

”Jag har en elev som har läst  
samma bok i tre år”

**En interventionsstudie i tystläsning i årskurs 6.**

**Av: Lova Magnusson & Fanny Wiidh**

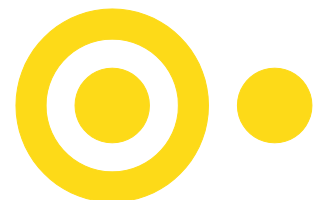
Handledare: Christina Svens

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Kandidatuppsats 15 hp

Svenska | Vårterminen 2022

Grundlärarutbildningen med interkulturell profil med inriktning mot årskurs 4–6.



## **Abstract**

The main purpose of this study is to examine what leads to some students reading while others won't and how students self-concept is related to their literacy development. The students' perception and attitudes to the silent reading affect their reading situation, therefore we asked: "What do the non-readers need to get more involved?". Data from student interviews about their silent reading were collected. The participants were 28 grade six students from a big town in Sweden. The results show that the uninvolved students find the reading difficult and boring. They describe a poor self-image when it comes to reading ability and lack motivation to read. They describe negative attitudes to reading and emphasize several different arguments as to why reading does not work for them, such as that the books are too difficult or easy, they do not understand the content of the books or are simply uninterested in reading. The uninvolved readers have a hard time defining their need to be activated in their reading, but something they clearly ask for are goals, evaluations, or bribes as motivation. They also highlight the importance of good books that capture their interest and freedom of choice to choose books themselves or with the support of a teacher. In the study, students have received support in their reading through a silent reading booklet based on reading strategies. The former non-readers emphasize that reading has become more fun and that the support tool has helped them become more activated. The majority of these pupils have read more when they use the booklet and describe a positive attitude towards it. Results show that the non-readers feel like their reading has become easier with the booklet, both in the form that they get a deeper understanding of the content of the books and also that they experience a calmer atmosphere in the class.

**Engelsk titel:** "I have a student who has read the same book for three years" An intervention study in silent reading in middle School.

**Nyckelord:** tystläsning, mellanstadiet, stöttning, självbild, utvecklingszon, läslust, attityd, läsmiljö.

<b>Inledning</b>	<b>1</b>
<i>Syfte och frågeställning</i> .....	2
<b>Bakgrund</b>	<b>3</b>
<i>Teoretiska perspektiv</i> .....	3
<i>Literacy</i>	3
<i>Stöttning</i>	3
<i>Självbegreppet</i>	5
<i>Tidigare forskning</i> .....	7
<i>Läsare och icke-läsare</i>	7
<i>Läslust</i>	8
<i>Frivillig läsning</i>	9
<i>Lärlarledd läsning</i>	10
<i>Relevans för vår studie</i>	11
<b>Metod</b>	<b>12</b>
<i>Metodval</i> .....	12
<i>Genomförande</i> .....	12
<i>Intervjuer</i>	13
<i>Intervention</i>	13
<i>Material</i> .....	14
<i>Lässtrategier</i>	14
<i>Stöttningshäfte</i>	15
<i>Materialbearbetning</i>	18
<i>Deltagare och urval</i> .....	18
<i>Etiska överväganden</i> .....	19
<i>Arbetsfördelning</i> .....	20
<b>Analys och resultat</b>	<b>21</b>
<i>Skola A - förintervju</i> .....	21
<i>Läslust</i>	22
<i>Attityd</i>	24
<i>Läsmiljö</i>	28
<i>Skola B - förintervju</i> .....	30
<i>Läslust</i>	31
<i>Attityd</i>	34
<i>Läsmiljö</i>	36
<i>Skola A - efterintervju</i> .....	38
<i>Läslust</i>	39
<i>Attityd</i>	41
<i>Läsmiljö</i>	42
<i>Sammanfattning</i>	43
<i>Skola B - efterintervju</i> .....	44
<i>Läslust</i>	45
<i>Attityd</i>	48
<i>Sammanfattning</i>	50
<b>Diskussion</b>	<b>51</b>

