

Läsloppet

**- om läsmiljö och läsmotivation vid deltagande i
en lästävling**

Av: Malin Andersson

Handledare: Cecilia Annell

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 2. 15 hp.

Svenska | Hötterminen 2016

Programmet för Grundlärarutbildningen med interkulturell profil,
mot förskoleklass och årskurs 1-3, 240 hp



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

English title: Läsloppet – reading environment and motivation during a reading contest

Author: Malin Andersson

Supervisor: Cecilia Annell

Term: Autumn 2016

We cannot say for sure that competitions in theoretical subjects has increased in Swedish schools. However, Swedish educators testify that the number of competitions in school has increased in recent years. *Läsloppet* is a reading competition aimed at third-graders, and is carried out in cooperation between the municipal library and the schools in a municipality in the southern parts of Stockholm. This case study examined how a third grade teacher reason about participation in this reading competition and how her class work with literature reading during the competition. Through a survey it also examined her students' thoughts on reading in general and on participating in *Läsloppet*.

Within the theoretical frame of Aidan Chambers theories of reading environment and “the reading circle”, combined with various aspects on motivation, the purpose of this paper was to examine how *Läsloppet* could serve as a reading promotion tool, and what participating in a reading contest could mean for students' motivation to read.

The questions used to answer this was:

- How can participating in *Läsloppet* be described based on the concept reading environment and various aspects of reading motivation?
- How does the teacher describe the participation in *Läsloppet* from an educational perspective?
- How do the students experience reading in school and the participating in *Läsloppet*?

Results showed that students with motivation in reading benefits the most by participating in the reading competition. Students with low or no interest in reading seems to show low interest in reading even after participating in the contest. From an educational perspective the competition had some positive effects in creating a good reading environment for the class participating in this study.

Key words: Reading environment, reading motivation, reading competition, elementary school,

Nyckelord: Läsmiljö, läsmotivation, lästävling, grundskola

Innehållsförteckning

| | |
|------------------------------------|----|
| Inledning..... | 5 |
| Syfte och frågeställning..... | 6 |
| Bakgrund | 6 |
| Läsloppet | 9 |
| Tidigare forskning..... | 10 |
| Om läsning och läsmiljö..... | 10 |
| Om läsning och motivation | 11 |
| Teorianknytning | 14 |
| Läsmiljö..... | 14 |
| Läsandets cirkel..... | 14 |
| Att välja..... | 15 |
| Att läsa..... | 15 |
| Reaktion och respons..... | 16 |
| Läsmotivation..... | 16 |
| Begrepp | 16 |
| Inre motivation | 17 |
| Yttre motivation | 17 |
| Metod och material..... | 17 |
| Beskrivning av vald metod..... | 17 |
| Val av informanter..... | 18 |
| Intervju | 18 |
| Enkät..... | 18 |
| Bearbetning av materialet..... | 19 |
| Etiska riktlinjer..... | 19 |
| Reliabilitet och validitet | 20 |
| Resultat och analys..... | 21 |
| Att välja | 21 |
| Bokbestånd | 21 |
| Att läsa..... | 23 |
| Tid | 23 |
| Plats | 25 |
| Högläsning..... | 25 |
| Reaktion/Respons..... | 26 |
| Boksamtal | 26 |
| Övrig respons | 27 |
| Lärarens tankar om Läsloppet | 28 |

| | |
|---|----|
| Elevernas tankar om läsning och Läsloppet | 29 |
| Om att läsa..... | 30 |
| Om att tävla | 31 |
| Om pojkar och flickor | 34 |
| Sammanfattning och diskussion | 35 |
| Hur kan en klass deltagande i Läsloppet beskrivas utifrån begreppet läsmiljö och olika aspekter på läsmotivation? | 35 |
| Att välja | 35 |
| Att läsa..... | 36 |
| Reaktion/Respons | 37 |
| Hur beskriver läraren deltagandet i Läsloppet ur ett didaktiskt perspektiv? | 37 |
| Hur upplever eleverna själva läsning som aktivitet och deltagandet i Läsloppet? | 38 |
| Slutsats | 39 |
| Vidare forskning..... | 39 |
| Käll- och litteraturförteckning | 40 |
| Bilagor | 44 |
| Bilaga 1 - Intervjumall | 44 |
| Bilaga 2 – Elevenkät..... | 45 |
| Bilaga 3 – informationsbrev till föräldrar..... | 46 |
| Bilaga 4 – sammanställning av elevernas enkätsvar | 47 |

Inledning

I SVT:s programserie *Gympaläraren*, som sändes under våren 2016, fick tittarna följa Tv-profilen Kalle Zackari Wahlström när han återvände till sin gamla högstadieskola. Under parollen ”barn och unga rör sig allt mindre” ville han under en termin undersöka och uppmärksamma hur verkligheten kunde se ut i en högstadieskola idag. Dessutom ville han få eleverna där att röra på sig mer än tidigare. Under seriens gång fick jag särskilt upp ögonen för hur tävlings- och prestationsmoment i gymnastikundervisningen kunde ha en negativ inverkan på elevers deltagande i och intresse av dessa lektioner. Även om vissa elever tilltalades av dessa, verkade ett flertal elever avskräckas av samma anledning. En till synes svår ekvation för en lärare att få ihop, då undervisningen ska anpassas efter alla olika elevers förutsättningar och behov. En fundering som växte fram hos mig var om detta fenomen även kunde synas i de mer teoretiska ämnena i skolan.

I en artikel publicerad i *Skolvärlden* 2009 skriver Anna Wahlgren att socialantropologen Brian Palmer menar att ”tävlingar skapar en otrygghet hos eleverna”. Christian Lundahl, docent vid pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet, menar att det är viktigt för skolan att veta vad avsikten med ett deltagande i en tävling är och att tävlandet inte går ut över lärandet. Men han säger också att tävlingar i skolan kan vara ”ett roligt inslag i vardagen”. Om tävlingarna blivit fler i skolan är enligt Wahlgren inget som är konstaterat med säkerhet, men att det ”smugit sig in” fler tävlingar i skolan under de senaste åren är något pedagoger vittnar om (Wahlgren 2009).

En typ av tävling som går att hitta i skolan är olika lästävlingar som anordnas i samarbete med bibliotek och skolor. En sökning på internet (lästävling, skola, bibliotek) ger träffar på lästävlingar som har lite olika upplägg. I vissa får eleverna poäng för antalet lästa sidor, i andra räknas böckernas vikt och i ytterligare andra räknas antalet lästa böcker.

Den här uppsatsen fokuserar på *Läsloppet*, en tävling vars upplägg stämmer in på det sistnämnda, och som genomförs i samarbete mellan ett kommunalt bibliotek samt skolorna i en kommun belägen i de södra delarna av Stockholms län. Den didaktiska frågan *Hur?* är central för syfte och frågeställning, då uppsatsen vill belysa hur deltagandet i en lästävling kan fungera som ett didaktiskt verktyg i den undersökta skolans läsundervisning.

Om vi tycker om att läsa och förväntar oss något positivt är det också troligt att vi kommer att uppleva detta. Om vi istället är tvingade att läsa och inte förväntar oss något större utbyte, kommer vi troligen också tycka att det är tråkigt.

Aidan Chambers (2011)

Syfte och frågeställning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur Läsloppet fungerar som ett läsfrämjande redskap, samt vad deltagandet i en lästävling kan innebära för elevernas motivation till läsning.

Utifrån detta syfte har följande frågeställningar formulerats:

- Hur kan en klass deltagande i Läsloppet beskrivas utifrån begreppet läsmiljö och olika aspekter av läsmotivation?
- Hur beskriver läraren deltagandet i Läsloppet ur ett didaktiskt perspektiv?
- Hur upplever eleverna själva läsning som aktivitet och deltagandet i Läsloppet?

Bakgrund

I rapporten *Ungar och medier 2015* redovisar Statens medieråd resultatet av en enkätundersökning bland barn och ungdomar angående deras medievanor. Resultatet visar bland annat att av barnen i åldrarna 9-12 år uppger 30 % att de läser böcker varje dag på sin fritid. Detta är en procentsats som legat relativt konstant de senaste åren. Lika många uppger att de ägnar tid varje dag åt sociala medier, vilket å sin sida visar på en ökning med fem procentenheter från mätningen år 2013. Mätningarna visar också att Tv-tittandet är bland den vanligaste fritidssysselsättningen i dessa åldrar, men har sjunkit stadigt de senaste fem åren (Statens medieråd 2016).

I *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* går att läsa, angående skönlitteratur i skolan, att ”undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser. På så sätt kan de utveckla läslust och intresse för litteratur” (Skolverket 2016, s. 8). Elevnära texter är en bra utgångspunkt, men skolan ska också tillföra nya insikter och utveckla elevernas intressen och kunskaper, något som litteraturen kan bidra till (Skolverket 2016, s. 16). Eleverna i de yngre årskurserna ska få träna förmågor som ”lyssna och återberätta”, något som kan kopplas ihop med läsning av till exempel skönlitteratur (Skolverket 2016, s14).

Under hösten 2016 tillsatte regeringen en läsdelegation vilken ska verka under paraplynamnet *Hela Sverige läser för barnen*. I delegationen ingår flera olika aktörer så som skola, kultur och föreningsliv. Dess syfte är att genom läsfrämjande insatser ge barn och unga lika förutsättningar att utveckla god läsförmåga samt att få tillgång till lustfylld läsning. Man vill på detta sätt medvetandegöra den samhällseliga aspekten av läsningen och därmed dess betydelse för

individens deltagande i ett demokratiskt samhälle. Delegationen ska även uppmärksamma ”barns och ungas erfarenheter av läsning och läsfrämjande insatser”.

Delegationen ska bland annat:

- Kartlägga och följa utvecklingen på området samt säkerställa att uppföljning kan ske i enlighet med de nationella målen för litteratur- och läsfrämjande samt skolans styrdokument.
- Skapa mötesplatser för och samordna läsfrämjande insatser i och utanför skolan.
- Driva arbetet på ett sådant sätt att genomförda insatser i och utanför skolan har goda förutsättningar att fortgå även efter det att delegationen har avslutat sitt uppdrag.
- Vid behov lämna förslag på hur läsning kan främjas med utgångspunkt i skolans styrdokument och de nationella målen för litteratur- och läsfrämjande. (Regeringskansliet 2016a, dir. 2016:78).

Som bakgrund till denna insats nämner man bland annat Sveriges sjunkande resultat i den senaste PIRLS-undersökningen (Progress in International Reading Literacy Study). Undersökningen, vilken mäter läsförmågan hos tioåringar, visade i den senaste mätningen att en femtedel av de svenska eleverna inte når upp till basnivån i läsförståelse. Delegationen, som består av bland andra författarna Ann-Helén Laestadius och Martin Widmark samt före detta förbundskapten i herrarnas fotbollslandslag Lars Lagerbäck, ska redovisa sitt resultat senast 30 juni 2018. Förutom Läsdelegationen ingår andra lässatsningar under namnet *Hela Sverige läser för barnen*, som exempelvis Läslovet (nytt namn på höstlovet) då samhället utanför skolan kan medverka till att öka barns läsning. Denna satsning på läsning under skollov vill regeringen årligen lägga 5 miljoner kronor på mellan år 2017-2020 (Regeringskansliet 2016b).

Den norske pedagogikprofessorn Rune Andreasson (2008) menar att motivationsaspekten när det gäller läsundervisning är ett relativt outforskat område. Fokus har enligt honom legat främst på den kognitiva aspekten av läsningen. Eftersom läsning är en aktivitet som kräver ansträngning, menar Andreasson att motivationen är en avgörande faktor för om en individ överhuvudtaget väljer att läsa. Motivationen inverkar även på hur stort engagemanget i läsningen blir (Andreasson 2008, s. 245). Ivar Bråten, professor i pedagogisk psykologi, nämner följande faktorer som samverkar och därigenom anses ha inverkan på läsmotivationen:

- *Förväntningar på bemästrande* – elevens förväntningar på sig själv grundade på tidigare prestationer i läsning. Har eleven upplevt att denne lyckats tidigare förväntar sig eleven att även göra det framöver och tvärtom. Här spelar även den sociala aspekten in då eleven kan bli stärkt i sin tro att klara uppgiften när hen ser att en klasskamrat klarat av den.
- *Inre motivation* – Eleven läser för att hen har både lust och intresse för det. Hen vill tillfredsställa sin nyfikenhet när det gäller till exempel ett visst ämne eller en viss författare. Eleven tar sig gärna an krävande texter som innebär stort engagemang från läsaren. Eleven vill också känna att läsningen är självvald och därmed har egen kontroll över den.
- *Bemästrandemål* – Eleven strävar efter att lära sig något och därmed öka sin egen kompetens inom något område (Bråten 2008, s. 75-77).

