att hon använder sig av LUS eller portfolio. En annan anledning skulle kunna vara att de inte ser LUS eller portfolio som viktiga för elevernas fortsatta läsutveckling. Orsaken till att vi inte har valt att ha en direkt fråga om detta är att vi ville ha pedagogernas tankar om vad de anser viktigt för läsutvecklingen.

För övrigt visar pedagogerna på stor differentiering vad det gäller läsutvecklingsdokumentation, såväl användningen och nyttan med den. Två pedagoger uppger att de dokumenterar elevernas läsutveckling med hjälp av LUS schemat. De förhåller sig till olika till dokumentationen. Pedagog Tre uttrycker sig positivt till LUS och ser vinster för pedagogen, eleverna och föräldrar. Det ger pedagogen en god överblick över utvecklingen och är ett redskap i att medvetandegöra elever om sin utveckling. Pedagog Fyra har upplevt LUS-schemat som något negativt när elever och föräldrar integreras medan det är ett bra verktyg för pedagogen.

Pedagog Tre och Sex informerar om sin användning av portfolio på skolan. Pedagog Tre uttrycker sin positiva inställning till både portfolio och LUS. Både för att eleverna ska kunna se sitt lärande och utveckling men det är även en tillgång för pedagogen i hennes arbete med läsning. Pedagog Tre anser att dokumentationen av elevers lärandeprocesser har flerfaldiga syften, det ställer både elevers lärande och progression i centrum som det medför att pedagogen går in i en läroprocess i det att denne reflekterar kring dokumentationen.

#### ***4:1:8 Ramfaktorer***

En ramfaktor kan vara hur personalen uppfattar rutinerna och mönster inom institutionen och sin möjlighet att påverka spelar en stor roll för förändringar och utveckling i skolan. Vårt uppdrag i klassrummet styrs från en högre nivå. Det sätt som de deltagande pedagogerna ser på de yttre faktorerna är olika och vi anser att de har varit till vikt av vårt resultat i undersökningen, att ramfaktorer uppfattas olika. Det innebär att vi känner oss styrda av helt olika saker. Men gemensamt för våra pedagoger är att de är styrda av beslut som tas på skolan och som skall gälla alla.

Två av pedagogerna anser att de är styrda av LUS-schemat och Bornholmsmodellen, detta är gemensamt för hela skolan och inget de själv kan råda över, alltså en yttre faktor som styr deras arbete. Bornholmsmodellen går ut på att pedagogen arbetar med språkets olika delar. Pedagog Ett ser samhället och vikten av att arbeta med nyheter, film och media som en ramfaktor för sitt arbete. Det pedagog Ett ser som ramfaktorer anser vi vara undervisningsmaterial, något som man kan använda i läsutvecklingen och i arbetet med olika texttyper.

Pedagog Sex beskriver hur faktorer som personal, gruppstorlek, lokaler, ekonomiska resurser, skolans ledning, organisation och närsamhället spelar in i pedagogens möjligheter att planera och genomföra undervisning. Hon känner sig begränsad av lokalerna och hade gärna haft en extra resurs då de arbetar med läsutveckling. För att minimera den yttre faktorn försöker hon planera och ha god framförhållning för att inte bli mer styrd än vad hon redan är.

#### ***4:1:9 Kulturellt kapital, genus, kulturell tillhörighet.***

Inom dessa områden skiljer sig svaren mycket åt och det har inte gått att hitta några paralleller hos pedagogerna. Generellt sett har också pedagogerna varit väldigt försiktiga i sina svar. Pedagog ett försöker inkludera elevernas anhöriga i arbetet med läsning då hon anser att det är av oerhörd betydelse för elevernas utveckling. Särskilt om inte familjen läser så mycket hemma försöker hon prata med familjen om vikten av läsning och familjens stöd för eleverna i det dagliga arbetet. Det gäller att få familjen positivt inställd till skolan och dess arbete för trots allt är det viktigast för barnen vad föräldrarna tycker och gör. Pedagog ett menar att ”den närmre omgivningen föräldrar, samhälle och pedagoger kan styra det väldigt mycket för det är ofta så att pågar har mer spring i benen. Tjejerna har det lättare att sitta stilla och anpassa sig än vad killarna har. Detta gör ju att tjejerna kan avancera snabbare. Men hittar du glädjen hos en kille, om de lär sig snabbt läsa så kan de sitta stilla och läsa.” Pedagog Två ser ingen större skillnad mellan pojkers och flickors läsning de är alla intresserade av läsning. Pedagog Tre ser

en skillnad mellan valet av böcker som pojkar och flickor gör men tycker ändå att det är en större individuell skillnad mellan eleverna.