<i>Resultatsammanfattning</i> .....	51
<i>Resultatet i förhållande till tidigare forskning</i> .....	53
<i>Metoddiskussion</i> .....	55
<i>Didaktiska implikationer</i> .....	56
<i>Slutsats</i> .....	56
<i>Vidare forskning</i> .....	57
<b>Referenser</b> .....	<b>58</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>60</b>
<i>Bilaga 1 - stöttningshäfte</i> .....	60
<i>Bilaga 2 – intervjuguide till förintervju</i> .....	73
<i>Bilaga 3 – intervjuguide till efterintervju</i> .....	74
<i>Bilaga 4 – Information och samtyckesblankett</i> .....	75

## **Inledning**

”Jag har en elev som har läst samma bok i tre år” berättade en av våra VFU-handledare när vi lyfte fram vårt kommande utvecklingsarbete. Lärarens ord bekräftade vår tes om att tystläsningsundervisningen i svenskämnet saknar stöttning och funktion hos eleverna och att eleverna själva får bära det yttersta ansvaret för att tystläsningen ska fungera. Vi hade märkt att elever som saknar läslust inte fångas upp och därför hamnar i samma situation som eleven som citatet syftar på. Dessa elever riskerar att avsluta sin utbildning utan att kunna läsa på den mest grundläggande funktionella nivån (Strommen & Mates 2004, s. 88).

I ett samhälle med krav på skriftspråklig kompetens är god läsförmåga centralt för att orientera sig och en förutsättning för att bli en aktiv demokratisk medborgare (Skolverket 2016, s. 3). Det innebär att god läsförmåga även är centralt i undervisningskontexten. Varje skolämne i mellanåren kräver denna förmåga hos elever i mötet med den stora variationen av texter i samtliga ämnen. Elevers läsförståelse och läsförmåga är beroende av lärarens undervisning, de texter eleverna möter och vilket syfte som läsningen har i undervisningskontexten (Skolverket 2016, s. 14). Därmed är det av stor vikt att tystläsningen inte bara används som ett tidsfördriv där de engagerade eleverna väljer att läsa medan de oengagerade eleverna frivilligt väljer bort läsningen. För de elever med svårigheter i läsinläringen kan tystläsningen uppfattas som ett ständigt misslyckande (Myrberg 2007, s. 13). Många av dessa barn saknar även stöttning hemifrån i sin läsutveckling och resultatet kan bli att läsförmågan även sätter spår i andra skolämnena än svenskämnet (ibid.). En väsentlig faktor att ta hänsyn till är att mer läserfarenhet, det vill säga fler tystläsningstimmar, inte i sig själv genererar en bättre läsförmåga (Myrberg 2007, s. 89). En avgörande förutsättning för att tystläsningen ska gynna elevers läsförmåga är att elever möter texter på sin egen utmaningsnivå, varken för enkla eller för avancerade texter (Myrberg 2007, s. 89).

På våra VFU-skolor sker tystläsningen schemalagt, vilket innebär att eleverna läser 15 minuter per dag. På de två olika skolorna har eleverna i årskurs 6 cirka 300 minuter svenska per vecka och av dessa minuter ägnas drygt 75 minuter i veckan till tystläsning. Vid dessa tillfällen får eleverna läsa tyst vid sin bänk i en bok som de vid ett tidigare tillfälle har lånat på skolans bibliotek. Vi har observerat att i ett klassrum med cirka 20 elever sitter ungefär en fjärdedel och sysslar med annat när de förväntas läsa tyst. Vissa elever bläddrar i böcker och

tittar runt på sina klasskamrater, medan andra sitter försjunkna i sina stolar med slutna ögon. På ett läsår är det 178 dagar, vilket innebär att de elever som inte läser förlorar cirka 45 timmar svenskundervisning per läsår och totalt 133 timmar under de tre åren de går på mellanstadiet. Då vissa elever inte läser uppstår frågor om vilket syfte tystläsningen har i undervisningen och varför ett antal elever inte blir engagerade i läsningen. Hur påverkar elevernas syn och attityd tystläsningen och vilka behov har de oengagerade eleverna för att bli engagerade?