I kunskapsöversikten *Skolbibliotekets pedagogiska roll* sammanfattar Louise Limberg (2002) forskning om bland annat skolbibliotekens roll när det gäller elevers litteraturläsning och deras läsutveckling. Hon nämner bland annat Skolverkets nationella kvalitetsgranskning av läs- och skrivmiljöer i skolan från 1998, som visar att skolbibliotek och engagerade bibliotekarier har stor betydelse för elevernas läs- och skrivutveckling. Biblioteks- och informationsvetare fäster enligt Limberg stor vikt vid följande:

- I skolan ska finnas ett brett och varierat utbud av texter. Detta kopplas till läsforskning som menar att barn bör läsa mycket för att bli goda läsare.
- Barn ska få möjlighet till att själva välja vad de ska läsa. Denna valfrihet har stor betydelse för att stimulera till läsning.
- Elever ska få tillgång till autentiska texter, som upplevs vara mer verklighetsnära än vad exempelvis läroböcker kan uppfattas vara.
- Att svaga läsare får tillgång till meningsfulla texter, något som bibliotekens breda utbud ger möjlighet till.

Limberg framhåller att det finns invändningar mot den första punkten och menar att ett allt för stort fokus på kvantitet när det gäller elevers läsning i kombination med att de uppmuntras och belönas för mängden läsning, i förlängningen kan ha en negativ inverkan på elevernas intresse för läsning (Limberg 2002, s. 54-55).

I Limbergs översikt framhålls att flera forskare anser att bibliotekariens främsta roll när det gäller läspedagogik är att väcka läslusten hos barn (Limberg 2002, s. 62). Ett exempel på ett projekt som genomförs mellan skola och bibliotek och som syftar till att främja just läslusten bland eleverna, är det projekt som står i fokus för denna undersökning, vilken presenteras nedan.

Läsloppet

Läsloppet är ett lokalt initiativ till ett språk- och lässtimulerande projekt som genomförs i samarbete mellan bibliotek och skolor i en kommun i de södra delarna av Stockholms län. Syftet med Läsloppet är enligt biblioteket att eleverna ska uppleva läsningen som lustfylld och kunna komma igång med sitt läsande samt att de ska utveckla en "läskondition". Barn- och ungdomsbibliotekarien Anna, som arbetat med projektet sedan 2012, berättar att under presentationerna av läsloppet, vilka hon och en kollega gör i klasserna, drar de paralleller mellan löpning och läsning för att ge eleverna en bild av vad biblioteket menar med läskondis. De förklarar då att det innebär att man behöver läsa mycket för att läsningen ska kunna bli automatiserad.

Läsloppet riktar sig till alla elever i årskurs tre och projektet pågår i sju månader. De deltagande klasserna får vid periodens början två stycken boklådor à 25 böcker levererade från biblioteket. Dessa byts sedan ut mot två nya lådor var sjätte vecka. Innehållet i lådorna består enligt Anna av ett "urbestånd" som varit med sedan starten av tävlingen samt av böcker som hon varje år fyller på med samtidigt som andra böcker gallras ur, för att innehållet ska vara både aktuellt och tilltalande för eleverna. Anna vill att utbudet ska vara brett och lådorna består därför av allt från lättlästa skönlitterära böcker och faktaböcker till längre kapitelböcker.

Eleverna är inte begränsade av lådorna utan dessa ska enbart ses som ett "start-kit", övriga böcker eleverna har tillgång till i skolan räknas också. Även böcker som någon läser högt för dem ingår, detta ska enligt biblioteket uppmuntra till gemensam läsning i hemmet samt stötta de elever som läser lite långsammare. Dessutom räknas böcker som laddas ner och läses/lyssnas på digitalt. I och med att man i tävlingen räknar antal lästa böcker och inte lästa sidor menar biblioteket att det ska löna sig för eleven att välja en bok som man med lätthet tar sig igenom. Svårighetsnivån på boken för den enskilda eleven är dock upp till läraren att bestämma.

Läsloppet är utformat som en klasstävling där det gemensamma läsmålet är att hinna läsa 15 böcker per elev under den här sju månadersperioden. För en klass på 26 elever som ingår i denna studie innebär det totalt 390 böcker. Anna menar att man från bibliotekets sida betonar att

Läsloppet inte ska knytas till uppgifter i skolan som innebär att eleverna ska redogöra för eller recensera den lästa boken, fokus ligger istället på mängden läsning och att väcka läslust.

Antalet lästa böcker ska på något sätt dokumenteras i klassen och avstämning mellan biblioteket och klasserna sker vid ett par tillfällen under perioden. Anna förklarar att hon går in och stöttar den lärare vars klass ser ut att ligga lite efter i läsningen när läsloppet närmar sig slutet, för att de ska komma ikapp. De klasser som når målet på antalet lästa böcker per elev, vilket enligt Anna i praktiken betyder alla klasser, får slutligen ett pris som består av en träff med en författare, vilken kommer till biblioteket för att träffa och prata med eleverna om bland annat berättande och skrivande. Tidigare år har bland andra Dan Höjer (Cirkusdeckarna), Jo Salmson (serien Drakriddare) och Linn Hallberg (böckerna om Sigge) varit inbjudna för detta ändamål. (Intervju 2016-10-28)

Tidigare forskning

Här kommer jag redogöra för forskning som jag anser vara relevant för föreliggande studie.

Om läsning och läsmiljö

Anette Ewald (2007) undersökte i sin avhandling *Läskulturer* vilken betydelse läsning av skönlitteratur ges i fyra svenska grundskolor, med fokus på de skolåren hon benämner ”mellanåren” (åk 4 och 5). Hennes undersökning genomfördes som en skoletnografisk fallstudie i fyra kommunala grundskolor under en fyraårsperiod. Resultatet av hennes studie visar att elevernas fria läsning dominerar. Läsning av gemensamma texter förekommer sällan, den vanligaste formen av sådana texter är att klassen har en högläsningbok. När det bedrivs speciella läsprojekt i skolorna ökar läsningen av både enskild och gemensam karaktär, men de fördjupade samtalen och bearbetningen kring de lästa texterna uteblir (Ewald 2007, s. 374-375). Ewalds studie är relevant för min undersökning när det gäller hur läraren i min studie arbetar med skönlitteratur i och med Läsloppet.

I Anna-Karin Styfs magisteruppsats ”*Bokslukaren 2006/07*” utvärderas ett läsfrämjande projekt kallat Bokslukaren som genomförts i grundskolor i Gävle. Projektet genomfördes som en individuell och klassvis tävling där deltagarna skulle räkna antalet lästa sidor under en sju månadersperiod. När tävlingen var avslutad belönades varje elev i de sex klasser (tre ur varje årskull) som läst flest sidor med en presentcheck på en bok. Med Aidan Chambers teorier om läsmiljö och läsandets cirkel som utgångspunkter har hon, genom intervjuer av fyra lärare samt enkäter till drygt 50 elever i årskurs tre och fyra, utvärderat projektet. Hennes resultat visar på att projektet till stor del svarar mot Chambers uppställda kriterier för en god läsmiljö samt att

barnens läslust och läsförmåga påverkats positivt i och med deltagandet i projektet (Styf 2007). Styfs magisteruppsats bedömer jag vara relevant för föreliggande undersökning av Läsloppet då även hon undersöker ett läsfrämjande projekt där metod och teori stämmer väl överens med den inramning jag valt. Jag har dock valt att även belysa om tävlingsformatet kan inverka på elevernas motivation till läsning av litteratur. Min studie syftar däremot inte till att göra en utvärdering av projektet Läsloppet.

Åse Hedemark, lektor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Uppsala universitet, genomförde 2012 en studie där hon genom gruppintervjuer av 100 barn i tioårsåldern ville få reda på deras attityder till läsning av böcker och till läsfrämjande aktiviteter som olika bibliotek ordnade för dem. Hennes avsikt var från början att inkludera andra media i studien, så som internet och Tv-tittande, men det framkom under studiens gång att de intervjuade barnen inte associerade dessa medier till läsning. Därför vreds perspektivet i studien mot läsningen av böcker. Den slutsats som Hedemark drar av sin undersökning är att bibliotekens aktiviteter uppfattas som viktiga för elevernas läsintresse men att det huvudsakligen är de elever som läser för nöjes skull som deltar i dessa. För att tilltala fler elever bör sådana här aktiviteter i större utsträckning ta hänsyn till elevers olika inställningar till vad läsning innebär och deras vardagliga intressen. Något som också framkom i studien var att läsning i skolan ofta sammankopplades med krav, något som riskerar att påverka läsningen negativt (Hedemark 2012).

Om läsning och motivation

Den amerikanske motivationsforskaren John T. Guthrie (et al), undersökte i två jämförande studier om läsundervisning som kombinerade kunskaps- och motivationsträning var mer fördelaktigt än undervisning som enbart fokuserade på lässtrategier (Guthrie et al 2004). Läsengagemang är ett centralt begrepp i Guthries tankar om läsundervisning med vilket menas "[...] samverkan mellan motivation, begreppskunskap, strategianvändning och social interaktion" (Bråten 2008, s.245). Guthrie och hans medarbetare arbetade fram en metod kallad CORI, Concept-Oriented Reading Instruction, vilken syftar till att öka elevers läsmotivation och läsförståelse. Undervisningen där CORI används kombinerar olika lässtrategier (så som till exempel att aktivera elevers tidigare kunskap, ställa frågor och sammanfatta) med motiverande undervisningsformer (så som praktiskt arbete, elevens egna val och intressanta texter med mera). Detta benämns i svenska skolor begreppsorienterad läsundervisning, BLU, (se Bråten 2008, s.245-249).

Undersökningen genomfördes bland tredjeklassare i fyra amerikanska skolor. Av dessa skolor implementerades CORI i två stycken och dessa arbetade sedan enligt forskarnas modell 90 minuter om dagen i 12 veckor. De två övriga skolorna arbetade under samma period och under lika lång tid dagligen med lässtrategier enligt ovan men utan de motiverande aspekterna som nämns i CORI. Innan studien startade hade alla lärare fått en kortare instruktion i hur de kunde arbeta med lässtrategier, därutöver hade de lärare som i studien skulle arbeta enligt CORI fått explicit träning vad gällde motiverande faktorer. De skolor som deltog i studien undersöktes under naturvetenskapslektioner, vilket innebar att läsningen genomfördes inom ett specifikt ämne och därmed inom dess innehållsliga mål, något som enligt dessa forskare räknas till de motiverande praktikerna (Guthrie et al 2004). Resultaten av dessa studier visar på att de elever i skolorna som arbetat enligt CORI-modellen hade bättre lässtrategier och var mer motiverade till att läsa än eleverna i de jämförda skolorna.

Alfie Kohn är en amerikansk professor i pedagogik och författare som beskrivs som USA:s kanske mest frispråkiga kritiker när det gäller undervisningens fixering vid betyg och testresultat. Han diskuterar och kritiserar tävlingsmoment och belöningar i samhället i stort och i skolan specifikt. I artikeln *How To Create Nonreaders* (Kohn 2010) skriver han på ett relativt sarkastiskt sätt hur elevers motivation för läsning kan sänkas genom att bland annat:

- Be dem läsa ett visst antal sidor och/eller en viss tid
- Låt dem dokumentera det de läst
- Locka med belöningar
- Begränsa deras val
- Lämna dem ensamma i läsningen
- Fokusera på färdigheter och förmågor

I artikeln ”*Seven Rules of Engagement*”, sammanfattar professor Linda B Gambrell forskning om vad som kan öka elevers motivation för läsning. Hon menar bland annat att då eleven får möta läsuppgifter som är relevanta och meningsfulla för dem i deras vardagliga liv ökar motivationen till läsning. På detta sätt framhålls att den läsning som sker i skolan har förankring i världen utanför denna. Här föreslår hon, till skillnad från Kohn, att ett sätt att arbeta med det är att eleverna efter varje läst bok skriver en kort reflektion över boken och då med fokus på hur den kan kopplas samman med deras liv. Att eleverna får tillgång till ett stort utbud av olika material att läsa är ytterligare en faktor som hon menar har en positiv effekt på läsningen. Materialen kan vara allt från böcker i olika genrer till texter på internet. Att i skolan tillhandahålla åtskilliga tillfällen till en sammanhängande lästid, har genom forskning påvisats

vara en stark framgångsfaktor när det gäller elevers läskunnighet. Likt Kohn nämner även Gambrell vikten av att själv få välja vad man vill läsa samt att få samtala om det man läst. Att få känna att man lyckas i sin läsning motiverar elever, att klara av att läsa en bok som är lagom utmanande har en positiv inverkan på läsmotivationen. Slutligen menar Gambrell att om man ska locka eleverna med konkreta belöningar, för att de ska utföra till exempel en läsuppgift, bör denna belöning vara direkt kopplad till uppgiften som ska utföras, så som att i detta fall vinna en bok eller att eleverna får extra högläsningstid tillsammans med läraren (Gambrell 2011).