”Det är ett jobb man gör tillsammans, elev, föräldrar och lärare. Föräldrarna har en stor bit i läsutvecklingen. Alla i klassen har väldigt gott stöd hemifrån. Vi arbetar mot samma mål.” Så beskriver pedagog ett hur hon ser på relationen mellan elevernas föräldrar, elever och sig själv vid läsutvecklingsarbetet.

Pedagog Fyra och Fem försöker att inte lägga in någon betydelse i elevernas kulturella kapital men säger sig ändå se en skillnad mellan elever som omges hemma av böcker och läsning hemma. De har ett självklart sätt till böcker och läsning. Om inte eleverna får så mycket hjälp hemma med t.ex. läsläsning och kommer efter i skolan försöker pedagogen kompensera detta i skolan så gott det går. Pedagog Sex uppger att även hennes elever får läxhjälp om det behövs.

Pedagog Tre och Sex har inte arbetat med någon elev som haft en annan kulturell tillhörighet än den svenska. Pedagog Tre säger ”Vilken brist! Jag har faktiskt inte haft en elev i klassen som har haft annan kulturell bakgrund. Pedagog Ett och Två säger att de arbetar utifrån individen och pedagog ett påpekar att eleverna med utländskt påbrå har ett dubbelt arbete i förhållande till andra. Intresset och förståelsen måste finnas med ännu mer i läsutvecklingsarbetet för elever med svenska som andraspråk.

#### **4:2 Sammanfattning av intervjuer**

Samtliga av våra pedagoger har en medveten bas för sitt läsutvecklingsarbete i skolan. De har en tydlig idé om sitt arbete och varför de gör det. Men det är endast två som nämner att de arbetar utifrån någon teori även om det i samtliga pedagogers svar går att utläsa att de har en teoretisk grund som de arbetar omedvetet utifrån. Två av pedagogerna har uppgivit att de har en kunskapssyn som grundar sig på Vygotskij teorier.

Fem av pedagogerna har förklarat att de försöker att ha samma kunskapssyn i skolans samtliga ämnen en s.k. röd tråd.

Fyra av pedagogerna uppger att de själva har ett eget stort läsintresse privat men använder främst sin egen läsning till skönlitteratur i hemmet. Samtliga pedagoger ser sig se sambandet mellan läsning och skapandet av nya kunskaper oavsett texttyp.

Lust till läsning utvecklas vid ett bra klassrumsklimat, det goda klassrumsklimatet spelar en avgörande roll för ett bra lärande. Alla våra pedagoger har visat på att de anser att det goda klassrumsklimatet är relevant och viktigt för elevernas läsutveckling.

Pedagogerna uppger att de skaffar sig kunskap om barnlitteratur på liknande sätt och främst genom kommunens barnboks bibliotekarie, bibliotekjänst kataloger, andra pedagoger, elever och föräldrar.

Alla pedagogerna gör klart i intervjun hur viktigt elevernas intresse för läsning är och att hela läsutvecklingsarbetet bygger på att individen skall tycka att det är roligt och att den finner sin genre. Pedagogerna har gemensamt att de försöker fokusera på att hitta individens läsintresse och att utmana eleven därifrån.

Samtliga intervjuade pedagoger använder sig mycket av det kommunala biblioteket och även skolbiblioteket. Sedan skiljer sig tillgången på böcker och hur biblioteket och dess resurser åt. Två av pedagogerna brukar regelbundet marknadsföra de nya böckerna som finns i klassrummet, detta för att väcka intresse och nyfikenhet.

Tre av pedagogerna berättar att de använder sig av högläsning i klassen. Alla pedagoger jobbar mycket med tystläsning då de anser att det har stor betydelse för läsutveckling. Pedagog Två uppger att hon lägger ner mycket tid på tystläsning varje vecka. Det är en viktig bit för läsutveckling. Tillgången på böcker och hur biblioteken används skiljer sig väsentligt åt, tydligast är det mellan pedagog Fyra och Sex.

Alla pedagoger anser sig jobba med olika texttyper men i olika utsträckning. Det som var gemensamt för alla pedagoger var hur de väljer ut sin litteratur. Det är elevernas intresse som får styra. Det är bara pedagog Två som anser att hennes eget ointresse för fantasy litteratur gör att eleverna själv får söka efter dessa böcker utan hennes hjälp. De andra pedagogerna visar tydligt att de väljer olika texttyper för att öka glädjen och lusten hos eleverna. Men det är bara pedagog ett och Sex som arbetar medvetet med olika texttyper, de övriga fyra ser texttyperna bara som vägar till läslust.

Fem av pedagogerna ser väldigt olika på läsutvecklingsdokumentation och då främst LUS. Pedagog Två nämner inte dessa.