### ***Syfte och frågeställning***

Syftet med interventionsstudien är att undersöka hur tystläsningen, som en del elever upplever som frustrerande eller ointressant, kan bli utvecklande och givande. För att stötta eleverna i processen införs ett *stöttningshäfte* i svenskundervisningen för att undersöka om det kan leda till en förändrad självbild gällande tystläsningen. Med utgångspunkt i detta har tre forskningsfrågor formulerats:

- Hur upplever eleverna tystläsningen innan interventionen?
- Vad anser eleverna att de behöver för att bli aktiverade i tystläsningen?
- Hur tycker eleverna att stöttningshäftet fungerar för dem i tystläsningen?

## Bakgrund

För att kartlägga vad som lett fram till vår studie presenteras våra teoretiska angreppssätt och tidigare forskning. Kapitlet kommer även motivera vår studie och ytterligare tydliggöra det identifierade problemområdet.

### *Teoretiska perspektiv*

Studiens teoretiska angreppssätt är *literacy* och *självbegreppet* i förhållande till läsning. Båda fokuserar på tystläsning som meningsfull och målinriktad samt hur elevens egen självbild påverkar deras läsinlärning, vilket ligger i linje med vår studie där elevernas syn på sin egen tystläsning står i fokus.

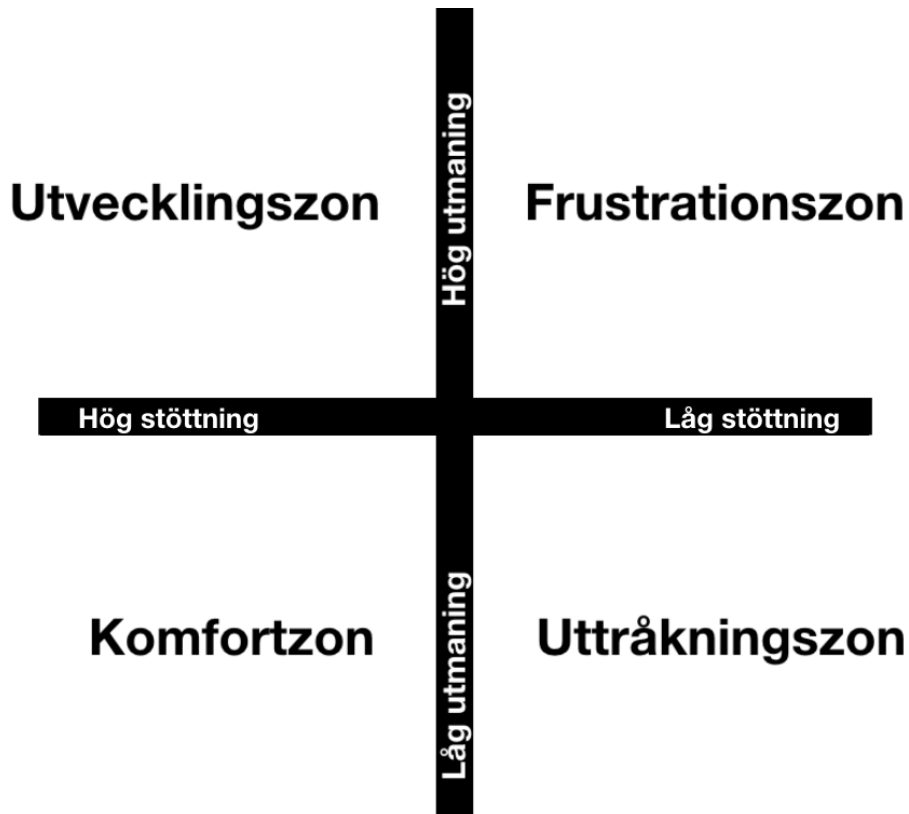
### *Literacy*

Literacy har ett tydligt ursprung och är förknippat med sociokulturella perspektiv, där lärande uppfattas som något som sker i samspel med andra snarare än individuellt (Jacquet & Danielsson 2018, 28). Språkutvecklingen är inte exceptionell, den sker också i och genom sociala sammanhang. Literacy är ett komplext begrepp som innefattar: läsning, skrivning och den kognitiva förmågan (Eckeskog & Lundgren 2015, s. 37). Att utveckla elevernas literacyförmåga är att engagera dem i meningsfulla och målinriktade kommunikativa aktiviteter (Jacquet & Danielsson 2018, 28). Att skapa en tystläsning som är meningsfull och målinriktad förutspår vi, i vår studie, är en av de pusselbitar som fattas i den tystläsning som hittills observerats.