I forskningsantologin *Engaging Young Readers* har Linda Baker, Mariam Jean Dreher och John T. Guthrie samlat forskning om vad som stimulerar barn till att bli engagerade och motiverade läsare (Baker et al 2000). Allan Wigfield fokuserar i sitt kapitel "Facilitating Children's Reading Motivation" på bland annat inre och yttre motivation. Med inre motivation menas att man utför och engagerar sig i en aktivitet för sin egen skull och för att man har ett intresse för aktiviteten. Yttre motivation innebär att man utför aktiviteten av den anledningen att man till exempel får en belöning för det man gör (Wigfield 2000, s.141). Han menar att motivationsforskare argumenterar för att inre motivation är mer fördelaktig än yttre sådan i ett längre perspektiv. Både inre och yttre aspekter av barns läsmotivation står i relation till den mängd de läser. "Reading amount relates strongly to reading achievement, and itself is predicted by children's reading motivation" (Wigfield 2000, s.146). Därför spelar barns läsmotivation en stor roll när det gäller mängden läsning och läsfärdighet.

Lärare som utövar mycket kontroll i klassrummet kan underminera elevernas inre motivation. Om elever ges någon form av kontroll över sitt lärande till exempel genom att läraren gör det möjligt för dem att välja själva, när det gäller vad de läser i skolan, kan detta gynna den inre motivationen och ge eleverna en känsla av att de "äger" sin läsning. Däremot menar Wigfield att yngre elever kan behöva hjälp med att välja genom att läraren ser till att dessa kan välja från ett passande urval av böcker. Hur en uppgift ska presenteras för barn för att stödja deras inre motivation diskuteras bland motivationsteoretiker. De har bland annat kommit fram till att uppgiften som eleven ställs inför varken bör vara för lätt eller för svår och dessutom bör de erbjudas varierande uppgifter som gärna presenteras på ett, för eleven, nytt sätt. Här menar Wigfield att det är viktigt att den dagliga klassrumsrutinen varieras. Slutligen menas att uppgiften bör upplevas som meningsfull på ett personligt plan av eleven. (Wigfield 2000, s.148).

Att använda belöningar för att stimulera elevers motivation har enligt Wigfield studerats ur ett flertal synvinklar och meningarna går enligt honom lite isär. De forskare som förespråkar att

det är den inre motivationen som har störst positiv effekt på lärande menar att ett överdrivet användande av belöningar (även beröm) för en utförd uppgift, kan leda till att elevens känsla av att den egna kontrollen över sina prestationer försvagas, något som kan ha en negativ inverkan på motivationen. Detta gäller särskilt för de elever som redan innan är motiverade till att utföra uppgiften. Wigfield citerar Lepper, Greene och Nisbett (1973) som benämner en sådan situation ”turning play into work” (Wigfield 2000, s.149).

Yttre motivation kan ha en positiv inverkan på exempelvis betyg men denna inverkan kan ske på bekostnad av elevens djupare förståelse för det lästa (Wigfield et al 2016, s. 192). För elever, som på olika sätt har svårt med läsningen och kämpar med de basala färdigheterna, kan lockbeten i form av belöningar inverka positivt, men ju större läsförmåga eleven har desto mindre nödvändiga bör dessa lockbeten bli (Wigfield 2000, s.149). Det syns även en skillnad i pojkar och flickors läsmotivation enligt Wigfield, då flickorna uppvisar en större motivation till läsning än pojkarna (Wigfield et al 2016, s. 192). Marilyn J Chambliss och Ann Margaret McKillop skriver i samma forskningsantologi bland annat om klassrummens utbud av litteratur och elevens fria val, samt vilka möjligheter och problem som kan uppstå kring detta (Chambliss & McKillop 2000).

Teorianknytning

Jag har i huvudsak grundat min undersökning i den engelske litteraturpedagogen Aidan Chambers modell läsandets cirkel och det han benämner läsmiljö, som presenteras närmare här nedan. Jag kommer även koppla undersökningen till forskning angående elevers läsmotivation, enligt det som presenterats under tidigare forskning.

Läsmiljö

Läsning påverkas enligt Chambers av en rad faktorer. Det är till exempel av stor vikt var vi läser, hur lång tid vi har på oss samt om vi blir störda eller inte när vi läser. Dessutom spelar tillgången till böcker och vår inställning till läsning in. Dessa faktorer utgör ”läsningens sociala kontext”, vilket Chambers kallar läsmiljö och är viktiga komponenter i Läsandets cirkel (Chambers 2011, s. 13). Han listar fyra grundförutsättningar för ”vad som är outhärligt för en god läsmiljö” enligt följande: lästid, högläsning, bra bokbestånd och boksamtal (Chambers 2011, s 45).

Läsandets cirkel

Med begreppet läsandets cirkel menar Aidan Chambers de olika delar av läsprocessen som behövs för att läsning överhuvudtaget ska möjliggöras (2011, s. 14). En läsprocess är enligt Chambers inte en linjär process där läsaren tar ett steg i taget för att sedan komma i mål, utan

den ska hellre förstås som en cirkelrörelse där läsaren efter en tid kommer tillbaka till början igen, enligt figur 1 nedan. De tre delarna Att välja, Att läsa och Reaktion/Respons förklaras mer ingående nedan. Med "vuxenstöd", som står angivet i cirkelns mitt, menas att det är viktigt att det finns kunniga vuxna och/eller mer erfarna läsare som stöttar barnet i hans läsning. De dubbelriktade pilarna visar på att det både är barnet och den vuxne/mer erfarna som lär av varandra i läsprocessen. Nedan visas en illustration över läsandets cirkel och därefter ges en lite utförligare förklaring till de olika komponenterna som ingår i den (fig. 1).



Fig.1 Läsandets cirkel.

Källa: Chambers (2011, s. 15)

Att välja

För att kunna börja läsa måste man som läsare göra ett val av *vad* som ska läsas. Dessa val är beroende av vad som finns att tillgå runt omkring oss. De böcker som vi har tillgång till bör dessutom vara sådana som vi är intresserade av att läsa (Chambers 2011, s 16). Vidare menar han att lusten att läsa uppstår lättare när vi upplever frihet i vårt val av bok (Chambers 2011, s. 36). Att prata om och diskutera kring böcker med vuxna och/eller kamrater, om vilka böcker man gillar eller ogillar och varför, kan vara till stor hjälp när man ska välja litteratur, detta illustreras av den dubbelriktade pilen mot cirkelns mitt och "vuxenstödet".

Att läsa

När valet av bok är gjort ska det sedan finnas tid och plats för själva läsningen. Chambers talar om *inre* och *yttre* förutsättningar för att läsningen ska möjliggöras. De inre förutsättningarna utgörs av våra personliga attityder till det vi ska göra och de yttre förutsättningarna innefattar vår fysiska omgivning (2011, s25).

Att erbjuda eleverna *tid* för läsning är en självklar förutsättning för att läsning ska komma till stånd. Tiden behöver anpassas efter elevernas förutsättningar att behålla koncentrationen för uppgiften. Högläsning är enligt Chambers viktig för att barn ska utvecklas till blivande läsare och detta gäller inte bara yngre barn (2011, s 64). Genom högläsningen får dessutom alla barn samma tillgång till böcker oberoende av svårighetsnivån på den lästa boken.

Läsning som aktivitet innebär att vi måste kunna koncentrera oss på det vi läser, och boken kräver vår uppmärksamhet (2011, s.27). Att ha speciella *platser* som är avsedda för läsning i klassrummet eller i ett eget rum underlättar elevernas koncentration. Ju äldre eleverna blir, bör det gå att begära att lässtunden sker mer eller mindre i tystnad. Chambers nämner att det är rimligt att begära när eleverna är i nio-årsåldern och uppåt (2011, s 43).

Reaktion och respons

”Läsning är till sin natur provocerande, den får saker att hända” säger Chambers (2011, s. 100). En önskvärd följd av läsningen är att eleverna visar att de vill läsa mer. Kanske läsa samma bok om igen, något liknande det man redan läst eller något helt annat. Då har eleverna rört sig ett varv i läsandets cirkel och börjar alltså om på nytt. Ytterligare reaktioner som är viktig för att bli en läsare är att få tid att reflektera över och prata om de böcker man läst. Detta kan göras mer eller mindre organiserat genom allt från vardagligt prat elever emellan till lärarledda boksamtal.

Läsmotivation

Förutom Chambers tankar om läsmiljö och läsandets cirkel kommer jag även att anknyta till olika aspekter på läsmotivation som presenterats under tidigare forskning. Nedan presenteras en förklaring av två centrala begrepp som är frekvent förekommande inom motivationsforskningen.

Begrepp

”To be motivated means to *be moved* to do something” skriver Richard Ryan och Edward Deci, två amerikanska motivationsforskare som tillsammans arbetat fram den mest inflytelserika motivationspsykologiska teorin kallad SDT (Self-determination theory). En människa som saknar handlingskraft och inspiration beskrivs som omotiverad medan en person som har energi och kraft att genomföra något ses som motiverad (Deci & Ryan 2000, s. 54). Den här studien fokuserar mer specifikt på teorier kring *läsmotivation* som bygger på dessa tankar. Nedanstående begrepp är centrala i forskningen kring motivation och får därför en kort förklaring.

Inre motivation

Med inre motivation menas att man utför och engagerar sig i en aktivitet för sin egen skull och för att man har ett naturligt intresse för aktiviteten. Denna motivation har enligt Deci och Ryan visat sig avta ju högre upp i skolåren eleverna kommer. Eleverna kan då uppleva att till exempel samhällets krav, särskilt skolans, inskränker den inre motivationen bland annat genom att de förväntas utföra uppgifter i skolan de inte är intresserade av (Deci & Ryan 2000, s. 60).

Yttre motivation

Yttre motivation innebär att man utför en aktivitet av den anledningen att man till exempel får en belöning för det man gör (Deci & Ryan 2000, s. 60). Till yttre motivation räknas även beröm, deadlines och påtvingade mål (Giota 2002, s. 299).

Metod och material

För att samla material till min studie har jag använt mig av intervju av en lärare för att synliggöra hur denne arbetar med litteraturläsningen i klassen i samband med deltagandet i Läsloppet. Dessutom har hennes elever deltagit i en enkätundersökning för att på så sätt få deras syn på litteraturläsning och lästävlingen Läsloppet. Här nedan kommer jag redogöra för mitt val av metod, hur urval av informanterna har gjorts samt hur jag har bearbetat materialet. Dessutom berör jag här de etiska ställningstaganden som gjorts.

Beskrivning av vald metod

Min studie kan beskrivas som en fallstudie med både kvalitativa och kvantitativa inslag, där jag har undersökt hur en lärare arbetar med litteraturläsning i en klass i samband med deltagandet i en lästävling (Johansson & Svedner 2010, s.18). Min avsikt har inte varit att göra en jämförande studie av hur olika lärare arbetar med detta utan mitt fokus har varit den enskilda läraren och klassen. Detta medför dock att studiens generaliserbarhet kraftigt begränsas. Utifrån syfte och frågeställning valde jag att kombinera intervju och enkät då jag ansåg dessa metoder vara mest lämpade för att få tag i data till det empiriska material jag behövde för detta ändamål. Att på detta sätt kombinera flera olika metoder beskrivs som metodtriangulering (Ahrne och Svensson, 2016, s. 25). I min studie innebär detta att jag genom intervju undersökt hur läraren arbetar med läsning av skönlitteratur genom lästävlingen Läsloppet samt att jag genom en enkätundersökning bland eleverna fått en inblick i elevernas inställning till läsning och deltagandet i Läsloppet. Vid analysen av det insamlade materialet har en teoritriangulering använts genom att jag använt fler än ett teoretiskt perspektiv (Ahrne och Svensson, 2016, s. 25).

Val av informanter

Under min senaste praktik kom jag i kontakt med en lärare i årskurs tre som arbetar där och vars klass skulle delta i Läsloppet under höstterminen 2016. Läraren arbetar på en mindre F-3 skola belägen i de södra delarna av Stockholms län och där har hon arbetat i 17 år. I skolan finns en klass i varje årskurs och där årskurs tre, vilken är klassen som ingår i studien, består av 26 elever varav 12 flickor och 14 pojkar. Utav dessa elever ingår 24 stycken i studien.