Hur pedagogerna ser på de yttre faktorerna är olika men gemensamt är de styrda av beslut som tas på skolan och som skall gälla alla. Två av pedagogerna anser att de är styrda av LUS schemat och en av de två jobbar enligt Bornholmsmodellen. LUS och Bornholmsmetoden är gemensamt för hela skolan och inget de själv kan råda över. Pedagog ett ser samhället och vikten av att arbeta med nyheter, film och media som en ramfaktor för sitt arbete. Pedagog Sex känner sig begränsad av lokalerna. Pedagog Två har en annan erfarenhet ”Yttre faktorer som påverkade mig var ju att vi var första året för skolan. Det var en ny skola och jag hade inte så mycket hjälp utifrån.”

Samtliga deltagande pedagoger uppgav någon gång under intervjuerna att de arbetade med individen och dennes utveckling som en mycket viktig del av sin undervisning. Fyra av pedagogerna lyfter fram hur de arbetar i olika former för att tillfredsställa olika inlärningsstilar. Vidare framhåller tre av pedagogerna att de använder litteratur och tema för att förstärka varandra.

Samtliga pedagoger menar att den språkliga förmågan stärks genom samtal. I samtalen stärks även elevernas förmåga att uttrycka sig, lyssna och reflektera samtidigt som det möjliggör för pedagogerna att individualisera undervisningen ytterligare. I samtalet kan individuella styrkor eller svagheter lyftas fram. Medvetenheten kring språket stärks genom dess olika uttryck enligt pedagog Sex. Pedagog Ett använder sig mycket av tidningar och andra texter som eleverna visar intresse för, skolan är en del av samhället och tvärtom. Övriga pedagoger har inte lika starkt uttalat sig om skolans del i samhället.

Vad det gäller kulturellt kapital, genus och kulturell tillhörighet har pedagogerna uttryckt sig aktsamt. Inom dessa områden skiljer sig svaren mycket åt och det har inte gått att hitta några paralleller hos pedagogerna. Pedagog ett försöker inkludera elevernas anhöriga i arbetet med läsning då hon anser att det är av oerhörd betydelse för elevernas utveckling. Pedagog Tre försöker att inte lägga in någon betydelse i elevernas kulturella kapital men säger sig ändå se en skillnad mellan elever som omges hemma av böcker och läsning. Om inte eleverna får så mycket hjälp hemma med t.ex. läsläsning och kommer efter i skolan försöker pedagogen kompensera detta i skolan så gott det går. Pedagog Sex uppger att även hennes elever får läxhjälp om det behövs.

Pedagog Ett uppvisar ett traditionellt förhållningssätt gentemot könsrollerna då hon klassar i pojkar och flickors läsning efter ett könsmönster, men är samtidigt medveten om detta. Pedagog Två ser ingen större skillnad mellan pojkars och flickors läsning de är alla intresserade av läsning. Pedagog Tre ser en skillnad mellan valet av böcker som pojkar och flickor gör men tycker ändå att det är en större individuell skillnad mellan eleverna. Pedagog Sex har inte arbetat med någon elev med en bredare kulturell tillhörighet (svenska som andraspråk). Pedagog Ett och Två säger att de arbetar utifrån individen och pedagog Ett påpekar ytterligare att eleverna har ett dubbelt arbete i förhållande till andra.

## **5. Diskussion**

I detta avsnitt tittar vi på samband mellan vår teoridel och vår undersökning. Vi har valt att dela in diskussionen i våra undersökningsområden för att underlätta för läsaren. Undersökningen har också väckt en rad frågor under arbetets gång, vissa av dessa hade kanske passat att ställa vid en uppföljande intervju och resultatet hade blivit tydligt. Andra frågor är reflektioner som vi anser viktiga för dagen pedagoger. Vissa faktorer som finns i teoridelen har inte pedagogerna nämnt eller dessa har inte framkommit under intervjuerna. Därför har dessa faktorer inte fått så stor plats i vår diskussion. Dessa är exempelvis stycket om vissa ramfaktorer och vikten av den goda förebilden.

### ***5:1 Kunskapssyn hos pedagogen***

Säljö (2000) menar att pedagogens kunskapsteorier kan bli så övertygande och självklara för pedagogen att de blir osynliga i det dagliga arbetet. Just detta fenomen påvisar fyra av våra pedagoger i sina intervjuer. Vad det gäller kunskapssynen hade inte alla pedagoger en uttalad teori att luta sig mot. Däremot hade de en klar bild över hur de arbetade och varför. De uppvisar med sina svar i intervjuerna att de arbetar till stor del från en konstruktivistisk kunskapssyn i enlighet med Lpo-94. Däremot gör de det i olika utsträckning och i olika former. Vygotskij (2003) poängterar att elevers lärande är ett aktivt skeende i interaktion med andra. Detta stärks ytterligare av Dysthe (2000) som anser att själva drivkraften i viljan till dialog mellan pedagog och elev och mellan elev och elev, är diskrepansen i kunskapsförhållandena. Samtliga pedagoger poängterar relevansen av diskussioner och dialog i alla dess former. Innehållet i texterna som lästs ska bearbetas på något sätt för att eleverna ska utvecklas. Vilka faktorer är det som styr pedagogens arbete? Är det så att pedagogerna saknar ett yrkesspråk och ett forum att ventilera yrkeskunskaper och medför detta i sin tur att de inte kan förklara sina kunskapsteorier?

Vygotskij (2003) betonar samspelet med omgivningen och vikten av den goda pedagogen som är inriktad på barnets framtida, proximala utveckling. Precis detta uppger pedagog Två att hon gör i sin undervisning. Pedagog Sex menar att genom stöd förmår eleven mer än utan och genom detta utvecklas eleven. Pedagog Sex uppvisar också en medveten kunskapsteori och kopplar samman den med sitt uppdrag som pedagog. Hon försöker att arbeta konstruktivistiskt. Vilka konsekvenser har pedagogernas medvetna kunskapssyn för elevernas läsutveckling?

## **5:2 Skolan, pedagogen och läsning**

Fyra av undersökningens pedagoger uppger att de själva har ett eget stort läsintresse privat men använder främst sin egen läsning till skönlitteratur. Pedagogerna nämner att de har ett eget läsintresse och det hade varit intressant att se hur detta påverkar eleverna. Den goda förebilden tas upp och då skulle det innebära att pedagogerna i det hänseendet är goda förebilder med ett eget genuint läsintresse. Då är den fortsatta frågan hur viktigt det är med formen som detta läsintresse speglas i klassrummet? Räcker det att pedagogen säger att hon läser eller ska hon själv läsa när eleverna läser tyst? Ser eleverna att pedagogen har ett nöje av att läsa högt eller ska det påpekas för eleverna? Pedagoger i de lägre årskurserna avsätter avsevärd lektionstid och eget intresse för att befrämja elevernas läsutveckling allt i enlighet med Lpo -94 och kursplanerna. Vad sker i ett klassrum där pedagogen inte är läsintresserad? Läsningen i skolan är till stor del individcentrerad och många av de samtal som förs är mellan pedagog och elev. Skulle fler samtal mellan elev och elev eller mellan elev och klass som pedagog Ett nämnde, befrämja läs- och språkutvecklingen på ett mer grundläggande sätt?

Fem av pedagogerna har uppgett att de ser läsningen som något som är livsviktigt för att klara av vardagen. Flera av pedagogerna ser läsning som en progression oberoende av var startpunkten är, läsning kan utvecklas hela livet.

En av de faktorer som alla pedagogerna tydligt klargör i intervjuerna är hur viktigt det är att fokusera på elevernas intresse. Elevernas intresse för läsning är grundläggande och hela läsutvecklingsarbetet bygger på att individen skall tycka att det är roligt, att den finner sin genre. Att finna sig genre betyder mycket för läsutvecklingen, eleven vet vad den gillar och kan igenom detta lättare hitta texter som utmanar och lockar till svårare läsning. Vi instämmer i pedagogernas svar och anser att när eleverna skapat sig genrekompetens finner de ett självförtroende och kan utmana sig själva i sin läsutveckling. De elever som inte skapar sig genrekompetens, vad händer med dessa elevers fortsatta läsutveckling?

## **5:3 Bibliotek och tillgång till böcker**

Samtliga pedagoger i undersökningen ser vinsten av att ta hjälp av biblioteket i arbetet med läsutvecklingen. De ser det i flera dimensioner, intresseväckande för elever och pedagogen själv. Bibliotekspersonalen besitter kompetenser som läraren saknar eller känner sig bristfällig i. Genom tjänsterna som biblioteket har att erbjuda tjänar pedagogerna tid och genom att prata om böcker väcks intresse och nyfikenhet. Fylking (2003) menar att en bibliotekarie och en kunnig pedagog är avgörande för att kunna hjälpa eleverna hitta bra böcker och befästa en god



lästräning, genom läsning tillägnar man sig många färdigheter men framförallt börjar eleverna betrakta sig själva som läsare.