Intervju

I en kvalitativ studie är intervju en metod som lämpar sig bra då man genom dessa får möjlighet att få reda på den intervjuades egna erfarenheter och tankar (Dalen, 2008). Den intervju jag genomfört med läraren kan kategoriseras som semistrukturerad (Eriksson-Zetterquist och Ahrne, 2016, s.37-38) då jag hade förberett en intervjuguide (se bilaga 1), men samtidigt gavs friheten att under intervjun kunna ställa följdfrågor, samt låta den intervjuade berätta fritt kring frågeställningen. Intervjun genomfördes på lärarens skola och spelades in med hjälp av diktafonutrustning och transkriberades efteråt för att senare analyseras.

Enkät

Enkät har använts som metod för att få reda på elevernas inställning till läsning och Läsloppet (se bilaga 2). Frågorna i enkäten utformades så att de skulle vara så enkla som möjligt, både vad gäller språk och svarsalternativ. Detta gjordes dels för att underlätta för eleverna att förstå frågorna och dels för att det vid sammanställningen av materialet skulle finnas tydliga resultat att arbeta med. Jan Trost varnar för öppna frågor där respondenten förväntas svara med eget skrivna svar, då dessa riskerar att bli svårtolkade eller till och med obesvarade (Trost 2001, s. 72). Enkäten presenterades därför som ett strukturerat frågeformulär med fasta svarsalternativ vilka skulle besvaras med JA/NEJ eller BRA/DÅLIGT (Stukát 2011, s. 50). Jan-Axel Kylén problematiserar i sin tur enkäter med färdiga svarsalternativ och menar att risken finns att dessa alternativ kan styra respondenten i en viss riktning. Han menar att man måste tro på att svaren på sådana enkäter speglar respondentens verkliga åsikt, men svaren kan också vara ett resultat av "ett snabbt kryssande genom frågorna" (Kylén 2004, s. 71). De två avslutande frågorna fick därför följdfrågor av en mer öppen karaktär där eleverna fick utrymme för att motivera sina svar.

Frågorna i min enkät är i princip identiska med de som Anna-Karin Styf använde i sin magisteruppsats *Bokslukaren 2006/07*. Enligt Bo Johansson och Per Olov Svedner är det en bra strategi att utgå från en tidigare enkät när man väljer enkät som metod, då en stor svårighet med denna metod just är att formulera väl fungerande frågor. Genom att utgå från en gammal enkät

som berör ett liknande område som man själv ska undersöka, kan man välja de frågor som passar och även välja att lägga till frågor man tycker saknas för den egna undersökningen (Johansson och Svedner 2010, s. 25).

Trost menar att man ska vara försiktig med det han kallar ”attityd- och åsiktsfrågor” i en enkät. Frågeformuleringen ”*Brukade du läsa mycket innan klassen var med i läsloppet*” (se bilaga 2, fråga 3) kan ses som ett exempel på en sådan fråga, då definitionen av ordet ”mycket” säkert varierar beroende på vem som svarar (Trost 2001, s.67). Jag valde ändå att ta med en sådan fråga, då den i analysen ställs i relation dels till om eleverna läser mer under deltagandet i Läsloppet och dels till om de tror de kommer läsa mer efter tävlingens slut.

Bearbetning av materialet

Vid transkriberingen av intervjun skrevs det som sagts ner så ordagrant som möjligt vilket gav ett talspråkligt intryck. När jag i uppsatsen citerar den intervjuade läraren har jag, där det känts nödvändigt, återgivit uttalandet mer skriftspråkligt utan att ändra betydelsen av det sagda. Där informanten har betonat ett ord visar jag det genom understrykning av ordet. Det transkriberade materialet bearbetades deduktivt genom att sorteras in i redan bestämda kategorier, baserade på Chambers läsandets cirkel.

Av de 26 eleverna som blivit tillfrågade att delta, svarade 24 stycken på enkäten. Enkäterna sammanställdes i ett Excel-ark där de olika elevernas svar markerades med ”x” för det svarsalternativ som valts i enkäten (se bilaga 4). Excel-arket gjorde det sedan möjligt för mig att sortera materialet på en mängd olika sätt för att på så vis kunna upptäcka samband och skillnader i elevernas svar beroende på vad jag ville undersöka. På två av frågorna gavs eleverna möjlighet att motivera sina svar och de har i sammanställningen av enkätsvaren återgetts ordagrant så som eleven har uttryckt sig. När jag i resultatdelen citerar dessa har jag dock, för läsbarhetens skull, valt att återge dem rättstavade och språkligt korrekta utan att låta innebörden i svaren gå förlorad.

Att på detta sätt sortera sitt material bemöter det så kallade ”kaosproblemet”, vilket reducerar risken för att data som ligger till grund för det material som slutligen ska analyseras blir svåröverskådligt (Rennstam och Wästerfors, 2015, s. 220).

Etiska riktlinjer

Då min studie avser enskilda individer, såsom lärare och elever, har Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer beaktats (Svensson och Ahrne, 2015, s.29). Innan intervjun informerades läraren om studiens syfte, jag frågade även om hon var villig att låta mig använda intervjun som underlag till min studie (informerat samtycke). Jag informerade vidare att all

insamlad information enbart skulle finnas tillgänglig för mig samt att hon skulle avidentifieras i den slutliga uppsatsen (konfidentialitetskravet). Slutligen informerade jag om hur den färdiga uppsatsen skulle behandlas och presenteras (nyttjandekravet). Enligt samma principer skickades liknande information till elevernas föräldrar innan enkäten skulle genomföras (se bilaga 3). Eleverna informerades om att jag skulle komma till klassen för att göra en enkätundersökning ett par dagar innan den genomfördes, de informerades även om att deltagandet var frivilligt.

Reliabilitet och validitet

Undersökningen genomfördes i en skola belägen i de södra delarna av Stockholms län. En lärare i årskurs tre intervjuades angående hur klassen arbetade med läsning i och med deltagandet i Läsloppet. I och med att jag kände till läraren sedan tidigare medförde det att intervjun kunde genomföras under avslappnade former. Läraren fick transkriptionen av vår intervju mailad till sig för att hon skulle få möjlighet att se att jag uppfattat henne på rätt sätt och därigenom minimera risken för felciteringar. Eleverna i hennes klass fick svara på en enkät som innehöll åtta frågor om läsning och om Läsloppet. Då undersökningen begränsats till att endast avse en klass arbete med och syn på läsning och Läsloppet, begränsas därför även generaliserbarheten i studien.

En intervju med barn- och ungdomsbibliotekarien på det bibliotek som anordnar Läsloppet gjordes för att beskrivningen av Läsloppet som idé skulle bli rättvisande, vilken har presenterats under rubriken bakgrund. Bibliotekarien fick min presentation av lästävlingen mailad till sig efter intervjun, för att hon skulle kunna läsa igenom den och se att jag uppfattat upplägget rätt. Hon återkom med synpunkter och därmed kunde jag rätta ett missförstånd som skett i presentationen.

Resultat och analys

Aidan Chambers (2011) menar att ett bra bokbestånd, lästid, högläsning, och boksamtal är de fyra viktigaste ingredienserna i en god läsmiljö. Bland dessa fyra understryker han lästidens betydelse. Dessa delar ingår som tidigare beskrivits i det han kallar läsandets cirkel. I följande avsnitt redovisas resultaten från undersökningen utifrån de olika komponenterna i läsandets cirkel och har därmed fått rubrikerna *Att välja*, *Att läsa samt Reaktion/Respons*, vilka tillsammans bidrar till att forma den sociala kontext som Chambers kallar läsmiljö. Dessa rubriker har även försetts med underrubriker för att på så sätt (förhoppningsvis) underlätta för läsaren.

Att välja

Bokbestånd

När jag träffar läraren en eftermiddag efter skoldagens slut har klassen relativt nyligen haft besök av två av de ansvariga bibliotekarierna från kommunens huvudbibliotek som informerat eleverna om Läsloppet och levererat de två första boklådorna. Som citatet nedan indikerar så har lästävlingen inkorporerats i den ordinarie undervisningen utan några större ändringar vad gäller klassens litteraturläsning.

Vi har ju inte förändrat någonting utan vi läser fortfarande den där kvarten varje dag och på samma tid och ungefär samma böcker, sen finns ju dom här lådorna också.

Läraren berättar att skolbiblioteket i skolan där hon arbetar förstördes i en brand för ett par år sedan. Hon uttrycker i intervjun sin besvikelse över det begränsade utbud som nu erbjuds där efter återuppbyggnaden. Dessutom menar hon att både hennes eget och de andra klassrummen i skolan har ett klen eller obefintligt utbud av skönlitteratur, mycket har rensats bort och slängts men ingen påfyllnad har skett.

*Jag tycker att vi har ett tunt bibliotek här nu jämfört med tidigare.
Även om det är fint liksom, så finns det ju inte så mycket böcker.*

Klassens tillgång på böcker ökar därmed i och med de fyllda boklådorna som erbjuds genom Läsloppet. Så som tävlingen är utformad innebär det att 50 nya böcker blir tillgängliga för eleverna var sjätte vecka. Detta erbjuder ett tillskott till det utbud som redan finns i skolbiblioteket eller i klassrummet. Chambliss och McKillop (2000) benämner detta ”bokflod” och menar att en ökad tillgång till böcker i just klassrummet är särskilt fördelaktigt för de elever som är i riskzonen för att få svårigheter med läsningen (Chambliss & McKillop 2000, s.97)

*Jag tror ju att mängden böcker är jätteviktig för läslusten och
läsintresset. Det måste finnas inspirerande böcker.*

Chambliss och McKillop (2000) talar även om hur viktigt det är för elever att böcker finns lättillgängliga. Även om både skolbibliotek och kommunala bibliotek är viktiga tillgångar då det gäller elevers möjlighet till att få tag i böcker, så betyder just närheten som ett klassrumsbibliotek kan erbjuda mycket för elevens engagemang och läsframgångar (Chambliss & McKillop 2000, s. 96).

Läraren beskriver att eleverna visade ett stort intresse för böckerna i de första lådorna och det har redan, tre veckor in i tävlingen, bildats en väntelista på flera av böckerna. I de fall det handlar om böcker som ingår i en serie har hon sett exempel på elever som inte har tålamod att vänta på att kamraten ska läsa ut boken som eleven står i kö för. Eleven har då istället begett sig till skolbiblioteket för att se om boken finns där istället. Detta kan med Chambers terminologi beskrivas som att eleven gått ett varv i läsandets cirkel och nu vill börja om på nytt (Chambers 2011, s.100). Just den här viljan kan tyda på att eleven drivs av sin inre motivation och att nyfikenheten för nästa bok i serien leder eleven till att anstränga sig lite extra för att få tag i den, istället för att vänta tills kamraten läst klart (Bråten 2008, s.76).

Läraren nämner att klassen läser ”ungefär samma böcker”. Med det menar hon att möjligheten till och ansvaret för valet av bok, även nu när klassen deltar i Läsloppet, först och främst ligger på den enskilda eleven. När det gäller valet av böcker som eleverna läser nämner hon att hon helst ser att de väljer böcker ”som utmanar läsutvecklingen” för att inte själva syftet med tävlingen, som hon uppfattar det, ska bli oviktig.

*Vi är jättenoga med att säga att man får bara poäng för de
böckerna man har läst från början till slut. Man ska ju tänka
på att man väljer en bok som man har uthållighet att läsa
färdigt.*

För att eleverna ska få tillgodoräkna sig en bok har det bland eleverna utvecklats en rutin att fråga läraren om boken de valt är ”godkänd”, det vill säga en bok som läraren menar att eleven får ange som läst i det protokoll som eleven för över sina lästa böcker inom tävlingens ramar. Läraren menar att det kan vara ett resultat av att hon pratat mycket med eleverna om just det att nivån ska vara rätt för eleven.

Att det är viktigt för eleven att själv välja bok poängteras i all den läsmotivationsforskning som ligger till grund för denna studie (se även Bråten 2008 och Limberg 2002). Chambliss och McKillop problematiserar dock detta och menar att hur noga utvalt utbudet av böcker än är så

är det inte till någon nytta för eleverna om inte böckerna de väljer är anpassade efter deras läsnivå (Chambliss & McKillop 2000, s. 101-103). En bok som innebär att eleven får anstränga sig något för att ta sig igenom den, är enligt Gambrell det bästa valet eleven och/eller läraren kan göra för att öka elevens läsmotivation. "[...] with effort comes some level of success" säger hon och menar att genom denna ansträngning ökar elevens känsla av att hen lyckats med en utmanande uppgift, något som i sin tur påverkar den inre motivationen positivt (Gambrell 2011, s. 176). Elever som kämpar med läsningen har nödvändigtvis inte låg inre motivation. Deras tillkortakommanden när det gäller läsning kan istället bero på att de sällan får uppleva att de just lyckas i sin läsning (ibid.). Chambers påpekar även han vikten av att barn får välja sina böcker själva, och att dessa böcker överensstämmer med elevens läsnivå och behov. Han menar dock att "ingen kan till fullo lyckas med konststycket att välja böcker åt någon annan" (Chambers 2011, s. 36).