Om eleverna skapar ett familjärt förhållande till biblioteket, dess personal och böcker över huvud taget anser vi ökar chanserna för att eleverna skall läsa mer och tycka att det är kul. Vad händer med pedagog Fyras elever då hon anser att man inte skall byta de skönlitterära böckerna som finns i klassrummet för ofta? ”Jag byter inte byter ut böckerna för ofta men det är ganska lätt att göra det, många tror att barnen vill ha nya böcker men de gillar att läsa samma.” Här känner vi att det hade varit intressant med en kompletterande fråga för att få veta hur mycket tillgång till skolbiblioteket de elever i den fjärde pedagogens klass har som är snabba läsare, är de möjligen understimulerade? Detta står i motsatsförhållande till pedagog Sex som anser att det skall vara fritt fram att låna böcker från skolbiblioteket. Just för att eleverna hela tiden ska ha en god tillgång till böcker de gillar. Pedagog Fyra som inte byter ut böckerna ofta kanske har desto större antal böcker i sitt klassrum än vad pedagog Sexs elever har tillgång till i skolbiblioteket. De kanske har mycket att välja på när de är på biblioteket men hur ofta har de den möjligheten?

#### **5:4 Högläsning och tystläsning**

Eftersom vi haft öppna frågor och inte ställt någon direkt fråga som berör högläsning och tystläsning har inte samtliga pedagoger berört de ämnena det försvårar vår diskussion i ämnet.

Allard, Rudqvist & Sundblad (2003) poängterar vikten av goda läsoplevelser som kan vara högläsning eller egen läsning. Tre av pedagogerna har tagit upp högläsning som en del av läsutvecklingsarbetet. De här tre pedagogerna jobbar i förskoleklass/åk ett respektive åk ett. Kan detta ha betydelse för deras svar? Kan pedagogens högläsningstillfällen ha att göra med elevernas läsutvecklingsnivå, ju skickligare läsare desto mindre högläsning?

Chambers (1995) betonar betydelsen av att låta barn få ordentligt med tid till att läsa tyst därför måste pedagoger avsätta ordentligt med tid i skolan för att ge barnen möjlighet att utvecklas till goda och tänkande läsare. Alla pedagoger i undersökningen jobbar mycket med tystläsning då de anser att det har stor betydelse för läsutvecklingen. Precis som Chambers nämner pedagog Två att hon lägger ner mycket tid på den tysta läsningen. Finns det ett direkt samband med elevens läsutveckling och den tid de har till tyst läsning? Vad händer i de klasser där eleverna inte får tystläsning och högläsning?

## **5:5 Samtal**

Pedagog Ett, Sex och Tre poängterar vikten av dialog och samtal utifrån olika texttyper. Dessa samtal kan ha olika form beroende på behov och tillfälle. De tre pedagogerna ser en tydlig vinst med samtalen i det att elevernas tankar och språk utvecklas, eleverna lär sig att reflektera. Är detta ett sätt för pedagogerna att individualisera undervisningen och möta alla elever?

Chambers (2003) menar att det är genom samtal med andra människor som vi uppskattar, ser upp till eller tycker om ger oss goda förutsättningar för en ökad lust att läsa genom att pedagogen verkligen lyssnar på deras åsikter om böcker. Pedagog Två tar upp Chambers samtalsmönster som en god grund för diskussioner om och kring böcker eller texter. Detta gör även pedagog Fyra. Hon berättar att de har boksamtal en gång i veckan och de gånger det uteblivit har eleverna uttryckt en saknad. Pedagog Fem har inte nämnt samtal. Hur ser utvecklingen ut för de elever som inte ges möjlighet till samtal på olika nivåer?

## **5:6 Texttyper**

Alla pedagoger anser sig jobba med olika texttyper men i olika utsträckning. Till stor del är det elevernas intresse som styr valet av litteratur. Arvin (2004) påpekar vikten av att låta eleverna få ta del av olika texttyper. Elever är olika och föredrar olika texter. Eftersom elevernas intressen styr undrar vi hur läsningen ser ut i de klasserna där eleverna har få intresse områden? Innebär detta att eleverna inte kommer att få möta olika texttyper i någon större utsträckning i skolan? Om elevens intresse hela tiden styr läsurvalet kommer det att bli så att när eleven tröttnar på tex. fantasygenren, saknas kompetensen att ta sig an andra genrer? Gör läsmotståndet att eleven tycker att läsningen blir jobbig och slutar att läsa?

Fyra pedagoger använder sig främst av olika texttyper för att främja läslusten, intresset och läslusten står i fokus, medan pedagog Ett och Sex motiverar och är tydliga i sitt ställningstagande till varför de vill att eleverna skall möta olika texttyper. De ser mötet med olika texttyper som en viktig del av elevernas läsutveckling. Även om elevernas intresse är en viktig utgångspunkt är inte det de avgörande i arbetet. Hellspong & Ledin (2001) förtydligar att eleverna behöver möta olika sorters texttyper i många sociala sammanhang för att utveckla sin genrekompentens. Här döljer sig ett av våra viktigaste resultat. Endast två av sex pedagoger arbetar medvetet med olika texttyper, de övriga fyra ser texttyperna bara som vägar till läslust. Är våra pedagogers förhållningssätt till olika texttyper representativa för skolan i stort? Vilka konsekvenser får detta i så fall för elevernas genrekompentens och läsutveckling?

## **5:7 Läsutvecklingsdokumentation**

Två av pedagogerna har inte nämnt någon läsutvecklingsdokumentation. Men genom den Tredje pedagogen som uppgett att skolan använder såväl LUS som portfolio framgår det att de två första också gör det. Vi har ingen direkt fråga i vår undersökning som tar upp läsutvecklingsdokumentation. Det är troligen anledningen till att dessa två pedagoger inte nämnt att de använder sig av LUS eller portfolio. Anledningen till att vi inte har valt att ha en direkt fråga om detta är att vi ville ha pedagogernas tankar om vad de anser viktigt för läsutvecklingen. Antingen använder pedagogerna sig inte av dessa dokumentationsmetoder eller så ser de inte detta som avgörande för läsutvecklingen och anser inte att det är någon vikt i undersökningen. Allard & Askeljung (2003) förklarar att själva grundidén med Läsutvecklingsschema, LUS, är att det ska vara ett redskap i pedagogens arbete med att följa elevernas progression och ge en helhetsbild. Även föräldrar och elever ska kunna vara delaktiga och få en överblick över läsutvecklingen. Två pedagoger uppger att de dokumenterar via LUS schemat. De förhåller sig till helt olika till dokumentationen. Två av pedagogerna har ställt sig kritiska till hur LUS schemat fungerar. Pedagog Fyra har upplevt LUS som något negativt för föräldrar och elever men ser det som en bra metod för läraren. Pedagog Fyra använder sig också av ett protokoll som föräldrar och barn fyller i hemma. Det anser hon ger läsutvecklingen en skjuts. Det är mycket intressant att pedagog Fyra och Fem har ett negativt förhållningssätt till LUS.

Pedagog Tre och Sex använder portfolio på skolan. Pedagog Tre uttrycker sin positiva inställning till både portfolio och LUS, både för att eleverna ska kunna se sitt lärande och utveckling men det är även en tillgång för pedagogen i hennes arbete med läsning. Lenz Taguchi (2000) anser att dokumentationen av elevers lärandeprocesser har flerfaldiga syften. Det ställer både elevers lärande och progression i centrum samtidigt som det medför att pedagogen går in i en läroprocess i det att denne reflekterar kring dokumentationen. Detta är just så som pedagog Tre säger sig se på dokumentation.

Något som vi tyckte var intressant var att det under undersökningen framkom att en skola arbetade aktivt med både LUS och enligt Bornholmsmodellen. Dessa två metoder står helt emot varandra. Hur kan man förena dessa två?

## **5:8 Ramfaktorer**

Lenz Taguchi (2000) förklarar att personalen uppfattar rutiner och mönster inom en institution och sin möjlighet att påverka spelar en stor roll för förändringar och utveckling i skolan. Detta är en ramfaktor som vi ser det, hur vårt uppdrag i klassrummet styrs från en yttre nivå. Det sätt som de deltagande pedagogerna ser på de yttre faktorerna är olika. Vi anser att det har varit av vikt för vårt resultat att pedagogernas egna tankar kring ramfaktorer inte styrts. Det skulle kunna innebära att pedagoger känner sig styrda av helt olika saker i olika kontexter. Men gemensamt för våra pedagoger är att de är styrda av beslut som tas på skolan och som skall gälla samtliga i personalen.

Pedagog Ett ser samhället och vikten av att arbeta med nyheter, film och media som en ramfaktor för sitt arbete. Vi tolkar och anser att det pedagog Ett ser som ramfaktor anser vi tillhöra undervisningsmaterial, något som man kan använda i läsutvecklingen och i arbetet med olika texttyper. Det hade varit intressant att följa upp pedagog Etts tankar kring ramfaktorer och få veta vidare hur hon resonerar kring sambandet mellan dessa. Ser hon det som en begränsning eller en möjlighet?

## **5:9 Kulturellt kapital, genus och kulturell tillhörighet**

Pedagog Ett är ensam i undersökningen om att uttrycka ett genomtänkt förhållningssätt till hur hon arbetar med elever med olika förutsättningar. Hon vågar sätta ord på hur hon arbetar med eleverna. Att familjen har en stor betydelse för elevens läsutveckling gör hon klart för oss. Hon ser det som ett jobb man skall göra tillsammans, där familjen inkluderas i skolarbetet. Jörgensen (2002) menar att genom en positiv relation mellan pedagog, hem och elev skapas goda förutsättningar för arbetet i skolan. Intresset och förståelsen måste finnas med mer i läsutvecklingsarbetet för eleverna. Detta bekräftar Alleklev och Lindvall (2003) i sin beskrivning av ett genomfört läsprojekt i Rinkeby.