Att få tid till att läsa är enligt Chambers "oumbärligt för en god läsmiljö" och menar att annat blir oviktigt om det inte avsätts just tid för läsning. Vilken nytta gör ett stort utbud av litteratur "om ingen av böckerna någonsin läses"? (Chambers 2011, s. 45). Nästa avsnitt kommer därför beröra den läsning som sker i klassen, med fokus på tid och plats för läsningen.

Att läsa

Tid

Vi läser ju varje dag [...], de flesta dagarna börjar vi ju skoldagen med läsning. En kvart är nog max vad vi läser. Det är nog vad de orkar. Förra året var det tio minuter.

Den läsning som läraren refererar till i ovanstående citat är den läsning eleverna gör i sina bänkböcker. Övrig läsning som gemensam läsning i andra skolämnen och högläsning redovisas längre ner. Läraren upplever det inte som att det är någon av eleverna som visar motstånd till att läsa. Ur svaren från enkäten kan också utläsas att det enbart är två pojkar av de totalt 24 eleverna som svarat nej på frågan om de tycker om att läsa. Däremot beskriver hon att några kan behöva lite längre tid på sig för att komma igång med själva aktiviteten. Då kan en bestämd tid på dagen, såsom en stund (i stort sett) varje morgon så som läraren beskriver ovan, vara fördelaktigt enligt Chambers. När en sådan rutin är inarbetad påverkas elevernas inre förutsättningar på ett positivt sätt och det blir på sikt lättare och lättare att komma igång att läsa (Chambers 2011, s.42). Han menar också att lästidens längd bör anpassas till elevernas förmåga att bibehålla koncentrationen och intresset för läsningen (Chambers 2011, s.41). Kohn menar å sin sida att när läsningen blir tidsstyrd, så som läraren beskriver det, riskerar det att underminera elevernas intresse för läsning och läsningen kan komma att uppfattas som ett tvång (Kohn 2010,

s.17). All sammanhängande lästid som eleverna får är enligt Gambrell viktig för att öka elevens inre motivation till läsning och just lästid är en stark bidragande orsak till att elever lyckas i sin läsning (Gambrell 2011, s.174).

När eleverna läser sina bänkböcker brukar läraren gå runt och be att eleven läser ett stycke högt för henne, som ett led i bedömningen av elevens läsförmåga. Hon beskriver att hon uppfattar detta som att eleverna gärna vill visa vad de kan.

Jag tänker att det är uppmuntrande för barnen att få visa upp lite på vilken nivå dom läser att man kan berömma dom lite och ställa lite frågor och kolla av läsförståelsen och lite så där.

Beroende på hur eleven uppfattar lärarens beröm och feedback kan elevens läsmotivation öka eller minska enligt Gambrell. Uppfattas lärarens beröm som ärligt och som ett erkännande av det eleven åstadkommit, har det en positiv inverkan på elevens motivation, men då eleven inte känner att berömmet står i relation till vad hen visat läraren kan det få en motsatt effekt (Gambrell 2011, s.176). Enligt Chambers är det viktigt att elevernas läsning får ske ostört utan avbrott så att lässtunden blir sammanhängande, då kan läsningen ske med större koncentration (Chambers 2011, s.42).

Förutom den kvart som läraren anger att eleverna läser på morgonen så har klassen dessutom läsning av bänkbok som ett av tre alternativ att välja mellan när de är klara med en uppgift.

När man är färdig med sin uppgift så har man ju också val att göra och då kan man också välja att läsa tyst. Den tid, all tid, som vi läser räknas in i Läsloppet.

Likt det Ewald (2007) kom fram till verkar elevernas egen läsning i dessa böcker vara det som dominerar läsningen i klassen, enligt vad som framkommer under intervjun. Klassen har dock även en lärobok som de läser gemensamt under NO-lektionerna, *Årstidsboken* av Göran Bergengren, vilken innehåller kortare texter om djur och natur och deras förutsättningar under de olika årstiderna. Läraren förklarar att hon tänker att klassen även ska få tillgodoräkna sig den här boken i Läsloppet. I samband med läsningen av texterna i *Årstidsboken* arbetar eleverna med att besvara läsförståelsefrågor till varje text. Enligt Guthrie et al är arbetet kring texter likt de som eleverna möter i *Årstidsboken* motiverande, i och med att eleverna då får läsa texter inom ett avgränsat kunskapsområde. Läsningen kan komma att upplevas som mer meningsfull och texterna möjliggör för eleverna att lära sig använda olika lässtrategier (Guthrie et al 2004, s.406). Ewald påpekar i sin avhandling att i de undervisningspraktiker hon undersökt var

gränserna mellan svenskämnet och andra ämnen starka, litteraturläsningen var främst kopplad till undervisningen inom ämnet svenska och då i syfte att utveckla elevernas språk- och läsfärdigheter (Ewald 2007, s. 374).

Plats

Under intervjun framkommer att eleverna läser själva i sina bänkböcker ungefär en kvart varje dag. Detta sker i formen av så kallad *tyst läsning*, något som läraren anser vara viktigt att träna på. De flesta sitter i klassrummet på sin egen plats men några behöver på grund av koncentrations- eller läsförmåga sätta sig i angränsande utrymmen till klassrummet, för att läsa tillsammans med någon vuxen som finns tillgänglig i klassen. Läraren beskriver att i tidigare klasser hon undervisat i har eleverna exempelvis kunnat ligga under bord eller sitta i klassrummets soffa eller i en bokhörna som finns tillgänglig i fritids lokaler när de har läst. I klassen som är aktuell i den här studien skapar sådana valmöjligheter oro enligt läraren, och därför fungerar elevernas enskilda läsning bäst när de sitter på sina egna platser i klassrummet. Att variera hur man arbetar med läsning och hur uppgifter presenteras i klassrummet anses motivationshöjande enligt Wigfield (Wigfield 2002, s. 148). Även Chambers talar om hur betydelsefull just platsen är för läsningen och menar att en speciell plats för läsning signalerar till omvärlden att läsning som aktivitet är viktig (Chambers 2011, s. 28). Genom lärarens diskussion kring var elevernas läsning sker blir det tydligt att denna klass behöver en viss struktur under lektionerna, vilket begränsar lärarens möjligheter att erbjuda eleverna dessa speciella läsplatser.

I Läsloppet räknas ju inte bara de böcker som eleverna läser på egen hand utan även texter som läses för dem av någon annan. Nästa avsnitt behandlar därför lärarens beskrivning av den högläsning som sker i klassen.

Högläsning

Läraren menar att de böcker hon ofta väljer som högläsningbok är sådana som hon anser vara lite svårtillgängliga för eleverna på grund av att de har ett, för eleverna, ”svårt språk” eller för att handlingen kan vara svår att förstå.

Då försöker jag liksom välja böcker som jag tänker att dom kanske inte skulle ha läst själva. Det finns ju några klassiker som man återkommer till.

En av högläsningens fördelar är enligt Chambers att vi är ”mer jämställda som lyssnare” än vad vi är som läsare (Chambers 2011, s. 68). Andra fördelar som eleverna kan dra av högläsningen är att de under avslappnade former kan lära sig ”hur det fungerar” eftersom kravet på att lyckas

ligger hos den som läser och inte på eleven själv (Chambers 2011, s.65). Ytterligare fördelar enligt Chambers är den sociala aspekten av högläsningen. Eleverna får uppleva att de är del av en gemenskap där man delar på den gemensamma upplevelsen de får när de lyssnar på samma berättelse (Chambers 2011, s.71).

Vid tiden för min intervju har klassen Laura Trenters bok *Pappa Polis* som högläsning. Den handlar om en pojke vars pappa arbetar som polis och som en dag blir skjuten av en medlem i ett Mc-gäng (men överlever). Pojken börjar göra efterforskningar på egen hand och hamnar i flera farliga situationer. Läraren beskriver att eleverna upplever boken som mycket spännande och ibland lite otäck. Boken har läraren använt som högläsning i flera klasser tidigare och hon menar att hon har goda erfarenheter av den i detta sammanhang. Dessutom finns en filmatisering av boken, något läraren förklarar att hon är positiv till, då filmvisningen kan bli själva finalen då boken lästs klart. Läraren berättar att vid högläsningstillfällena brukar hon se till att läsa länge, minst 20 minuter, och hon beskriver att eleverna gärna vill sitta nära, helst i knät. Att välja en bok som man som läsare är bekant med sedan tidigare har flera fördelar enligt Chambers. Den som läser kan känna en trygghet i att hen känner boken och dess berättelse väl och därmed kan läsningen ske mer avslappnat. Dessutom kan den tidigare erfarenheten av högläsning av boken underlätta en eventuell diskussion med eleverna kring bokens innehåll (Chambers 2011, s.74). Nästa avsnitt beskriver därför klassens arbete kring den lästa texten.

Reaktion/Respons

Boksamtal

I anslutning till högläsningen av boken *Pappa Polis* har eleverna ett arbetshäfte, där de bland annat får svara på frågor angående texten. De har även arbetat med "inre bilder" kring boken genom att eleverna först fick försöka bilda sig en uppfattning om karaktärerna och miljön utan att ha sett framsidan av boken. De fick sedan rita det i arbetshäftet. I samband med högläsningen av den aktuella boken har de ofta ett gemensamt samtal där de bland annat diskuterar olika dilemman som huvudpersonen råkar ut för. Läraren säger att hon ibland avbryter mitt i läsandet för att diskutera ord och uttryck som hon misstänker kan behöva en djupare förklaring:

Idag fick vi avbryta för det stod 'Mikael såg rakt igenom honom' och så pratade vi om det. Var han genomskinlig? Eller vad betydde det där?

I skolan finns även möjlighet för klassen att få ha boksamtal tillsammans med skolbibliotekarien, som gärna bjuder in till sådana samtal. Läraren berättar att bibliotekarien bara finns tillgänglig på skolan på halvtid så det är därför svårt att få till en tid som passar klassen. Dessutom menar hon att hon föredrar att ha aktiviteter som boksamtal i mindre grupper

för att möjliggöra för alla elever att komma till tals. Hon återkommer även här till gruppens svårigheter med att ha tålamod att lyssna på andra och fokusera på uppgiften.

Ewalds studie visade att just den här sortens djupare samtal och arbeten kring gemensamma texter som läraren i den här studien i alla fall delvis använder sig av, var sällsynta i de klasser hon studerade (Ewald 2007, s. 374). I Styfs studie av läsprojektet Bokslukaren framgår dock att boksamtal och annan bearbetning, så som dramatiseringar, förekom bland de undersökta klasserna (Styf 2007, s.31). "Läsning är en social aktivitet" säger Chambers (2011, s.100) och understryker vikten av att gemensamt samtala om böcker oavsett om det handlar om enklare vardagsprat elever emellan eller i en mer organiserad form (ibid.). Att arbeta på det här sättet kring läsning, där eleverna får möjlighet att gemensamt diskutera kring litteraturen, anses enligt Wigfield vara läsmotiverande (Wigfield 2000, s.152). Detta understryks även av Gambrell som menar att den sociala interaktionen kring litteratur har flera fördelar då den bland annat bidrar till att öka elevernas nyfikenhet, då de får höra kamraternas kommentarer. Dessutom kan eleverna inspireras av klasskamraters läsframgångar och därigenom stärkas i den egna tron på att lyckas (Gambrell 2011, s.175). Bråten benämner detta "förväntningar om bemästrande" (Bråten 2007, s.75).

Övrig respons

Under intervjun framkommer att läraren önskar att samtalen kring böcker kunde ske i större utsträckning än vad de gör nu. Läraren beskriver det som att klassen överlag har svårt att prata med varandra om texter de läst och hon ger exempel från en av lektionerna tidigare samma dag:

På läsläxelektionen skulle dom återberätta kapitlet för varandra och då skulle dom sitta två och två och berätta med hjälp av stödord. Det är jättesvårt att hålla fokus på uppgiften. Men sen skulle dom skriva ner då gick det lättare, men just det här pratet, det blir liksom prat om annat.

Läraren berättar att hon planerar att eleverna ska få skriva bokrecensioner längre fram vilka är tänkta att läsas upp inför klassen. Dessa ska även samlas i en pärm för att kunna fungera som en samling med boktips där eleverna kan hitta inspiration till läsning. Hittills har de jobbat enligt vad läraren säger i nedanstående citat när det gäller att tipsa varandra om böcker inom klassen:

Efter tystläsningsstunden så kanske jag frågar: Vad har du läst för bok idag? Vad handlar den om och vem tror du den är en bra läsning för?

I presentationen av Läsloppet framgår att skolorna inte uppmanas till att ge eleverna uppgifter som avser att recensera de lästa böckerna. Men att klassen på något sätt ska dokumentera vad de läst för att kunna rapportera till biblioteket är ett önskemål och därför har varje elev en "läslogg" där de skriver bokens titel och författarens namn. Läraren sätter också sin signatur efter dessa uppgifter. Att föra någon form av journal över det man läst är något som rekommenderas av Chambers (2011, s. 48). Genom användandet av en sådan journal kan eleverna ta med sig sin läshistorik upp genom årskurserna så att nya lärare de möter får veta hur just den enskilda elevens samlade bokrepertoar ser ut (ibid). Han menar dock att dessa journaler inte ska ligga till grund för någon slags bedömning eller användas som jämförelse elever emellan. Inte heller ska man avkräva att eleverna skriver någon kommentar om boken, det bör i så fall vara frivilligt (Chambers 2011, s.49). Om eleverna får möjlighet att reflektera över det lästa genom att de får skriva något kort om hur de kan koppla detta till deras egna liv, ökar motivationen till läsning enligt Gambrell (Gambrell 2011, s.173). Kohn å sin sida är negativt inställd till elevernas rapportering av vad de läst och menar att sådana både kan vara lätta att manipulera och kan ha en negativ inverkan på läsmotivationen (Kohn 2010, s.17).

Lärarens tankar om Läsloppet

Läraren beskriver de olika lässtunderna som diskuterats i tidigare avsnitt, som "en av de bättre stunderna med den här klassen". Hon säger att det initiala intresset för själva tävlingsmomentet "rann av ganska snabbt" och utvecklar det enligt nedan:

Och jag tror, ska man hålla det intresset då behöver man prata mycket om Läsloppet, att vi ska kämpa på och ännu har vi inte gjort det.

Hon menar här att om intresset för själva tävlingsmomentet ska hållas uppe, skulle hon behöva prata mer om den aspekten av läsningen, för att eleverna ska bli påminda om målet med Läsloppet. Hon planerar att visualisera antal lästa böcker genom att sätta upp ett stort ark med ett målat "bokträd" på. På trädet ska sedan fästas anteckningar om författare och bok på ett, av eleverna ifyllt, "blad" för var och en av de böcker de läst. Hon tror inte att eleverna annars riktigt kopplar lässtunderna till Läsloppet. I dagsläget får hon ibland påminna eleverna om att de ska notera sina lästa böcker i den läslogg som nämndes tidigare.

Angående tävlingsmomentet diskuterar hon även att hon kan förstärka eller tona ner den aspekten, beroende på klassens eller enskild elevs inställning till den. Enkätundersökningen bland hennes elever visar att drygt hälften av eleverna menar att det är viktigt att klassen vinner.

Då kan ju jag utmana dom i delmål liksom, att jag själv kan belöna dem för delresultat.

Bland de eleverna som svarat att en vinst är viktig är dock de elever som redan är motiverade till läsning överrepresenterade. Enligt Wigfield kan yttre motivationsfaktorer så som priser av olika slag vara mest gynnsamma för de elever som får kämpa med läsningen (Wigfield 2000, s. 149). Är eleverna redan motiverade till att läsa kan belöningar istället ha en negativ inverkan då läsningen uppfattas bli kontrollerad av någon och i och med det förvandlas till ”arbete” istället för ”lek” (ibid.).

En av de få negativa erfarenheterna av Läsloppet läraren uttrycker i intervjun är att vissa elever försöker skriva ner böcker i sin läslogg som de egentligen inte har läst.

Jag kan se några svårigheter. Bland annat att de vill samla poäng så att dom säger att dom har läst böcker, fast dom inte har gjort det.

Det här är en av de invändningar Kohn har mot just sådana här rapporter, att de lätt kan manipuleras (Kohn 2010, s. 17). Läraren misstänker att det kan ha skett utan hennes vetskap men att hon oftast har god kontroll på att det eleverna skriver i loggen stämmer när hon sätter sin signatur på elevens papper.

Elevernas tankar om läsning och Läsloppet

Av de 24 eleverna som svarat på enkäten svarar alla utom två stycken att de tycker om att läsa böcker. Ur enkäten går även att utläsa att en majoritet av eleverna (21 st) är positivt inställda till Läsloppet (se bilaga 4). Här nedan kommer jag belysa elevernas svar ur några olika synvinklar. Lite förenklat har jag systematiskt utgått från att de elever som svarat ”JA” på fråga tre, angående deras självskattade mängd läsning, har en större inre motivation för att läsa än om eleven enbart svarat ”JA” på fråga ett som enbart berör elevens allmänna inställning till böcker. På samma sätt har jag utgått från att de som svarat ”NEJ” på fråga tre inte är lika inre motiverade till att läsa.

Om att läsa

I tabell 1 nedan har jag sammanställt elevernas svar från elevenkäten avseende frågorna 3-5. Frågorna berör dels hur de själva uppfattar i vilken utsträckning de läste böcker innan klassens deltagande i Läsloppet, dels om de läser mer nu när Läsloppet pågår samt om de tror att de kommer läsa mer efter tävlingens slut.

Tabell 1. Elevernas skattning av mängden egen läsning. Siffrorna anger antal elever. n=24.

3. *Brukade du läsa mycket innan klassen var med i Läsloppet?*

4. *Läser du mer nu när klassen är med i Läsloppet?*

5. *Tror du att du kommer att läsa mer än förut när Läsloppet är slut?*

| | | | |
|----|--|-----|--|
| JA | | NEJ | |
| 17 | | 7 | |

| | | | |
|----|-----|----|-----|
| JA | NEJ | JA | NEJ |
| 12 | 5 | 4 | 3 |

| | | | | | | | |
|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|
| JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ |
| 9 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 0 | 3 |

| |
|------|
| 63 % |
|------|

Siffrorna i **tabell 1** visar att den grupp elever som beskrev att de redan innan Läsloppet läste mycket (17 st), anger de flesta att de både läser mer nu (12 st) och att de även tror de kommer läsa mer än förut när tävlingen är avslutad (9 st). På liknande sätt visar svaren att bland den grupp elever som uppgav att de *inte* läste mycket innan (7 st) säger en svag majoritet (4 st) att de läser mer nu och att de flesta av dem (3 st) tror att de kommer läsa mer efteråt. Det övergripande syftet med Läsloppet är som tidigare nämnts att stimulera eleverna till läsning. Elevernas svar indikerar att deltagandet i Läsloppet kan ha påverkat båda dessa grupperns intresse för läsning i en positiv riktning. En av eleverna som svarat att hon har en positiv inställning till läsloppet, har motiverat sitt svar med: "De som inte brukar läsa läser" (elev 8). Detta uttalande angående klasskamraternas intresse kan tolkas som att de elever som uppgett att de läser mer nu när Läsloppet pågår, verkligen gör det. I Styfs (2007) utvärdering av projektet *Bokslukaren* kunde även hon utläsa ur elevernas svar att deras intresse för läsning ökat, sett till hela elevgruppen, i och med deltagandet i projektet (Styf 2007).

Hedemark visade i sin studie angående barns attityder till läsfrämjande projekt som anordnas av bibliotek, att de elever som var mest positiva till dessa var de som redan hade ett intresse av att läsa (Hedemark 2012). I nedanstående tabell (tabell 2) har jag därför valt att dessutom titta på elevernas svar angående om de även läser på fritiden.

Tabell 2. Läser eleverna på fritiden? Antal elever. Procent inom parentes

3. *Brukade du läsa mycket innan klassen var med i Läsloppet?*

| JA | NEJ |
|----|-----|
| 17 | 7 |

2. *Brukar du läsa böcker även på fritiden?*

| JA | NEJ | JA | NEJ |
|-----------------|-----|----|---------------|
| 12 (70) n=17 | 5 | 1 | 6 (85) n=7 |

5. *Tror du att du kommer läsa mer än förut när Läsloppet är slut?*

| JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ |
|-------------------|-----|----|-----|----|-----|----|------------------|
| 9 (75) n=12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 4 (65) n=6 |

I tabell 2 framgår att av de elever som uppgett att de läste mycket innan Läsloppet, läser majoriteten (12 st.) även på fritiden. Det går även att utläsa att av dessa anger de flesta (9 st.) att de kommer läsa mer än förut när tävlingen avslutats. Det förefaller alltså att det är eleverna som redan innan Läsloppet läste mycket, är de som ser ut att påverkas mest positivt av deltagandet i tävlingen. Dessa barn tillhör den grupp som Hedemark i sin studie kallar för ”reading for pleasure” (Hedemark 2012) och som i den här studien räknas till de elever som har en inre motivation till läsning. Men även bland de elever som svarat att de *inte* läser på fritiden, visar svaren på en något ökad tro på att läsa mer efter tävlingens slut. Bland dessa svarar dock majoriteten att de inte kommer läsa mer än förut.

Om att tävla

En ytterligare jämförelse jag valt att göra är att titta på elevernas inställning till Läsloppet, det vill säga om de svarat ”JA” eller ”NEJ” på frågan ”Är det viktigt för dig att klassen vinner Läsloppet?”. Som utgångspunkt har jag som i de tidigare exemplen även här valt att utgå ifrån svaren på fråga tre angående elevens egen uppskattade läsfrekvens. Frågans formulering kan te sig lite missvisande då det inte enbart är *en* klass som vinner, utan alla klasser som uppnår de uppställda läsmålen räknas som vinnare. Jag valde dock denna, något förenklade, formulering för att se om tävlingsformatet i sig var något som kunde motivera eleverna till läsning.

Tabell 3. Elevernas inställning till att vinna. Antal elever. n=24

| | | | | | | | | |
|--|-------------|-------------|------------|-------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | JA | | NEJ | | | | | |
| 3. <i>Brukade du läsa mycket innan klassen var med i Läsloppet?</i> | 17 | | 7 | | | | | |
| | JA | NEJ | JA | NEJ | | | | |
| 8. <i>Är det viktigt för dig att klassen vinner Läsloppet?</i> | 11 (45%) | 6 (25 %) | 4 (17%) | 3 (13 %) | | | | |
| | JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ |
| 5. <i>Tror du att du kommer läsa mer än förut när Läsloppet är slut?</i> | 8 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | 0 | 3 |

Tabell 3 visar att en majoritet av eleverna svarar att de tycker att det är viktigt att vinna tävlingen. Bland elevernas motiveringar till denna fråga menar en majoritet (9 st) av de som svarat "JA" att "det är kul att vinna" som elev 6 och 22 uttrycker det (se bilaga 4). En av eleverna här uttrycker klart att han "är en vinnarskalle" (elev 24). Två av eleverna fokuserar istället på att det är vägen till vinsten, det vill säga själva läsningen, som är mest lockande. Tre andra elever är intresserade av själva priset, det faktum att klassen ska få träffa en författare. De elever som i stället svarat "NEJ" på samma fråga motiverar sina svar antingen likt elev 2 som menar: "Nej för att det är inte viktigt att vinna, roligast är när man läser böcker", eller i linje med sin negativa inställning till läsning i övrigt som elev 17 säger: "för att det tråkar ut mig".

De klasser som når målet på femton lästa böcker per elev under sju månader, belönas i Läsloppet med att få träffa en författare. Gambrell menar att om elever ska belönas med priser när det gäller läsuppgifter bör priset vara relaterat till just läsning (Gambrell 2011, s. 177). Kohn ifrågasätter priser överhuvudtaget när det gäller läsning och menar att intresset för läsning möjligtvis kan öka för stunden då eleven lockas med en belöning men att intresset inte blir långvarigt. Särskilt för elever som har ett svagt intresse för läsning till att börja med. Han menar att det faktum att locka eleverna med en belöning signalerar till dem att läsning är någonting som man inte borde vara intresserad av (Kohn 2010, s.17).

Baserat på alla elever oavsett inställning till läsning svarar ungefär 60 % att det är viktigt att vinna, något fler flickor (33 %) än pojkar (29 %). Det verkar alltså som om tävlingsformen kan

vara en yttre motivationsfaktor för många av eleverna i klassen. Hur pass lockande en träff med en författare upplevs av eleverna är dock inte undersökt genom en direkt fråga.

Tre av eleverna har ändå angett författarträffen som motivering till varför en vinst är viktig. Ur gruppen med inre motiverade elever som svarat att det inte är viktigt att vinna finn fyra elever vars motiveringar kan vittna om att de verkligen har en inre motivation till läsning (se bilaga 4, elev 1, 2, 6 och 22).