Pedagog Ett uppvisar ett reflekterande förhållningssätt genom att hon kan beskriva hur hon arbetar med eleverna och deras olika förutsättningar, när det kommer till genusperspektivet har hon en klar uppfattning. Pojkar har mer spring i benen och flickorna har det lättare att sitta still, detta menar hon medför att flickorna snabbare kommer längre i sin läsutveckling. Norberg (2003) redogör för flickors och pojkars läsning, där hon ser skillnader i det att flickor läser oftare och mer. Troligtvis beroende på att de har fler läsande förebilder än pojkar.

De andra pedagogerna i undersökningen ser ingen större skillnad på elevernas förutsättningar utifrån kulturellt kapital, genus eller kulturell tillhörighet. De förespråkar individen före eleven som ett objekt. Pedagog Tre menar att den skillnaden hon kan se endast finns mellan flickor och pojkars val av litteratur. Pedagog Två däremot ser ingen skillnad alls på pojkar och flickors bokval. Måste inte pedagogerna ha kunskaper om elevernas språk- och litteraturanvändning hemma för att kunna individualisera läsundervisningen?

Generellt sätt är genus, kulturellt kapital och kulturell tillhörighet känsliga ämnen, därför har vi upplevt det som att pedagogerna varit väldigt försiktiga i sina uttalanden. Detta skulle kunna bero på att det är fel att klassa in elever i fack. Skolans uppdrag är att ge en likvärdig utbildning för alla. Detta anser vi intressant då alla elever har olika bagage och förutsättningar för att uppnå skolans mål/samhällets kunskapskrav.

## **5:10 Slutsatser**

Pedagogerna som deltagit i vår undersökning arbetar medvetet kring sina elevers läsutveckling. De arbetar medvetet kring läsutvecklingen men med olika engagemang. Det är endast två som uppgivit lärandeteoretiska utgångspunkter som grund för sitt arbete i skolan med läsutveckling. Däremot har samtliga pedagoger en klar och tydlig tanke om hur de arbetar och varför. Pedagogernas eget intresse för läsning och litteratur är en starkt bidragande orsak till deras medvetna förhållningssätt.

Lust, glädje och intresse är andra faktorer som pedagogerna utgår från. De menar att utan lusten tappar eleverna intresset för läsning och det blir ingen utveckling. Undervisningen ska vara meningsfull för eleverna. Förståelsen av texterna, både att förstå textens innehåll och syftet med läsning nämner flera pedagoger är viktigt för eleverna. Elevernas kulturella kapital vad det gäller läsning och böcker varierar mycket. Två pedagoger arbetar för att integrera familjen i läsutvecklingen. Medan två pedagogerna tar upp att de försöker kompensera i skolan med t.ex. extra tid till läsning och läxhjälp.

Samtal på olika nivåer och former som används i ett sätt att uppnå progression och utmana individen. Utifrån våra intervjuer har vi dragit slutsatserna att läsning och skrivning verkar befrämjande för varandra. Dessa bör ses som delar av en helhet, det finns heller inte en metod eller ett tillvägagångssätt som passar alla elever utan det gäller att hitta den väg som passar varje individ.

Biblioteket och en god tillgång till böcker nämner flera pedagoger som en god förutsättning för läsutvecklingen. Till läsutvecklingsdokumentation har pedagogerna som

nämnd dokumentation uppvisat helt olika förhållningssätt främst till LUS. Två är positiva medan två tar avstånd. Det är främst en pedagog som poängterat hur hon försöker att integrera samhället i sin undervisning både som utgångspunkt men även som en del av individens utveckling. Denna pedagog ser läsutvecklingen och språkutvecklingen som en helhet som möjliggör att eleven kan ta en aktiv roll i samhället.

Vi kan se en motsättning i pedagogernas förhållningssätt. Samtidigt som de vill se eleverna som individer och vill undvika att kategorisera dem så förekommer kategorisering. Framför allt vad det gäller flickor/pojkar och deras läsning. Det hade varit intressant att se hur pedagogerna hanterar konflikten däremellan. En uppföljande intervju under vilken vi hade fokuserat på denna företeelse, hade tillfört undersökningen ytterligare en dimension. Pedagogerna ogillar kategoriseringar och framhåller individen. Kan detta ses som ett resultat på den allt mer ökande individualiseringen i samhället? Dessutom upplevde vi under intervjuerna att pedagogerna tyckte mångkulturalitet var ett känsligt ämne. Vad detta beror på kan vi endast spekulera i. Är det så att pedagogerna är rädda för att svara fel eller innebär det bristande kunskap?