Bland dessa 60 % som nämnts ovan, finns en av de totalt två elever som svarat att han inte tycker om att läsa böcker (elev 18, se bilaga 4). För att motivera varför han tycker det är viktigt att klassen vinner har eleven angett *"Då vinner man ett pris"*. Vad som skiljer den här elevens svar från de övriga som tyckte vinsten var viktig, är att han är ensam om att ha svarat **"DÅLIGT"** på frågan om vad han tycker om Läsloppet med motiveringen *"För att det är jobbigt"*. Den här eleven har genomgående svarat **"NEJ"** och **"DÅLIGT"** på enkätens alla frågor, därför sticker **"JA"**-svaret ut i materialet.

Elevens inställning till läsning visar att hans egen länsats inte står i relation till önskan om att klassen ska göra bra ifrån sig i tävlingen. Wigfield menar att situationer som är beroende av individuella insatser och där mål för en hel grupp finns uppsatta, kan ha en motiverande inverkan på eleverna. Ett sådant arbetssätt verkar även förebygga det han benämner *"the free-rider effect"* (Wigfield 2000, s. 153). Med detta menas de elever som blir belönade för att gruppen som helhet gjort bra ifrån sig, men där eleven själv inte bidragit till gruppens framgång. Läsloppet är utformat som en lästävling där varje enskild elev läser, men slutligen är det klassens gemensamma ansträngning som belönas. De arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål med en belöning som alla får ta del av. Elevens svar indikerar att han gärna vinner ett pris men själv verkar han av svaren att döma inte vara intresserad av att bidra till vinsten.

Om pojkar och flickor

Som en sista jämförelse har jag valt att se på om det finns skillnader mellan pojkarnas och flickornas inställning till läsning, då Wigfield menar att flickors läsmotivation oftast verkar vara högre än pojkars. I Wigfields forskning om skillnader mellan könen när det gäller läsning och motivation går även att utläsa att pojkar i större utsträckning tilltalades av tävlingsmoment i samband med läsning (Wigfield 2000, s.145).

Tabell 4. Pojkars och flickors inställning till läsning. Antal elever. Procent inom parentes $n=24$.

3. *Brukade du läsa mycket innan klassen var med i Läsloppet?*

5. *Tror du att du kommer läsa mer än förut när Läsloppet är slut?*

| Pojkar | | | | Flickor | | | |
|---------|---------|---------|--------|---------|-----|----|-----|
| 14 | | | | 10 | | | |
| JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ |
| 8 (33%) | 6 (25%) | 9 (37%) | 1 (5%) | | | | |
| JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ | JA | NEJ |
| 6 | 2 | 2 | 4 | 6 | 3 | 1 | 0 |
| 33 % | | | | 29 % | | | |

Analysen av pojkarnas och flickornas enkätsvar när det gäller läsfrekvensen både innan och efter deltagandet i Läsloppet visar inga större skillnader mellan könen. Flickorna uppger i något större utsträckning (37 %) än pojkarna (33 %) att de läste mycket redan innan tävlingen. Pojkarna å sin sida uppger i något större utsträckning (33 %) än flickorna (29 %) att de tror att de kommer att läsa mer än tidigare när tävlingen är avslutad.

Procenttalen är exakt de omvända när man analyserar resultaten genom tävlingsaspekten, det vill säga 33 % av flickorna och 29 % av pojkarna anser att det är viktigt att vinna. Det syns här inte några tydliga likheter mellan den här studiens resultat och det Wigfield har visat. Varken motivationen till att läsa (innan och efter tävlingen) eller inställningen till tävlingen uppvisar några större skillnader i intresse könen emellan.

Sammanfattning och diskussion

Jag har undersökt hur Läsloppet fungerar som ett läsfrämjande redskap samt vad deltagandet i en lästävling kunde innebära för elevernas motivation till att läsa.

Utifrån detta syfte formulerades följande frågeställningar:

- Hur kan en klass deltagande i Läsloppet beskrivas utifrån begreppet läsmiljö och olika aspekter på läsmotivation?
- Hur beskriver läraren deltagandet i Läsloppet ur ett didaktiskt perspektiv?
- Hur upplever eleverna själva läsning som aktivitet och deltagandet i Läsloppet?

Jag har valt att disponera diskussionen utifrån frågeställningarna ovan. Varje fråga kommer därför motsvara en rubrik under vilken jag diskuterar de resultat som framkommit i studien.

Hur kan en klass deltagande i Läsloppet beskrivas utifrån begreppet läsmiljö och olika aspekter på läsmotivation?

Att välja

Utifrån lärarens beskrivning av tillgången på litteratur på skolan, både i klassrum och i skolbiblioteket, verkar utbudet vara magert. Deltagandet i Läsloppet innebär att eleverna får tillgång till 50 nya böcker var sjätte vecka. Det betyder att under hela den perioden som Läsloppet pågår kommer ungefär 200 böcker ha passerat elevernas klassrum. Att böcker finns lättillgängliga är en viktig aspekt menar både Chambers (2011) och Chambliss/McKillop (2000). Här fyller därför Läsloppet en viktig funktion för eleverna i klassen både vad det gäller läsmiljö och läsmotivation.

Böckerna i lådorna är utvalda av de ansvariga på det lokala biblioteket och består av en blandning mellan lättlästa skönlitterära böcker, fakta och längre kapitelböcker. I klassrummet är det läraren som (då det blir nödvändigt) tar beslut vilken bok som passar vilken elev. Läraren förklarar att hon vill att eleverna väljer böcker som passar den egna nivån. Det är också bara de böcker som eleven klarar av att läsa från början till slut som får räknas med i Läsloppet, något som klassen gemensamt kommit överens om. Att eleven får möjlighet till att göra egna val av vilken bok hen ska läsa betonas som viktigt både ur motivationssynpunkt och i enlighet med Chambers tankar om en god läsmiljö. Att valet som görs överensstämmer med elevens läsförmåga är dock av största vikt (Chambliss & McKillop 2000, Wigfield 2000, Limberg 2002, Chambers 2011, Gambrell 2011). Här behöver läraren balansera mellan att å ena sidan låta eleven välja själv och å andra sidan behöva utöva kontroll. Det faktum att eleven känner att någon annan kontrollerar elevens val, är något som enligt Wigfield kan ha en negativ inverkan

på elevens inre motivation (Wigfield 2000). Om eleverna skulle lämnas helt fria i sina val utan några restriktioner, finns kanske risken att de väljer allt för lätta böcker bara för att få räkna poäng i Läsloppet. Men böcker som inte bjuder eleverna på motstånd och utmaning i läsningen är inte heller särskilt motiverande för dem (Gambrell 2011).

Ett tillskott av ett brett utbud av lättillgängliga böcker till klassrummet och en nivåanpassad bok för eleverna att läsa skulle kunna beskriva de *val* som möjliggörs i och med den här klassens deltagande i Läsloppet. Jag skulle vilja påstå att dessa två faktorer skapar en god spiral för eleverna och deras motivation till läsning. Eleven får genom nivåindelningen chansen att lyckas i sin läsning, vilket skapar förväntningar på att lyckas även nästa gång. I och med detta skapas både möjlighet för en ökning av elevens inre motivation och därmed ökar även chansen för att hen väljer att påbörja ett nytt varv i läsandets cirkel.

Att läsa

Eleverna läser sina valda böcker under en schemalagd ”tyst läsningstund” i stort sett varje dag. Dessutom finns möjligheten för dem att välja läsning då de är klara med en uppgift. Inom ramen för Läsloppet räknas inte bara böckerna i de färdiga boklådorna och läraren väljer därför även att inkludera läroböckerna som eleverna har som läsläxa i svenska och *Årstidsboken* som läses under NO-lektionerna. Även de böcker som läraren läser högt för eleverna räknas in i tävlingen.

Lästid, och då helst sammanhängande och ostörd sådan, är gynnsam för en god läsmiljö (Chambers 2011) och dessutom visar motivationsforskningen på starka samband mellan just lästid och läsframgångar (Wigfield 2000, Gambrell 2011). Ur enkätsvaren går att utläsa att de elever som är mest positiva till läsning, det vill säga de som uppger att de läste mycket innan Läsloppet och även tror att de kommer läsa mer efter tävlingens slut, är de som i störst utsträckning svarat att de även läser på fritiden. Läsdelegationens satsning på läsfrämjande insatser utanför skolan skulle därför kunna vara positiv för de elever som inte läser på fritiden (Regeringskansliet 2016).

Läsloppet som tävling inriktar sig som tidigare nämnts på mängdläsning. Genom att läraren i studien inte sätter av någon speciell extra tid för läsning i klassen, så blir mängden läsning naturligt begränsad under skoldagen av de olika ämnenas schemalagda tid. Läraren utnyttjar även tiden för elevernas tysta läsning till att låta var och en av eleverna läsa ett stycke högt för henne i bedömningssyfte. Mot denna verklighetsbakgrund kan Chambers tankar om ostörd läsning (Chambers 2011) och Kohns invändningar mot tidsstyrd läsning (Kohn 2010) verka aningen romantiserande och inte så väl förankrade i den skolvardag som läraren och eleverna i studien befinner sig i. Även när det gäller *var* elevernas läsning sker finns svårigheter för klassen att leva upp till Chambers tankar om platsens betydelse för läsmiljön. Detta framkom

även i Styfs undersökning, där speciella läsplatser saknades (Styf 2007). För eleverna i den här studien är det den egna bänken som är den bästa platsen för läsning enligt läraren.

Med fokus på *tid* och *plats* för klassens läsning visar studien att dessa faktorer styrs av klassens schema och av de förutsättningar de enskilda eleverna har vad gäller fokus och koncentrationsförmåga. Utifrån tid- och platsaspekten kan klassens deltagande i Läsloppet därmed beskrivas som att läraren även här behöver balansera mellan att erbjuda tid och plats för läsning (både egen och gemensam) samt att arbeta inom de ramar som skolan erbjuder i form av bland annat undervisningstid och elevgruppens förutsättningar. Lärarens beskrivningar om hur hon involverat tävlingen i skolvardagen menar jag visar på att hon, i likhet med det Lundahl påpekade i inledningen, verkar vara medveten om tävlingens syfte och att hon inte låter den gå ut över lärandemålen (Wahlgren 2009).

Reaktion/Respons

I presentationen till Läsloppet betonas från bibliotekets sida att skolan inte ska knyta läsningen i samband med tävlingen till uppgifter så som att recensera det lästa. Läraren beskriver dock att de arbetar i någon mån med responsarbeten både kring de böcker eleverna läser själva i form av enklare boktips eleverna emellan och kring högläsningens boken. Eleverna för även en enklare loggbok över lästa böcker som ska ligga till underlag för lärarens rapportering till de ansvariga för Läsloppet. Läraren uttrycker en önskan om att kunna arbeta mer med samtal kring böcker. Det något begränsade arbetet som ändå sker kring texterna visar på likheter med det som till exempel Styf observerade i studien kring projektet *Bokslukaren* (Styf 2007).

I och med att tävlingen pågår under sju månader kan det verka ofördelaktigt för eleverna, med tanke på läsmiljö och motivation, att helt utelämnas en bearbetning av de lästa böckerna. Den sociala aspekten på läsning som en sådan bearbetning av det lästa innebär, betonas starkt av både Chambers (2011) och Gambrell (2011) liksom Kohn (2010) och Wigfield (2000).

Hur beskriver läraren deltagandet i Läsloppet ur ett didaktiskt perspektiv?

Läraren i studien har, som nyss diskuterats, inte gjort några större ändringar i sin undervisning genom deltagandet i Läsloppet. Tävlingen har på ett naturligt sätt införlivats i det dagliga schemat och inte heller klassens schemalagda lästid beskrivs som oförändrad. Den enda tillägget som har gjorts vad jag kan uppfatta, är att läraren och eleverna för någon form av anteckningar över vilka, och hur många, böcker de läst. Dessutom planerar läraren att visualisera antalet lästa böcker med ett "bokträd" där eleverna fyller i ett blad för varje bok de läst. Hon problematiserar dock detta med hänvisning till tidigare erfarenheter och menar att detta tar väldigt mycket tid i anspråk.

Som resultaten av enkätundersökningen visar så uppger drygt 60 % av eleverna att de anser att det är viktigt att vinna. Läraren beskriver att hon, när det gäller elevernas läsning, kan använda tävlingsformen som en slags motivationshöjare för de elever hon vet kan tilltalas av tävlingen. I klassen hittar man den större delen av dessa elever bland de elever som enligt enkäten visar på ett stort intresse för att läsa. Dessa elever kan därför beskrivas som att de redan har en hög inre motivation för läsning.

Hur upplever eleverna själva läsning som aktivitet och deltagandet i Läsloppet?

I enkäten har alla elever utom två uppgett att de tycker om att läsa böcker, grundinställningen verkar därmed överlag vara positiv.

63 % av *alla* elever menar också att de kommer läsa mer efter Läsloppets slut. I analysen av elevernas svar blir det relativt tydligt att de som redan innan tävlingen hade en inre motivation till läsning, är de som även tror att de kommer läsa mer efter tävlingens slut. Bland de redan motiverade eleverna finns även störst andel som uppger att de läser på fritiden.

När det gäller tävlingsaspekten är det även här de redan motiverade eleverna som är mest positivt inställda till att vinna. Sett till klassen som helhet är det relativt jämnt fördelat mellan könen. Med en ytterst liten marginal visar resultaten att flickorna är något mer vinstinriktade. Att eleverna skulle vara lockade till att läsa på grund av en yttre motivationsfaktor så som priset är inte något som syns tydligt. I den undersökta klassen är det egentligen enbart en elev vars enkätsvar tydligt indikerar att tävlingen i sig är viktig, denna elev visar dock av svaren att döma inget intresse för läsning överhuvudtaget.

Slutsats

Klassens deltagande i läsloppet utifrån begreppet läsmiljö och olika aspekter på läsmotivation kan beskrivas som en kompromiss mellan tävlingens upplägg och klassens schemalagda undervisning samt lärarens didaktiska val. Det går att urskilja att idén med mängdläsning, som Läsloppet fokuserar på, begränsas i och med tid som i praktiken avsätts till läsning. Å andra sidan väljer läraren att lägga till moment som Läsloppet inte lägger fokus på såsom boksamtal. Det som utifrån motivations- och läsmiljösynpunkt förefaller vara mest fördelaktigt för klassen som helhet, i och med deltagandet i Läsloppet, är dels tillskottet på litteratur och dels att läraren är noga med att eleverna läser böcker som är anpassade efter deras läsförmåga. Huruvida den anpassningen redan funnits som en inarbetad rutin innan deltagandet i Läsloppet har dock inte undersökts. Det verkar ändå som om den här ”kontrollfunktionen” uppmärksammas tydligt i och med tävlingen.

Eleverna uppvisar överlag en positiv inställning till läsning i allmänhet och till deltagandet i Läsloppet. De allra flesta uppger att de läste mycket redan innan Läsloppet startade. Den läsfrämjande aspekten med tävlingen verkar dock gagna de redan motiverade eleverna.

Vidare forskning

Det skulle vara intressant att genomföra denna studie igen, men att då undersöka fler klasser som deltar i någon form av läsfrämjande projekt likt Läsloppet, för att få fram ett mer omfattande material. Därmed kunde studien få en mer jämförande karaktär. Av särskilt intresse skulle vara att fokusera tydligare på vilken inverkan läsfrämjande åtgärder kan ha på de elever som på olika sätt uppvisar ett motstånd till eller har svårigheter med att läsa. I denna studie har dessa elever inte uppmärksammas i någon större utsträckning.

Käll- och litteraturförteckning

Ahrne, Göran och Svensson, Peter (2015) *Intervjuer*, i Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2 [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Andreasson, Rune (2008) ”Explicit undervisning i läsförståelse”, i Bråten, Ivar (red.). *Läsförståelse i teori och praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Baker, L; Dreher, M; Guthrie, J (2000). ”Why teachers should promote reading engagement” i M. Baker, M. Dreher & J. Guthrie (red.), *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation*, New York: Guilford.

Bråten, Ivar (2008) ”Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder” i Bråten, Ivar (red.). *Läsförståelse i teori och praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Ny, rev., utg. Huddinge: X Publishing

Chambliss, M & McKillop, A-M (2000) Creating a print- and technology-rich classroom library to entice children to read i M. Baker, M. Dreher & J. Guthrie (red.), *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation*, New York: Guilford.

Dalen, Monica (2008). *Intervju som metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Eriksson-Zetterquist, Ulla, Ahrne, Göran (2015) *Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen*, i Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Ewald, Annette (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007

Gambrell, Linda B (2011). Seven rules of engagement: What’s most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher* 65, 3.

Giota, Joanna (2002) ”Skoleffekter på elevers motivation och utveckling” i *Pedagogisk forskning i Sverige* 2002, årg. 7 nr 4, s. 279-305

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Scaffidi, N.T. & Tonks, S. 2004, "Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction", *Journal of educational psychology*, vol. 96, no. 3, pp. 403-423.

Hedemark Åse (2012) A Study of Swedish Children's Attitudes to Reading and Public Library Activities, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 18:2, 116-127, DOI: 10.1080/13614541.2012.716693
<http://dx.doi.org/10.1080/13614541.2012.716693> (Hämtat 2016-10-18)

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget

Kohn, Alfie (2010) "How to Create Nonreaders: Reflections on Motivation, Learning, and Sharing Power" *The English Journal*, Vol. 100, No.1 (September 2010)
<http://www.jstor.org/stable/20787685> (Hämtat 2016-10-10)

Kylén, Jan-Axel (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning

Limberg, Louise (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk

Rennstam och Wästerfors (2015) *Att analysera kvalitativt material*, i Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2 [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Ryan, M. Richard & Deci L., Edward (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202> (Hämtat 2016-10-14)

Skolverket (2016), *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (reviderad 2016)*
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567> Hämtat 2016-10-15

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Svensson, Peter & Ahrne, Göran (2015) "Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt" i Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Styf, Anna-Karin (2007) *Bokslukaren*

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:213470/FULLTEXT01.pdf> (Hämtat 2016-10-15)

Trost, Jan (2001). *Enkätboken*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Wahlgren, Anna (2010) "Alla förlorar på att tävla", publicerad i *Skolvärlden*, 9 November 2010

<http://skolvarlden.se/artiklar/alla-forlorar-pa-att-tavla> (Hämtat 2016-10-25)

Wigfield, Allan (2000) Facilitating children's reading motivation i M. Baker, M. Dreher & J. Guthrie (red.), *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation*, New York: Guilford.

Wigfield, A., Gladstone, J. R. and Turci, L. (2016), "Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension". *Child Development Perspectives*, 10: 190–195.

Digitala källor:

https://bibliotek.nynashamn.se/documents/16723/165020/Lasloppet_2015.pdf/654476a7-f0bd-4082-aec4-129800a787fe (Hämtat 2016-10-20)

Statens medieråd (2015), *Ungar & medier 2015. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*

<http://www.statensmedierad.se/download/18.7a953dba14fef1148cf3b32/1442841939189/Ungar-och-medier-2015.pdf> (Hämtat 2016-11-01)

Regeringskansliet (2016a) *Läsfrämjande insatser i och utanför skolan*, Dir. 2016:78. Direktiv länkad från Regeringskansliet (hemsida). Hämtat från:

<http://www.regeringen.se/rattsdokument/kommittedirektiv/2016/09/dir.-201678/> Publicerad 2016-09-22 (Hämtat 2016-11-25).

Regeringskansliet (2016b), *Lässatsning för att stimulera fler barn och unga att läsa mer*, artikel från Regeringskansliet (hemsida). Hämtat från: <http://www.regeringen.se/artiklar/2016/10/lassatsning-for-att-stimulera-fler-barn-och-unga-att-lasa-mer/> Publicerad 2016-10-31. (Hämtat 2016-11-25).

Otryckta källor

Intervju 2016-10-25 Lärare i åk 3

Intervju 2016-10-28 Barn- och ungdomsbibliotekarie

Bilagor

Bilaga 1 - Intervjumall

Faktafrågor utifrån Chambers teorier:

1. Berätta om hur du har gått tillväga i Läsloppet?
2. När läser barnen? Finns det schemalagd lästid för tyst läsning? I så fall, när har ni den, och hur länge?
3. Var sitter barnen när de läser? (Finns det läsrum, läshörna?)
4. Var får barnen böckerna ifrån? (Väljer de själva? Får de några boktips?)
5. Brukar du även läsa högt för barnen?
6. Brukar du prata med barnen om vad de har läst? Pratar de med varandra?
7. Använder de någon typ av loggbok?
8. Gör du något annat som stimulerar till läslust? T ex lästeman? Andra tävlingar? Roliga aktiviteter?

Övriga frågor:

1. Hur tycker du att tävlingen fungerar?
2. Ser du någon skillnad i barnens läsförmåga?
3. Någon skillnad i deras intresse för böcker?
4. Är det något som du har upplevt som negativt med tävlingen?
5. Hur fungerar det för de lässvaga barnen?
6. Är det något av barnen som inte verkar tycka om tävlingen av någon anledning?

Bilaga 2 – Elevenkät

OM LÄSLOPPET

Ringa in dina svar.

Skriv INTE namn.

Jag är:

POJKE

FLICKA

1. Tycker du om att läsa böcker?

JA

NEJ

2. Brukar du läsa böcker även på fritiden?

JA

NEJ

3. Brukade du läsa mycket innan klassen var med i Läsloppet?

JA

NEJ

4. Läser du mer nu när klassen är med i Läsloppet?

JA

NEJ

5. Tror du att du kommer att läsa mer än förut när Läsloppet är slut?

JA

NEJ

6. Om du läser, var läser du oftast någonstans?

HEMMA

I SKOLAN

7. Tycker du att Läsloppet är...

BRA

DÅLIGT

Varför tycker du det? _____

8. Är det viktigt för dig att klassen vinner Läsloppet?

JA

NEJ

Varför/Varför inte? _____

Tack för dina svar ☺

Bilaga 3 – informationsbrev till föräldrar

Hej,

Jag avslutade min sista praktik på xxx för några veckor sedan och det är nu dags för mig att skriva en C-uppsats som avslutning på min utbildning till grundskolelärare vid Södertörns Högskola.

Jag har valt att analysera hur *Läsloppet* (lästävlingen som ert barn deltar i via skolan) fungerar som ett läsfrämjande arbetsverktyg. Jag kommer därför att genomföra en enkätundersökning i klassen om läsning i allmänhet och Läsloppet i synnerhet. Deltagandet är frivilligt och svaren behandlas anonymt och kommer ligga till grund för den del av uppsatsen som behandlar just elevernas attityd till läsning och till tävlingen.

Enkäterna kommer enbart att behandlas av mig personligen och resultatet kommer endast användas som underlag till min uppsats, vilken läggs fram vid Södertörns Högskola den 8-9 december 2016. I uppsatsen kommer varken enskilda personer som deltagit i studien eller skolor där underlaget inhämtas att kunna identifieras.

Om ni har några invändningar mot ert barns deltagande i studien eller om ni har övriga frågor angående denna, är ni välkomna att kontakta mig via mail.

Stort tack!

Vänliga hälsningar,

Malin Andersson

Bilaga 4 – sammanställning av elevernas enkätsvar

| | | | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 8 | 8 | 7k | | |
|------|-------|--------|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|-------|--------|-----|-------|----|-----|-----------|--|---|
| Elev | Pojke | Flicka | JA | NEI | JA | NEI | JA | NEI | JA | NEI | JA | NEI | HEMMA | SKOLAN | BRA | DÅLGT | JA | NEI | Kommentar | | |
| 1 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | För man lär sig nya ord | Kommentar |
| 2 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Jag tycker att läsoppet är bra för då kan man läsa bättre | Nej för att det är inte viktigt att vinna, roligast är när man läser böcker |
| 3 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Det är hjäte roligt och spenande att läsa. | för att vi kommer läsa och vi kommer att bli glada. |
| 4 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Man får mer tid att läsa och vi fick låna några böcker inför läsoppet. | För att det är bara kul |
| 5 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Man gör så att sin läsförståelse blir starkare och så är det bra att läsa. | Jag gillar att läsa och det hålls jag att mina kompisar också gör det. |
| 6 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | För att vi får mer läs färdighet | För att det är ju bara jete kul att läsa |
| 7 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Bra | Jag vill ei |
| 8 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Dom som inte brukar läsa läser | Vi får träffa en författare |
| 9 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Det är kul att läsa. | Det hade varit roligt. |
| 10 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | För att man uppfatar texter. | Den är kul att vinna. ;) |
| 11 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Läsoppet är roligt | Veit inte |
| 12 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | för jag lär mig läsa | för det är kul att vinna |
| 13 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | för att det är tråkigt | För jag inte gillar läsoppet så jag ju |
| 14 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Man lär känna att läsa mer | Jag har inte tålamod att träffa en författare |
| 15 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | för att man läser | för att då blir jag glad |
| 16 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | De finns bra böcker | Roligt |
| 17 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | För det sötsta tid | För det är tråkigt ut mäs |
| 18 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | För att det är jobbigt | Då vinner man ett pris |
| 19 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | för man utvecklar sin läsförståelse | För att det är kul och man får träffa en författare |
| 20 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | För att det e roit | för vi vinner och alla blir glada |
| 21 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | För man lär sig läsa | för det är onödigt |
| 22 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | För att man tränar lite extra på att läsa | För att det reker med att läsa och man behöver inte pris för att läsa |
| 23 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | för det är roligt och bra | den är bra och roligt |
| 24 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | Jag gillar utmaningar | Jag är vinnare skalle |