## 6. Sammanfattning

Vår uppsats behandlar hur pedagogerna arbetar med elevernas läsutvecklingen. Särskild vikt har lagts vid vilka faktorer pedagogerna anser viktiga i sitt arbete med att uppnå läsutveckling hos eleven. Syftet är att försöka upptäcka de faktorer som är avgörande för pedagogernas arbete i skolans tidigare år med läsutvecklingen. Det är pedagogernas egna tankar, upplevelser och erfarenheter som har varit fokus i empiridelen av vårt arbete. Vårt mål är att skapa en så komplett bild som möjligt över de faktorer som har en avgörande betydelse för pedagogernas arbete med den fortsatta läsutvecklingen i skolan.

Problemformuleringen lyder: Vilka faktorer är av betydelse i pedagogers arbete med elevernas fortsatta läsutveckling i de lägre årskurserna?

Undersökningen bestod av intervjuer kombinerade med en teoridel. Litteraturen sattes i förhållande till intervjuerna och utifrån detta har vi gjort ett försök till analys och resultat. Resultatet som framkommit i uppsatsen är att samtliga pedagoger arbetar medvetet med läsutveckling. Gemensamt betonar de också vikten av att uppnå läslusten för en god läsutveckling. Samtal och dialog är ett viktigt redskap för pedagogerna i flera dimensioner. Vad det gäller tillgång på böcker och läsutvecklingsdokumentation skiljer sig pedagogernas svar väsentligt åt. Detta har kunnat påvisas genom de tankar, upplevelser och erfarenheter pedagogerna uttryckt under intervjuerna.

## 7. Vidare forskning

Efter att ha bearbetat materialet som framkommit vid vår undersökning och sammanfört teori och undersökningresultatet i analysen, så finns det vissa perspektiv som förtjänar vidare forskning. Vi har tre förslag inom området för elevernas läsutveckling:

- Skapar tematiskt arbetssätt bättre läsutvecklingsförutsättningar för fler elever än separerade ämnen?
- Skiljer sig läsutvecklingsarbetet i skolan åt mellan pedagoger som själva är intresserade av läsning och de som inte är det? Hur yttrar sig detta?
- Vid en utvidgad undersökning hade det fortfarande gått att urskilja olika medvetande nivåer till läsutvecklingen förhållande till språk och omgivande samhälle.



## 8. Referenslista

- Allard, Birgita & Askeljung, Mimmi (2003), *Komplement till nya Lusboken*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Allard, Birgita, Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2003), *Nya Lusboken*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Arvin, Minna (2004), *Bumerang Utvecklas som läsare*. Malmö: Minna Arvin och Gleerups Utbildning AB.
- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin & Nilsson, Jan (1997), *Skrivutveckling och skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerstedt, Åke (1997), *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, Christer (2001), *A,B,C och D – Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, Aidan (1995), *Böcker omkring oss Om läsmillöer*. Stockholm: Norstedts.
- Chambers Aidan (2003), *Böcker inom oss om boksamtal*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Dickinson, Emily (2002), *Dikter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2000), *Det flerstämmiga klassrummet Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, Carsten (2004), *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB.
- Evenshaug, Oddbjorn & Hallen, Dag (2001) *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2001), *Läsning bland elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: Stockholm universitet.
- Frost, Jörgen (2002), *Läsundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fylking, Eva (2003), Om läs- och skrivutveckling i Norberg, Inger (red.), *Läslust och lättläst*. Lund: Författarna & Bibliotekstjänst AB
- Giddens, Anthony (1998), *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (2001), *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksson, Lisa (2003), *Bokpuffar*. En bok för alla.
- Jørgensen, Kerstin red. (2002), *Lyckas med läsning*. Stockholm: Bonniers Utbildning.
- Ladberg, Gunilla (2004), *Skolans språk och barnes –att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, Ulrika (1975), *Läsning på talets grund*. Lund: Ulrika Leimar och Liber Läromedel.
- Lindström, Gunnar & Pennlert, Lars Åke (2004), *Undervisning i teori och praktik –en*

- introduktion i didaktik*. Umeå universitet.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2000), *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lpo94 (2004). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*  
Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Löthagen, Annica (2003), Litteraturarbete i svenska som andraspråk i Norberg, Inger (red),  
*Läslust och lättläst*. Lund: Författarna & Bibliotekstjänst AB.
- Norberg Inger (2003), Pojkar och flickors läsning i Norberg, Inger (red.), *Läslust & lättläst*.  
Lund: Bibliotekstjänst.
- Pramling, Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö, Ann-Charlotte (2001), *Grundläggande färdigheter  
– och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket, (2002), *Kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2003), *Språket lyfter!* Institutionen för nordiska språk Avdelningen för forskning  
och utbildning i modern svenska.
- Smith, Frank (2000), *Läsning*. Stockholm: Liber AB.
- Stensmo, Christer (1994), *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderbergh, Ragnhild (1993), *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups.
- Vygotskij, Lev S. (2003), *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