### *Stöttning*

Ett återkommande begrepp i uppsatsen är *stöttning*. Begreppet återfinns oftast inom det sociokulturella perspektivet och inte minst inom fältet literacy där man anser att det sociala samspelet spelar en viktig roll inom läs-, - och skrivinlärningen (Skolverket 2016, s. 20). I denna uppsats utgår vi från Gibbons (2018) definition av stöttning, vilket beskrivs ha tre huvudsakliga egenskaper: agera tillfällig handledare, att elever får vetskap om *hur* de ska göra något och att det är framtidsorienterat (Gibbons 2018, s. 42). Tillfällig handledning syftar på att lärare ger elever stöttning som successivt minskar i takt med att eleverna lär sig (ibid.).

Stöttning innebär även att eleverna får vetskap om *hur* de ska utföra uppgifter och inte bara *vad* de förväntas göra, vilket leder till att eleverna ges bättre förutsättningar att utföra liknande uppgifter i framtiden på egen hand (Gibbons 2018, s. 42). Framtidsorienterat liknas vid det ovanstående beskrivna, att utgångspunkten bör vara att stötta eleverna till att i framtiden klara av uppgifterna på egen hand (ibid.). I Marianis (1997, se Gibbons 2013) fyrfältsmo­dell (se figur 1) definieras förutsättningarna för att elevernas kognitiva förmåga ska nå sin proximala utvecklingszon (Gibbons 2018, s. 42).



Figur 1. Fritt efter Mariani (1997, se Gibbons 2013 s. 44).

I modellen ingår fyra zoner: utveckling, frustration, komfort och uttråkning.

Utvecklingszonen, som engagerar och skapar hög inläring, anses nås genom hög stöttning och hög utmaning (Gibbons 2013, s. 43). På detta sätt kan stöttningen senare avta då elevens självförtroende och kunskap inom området blivit tillräcklig för att inläringen ska bli självständig (ibid., s. 42). Uttråkningszonen, som upplevs tråkig och med låg inläring, befinner sig i andra hörnet och kommer ur låg stöttning och låg utmaning (Lim Falk 2018, s. 6). Zonen bör undvikas helt då den inte erbjuder elever någon intellektuell stimulans (ibid.). Vår upplevelse är att det är i den zonen många elever befinner sig i under tystläsningen. Frustrationszonen består av låg stöttning och hög utmaning, och även om undervisningen strävar mot att eleverna ska kunna agera utan stöttning bör även denna zon bör undvikas så



länge eleverna inte uppnått tillräcklig språklig nivå (ibid.). Höga förväntningar på eleverna måste balanseras med hög stöttning (Lim Falk 2018, s. 6). Komfortzonen består av hög stöttning och låg utmaning och placerar elever som ligger över den låga utmaningen i komfort, däremot kan elever som är nya i språket eller har en kort skolbakgrund vara befogade att befinna sig där (ibid.). Vad är det som gör att vissa elever som arbetar utifrån samma otydliga kontext, utan stöttning och med låg utmaning ändå lyckas placera sig själva i utvecklingszonen vid tystläsningen? Detta redogörs för i avsnittet om *självbegreppet*.

### *Självbegreppet*

Självbegreppet är ett samlingsnamn för de olika beteckningar för hur människan uppfattar sig själv. Det härstammar från fenomenologin som menar att människan har tre olika uppfattningar om sitt eget jag: ideal-jaget, social-jaget och real-jaget (Taube 2004, s. 22). Ideal-jaget kan beskrivas som jaget en människa önskar att vara, social-jaget är jaget som människan tror att andra upplever och värderar hen efter, medan real-jaget är människans upplevelse av sitt verkliga jag utifrån prestationer (ibid.). Dessa tre olika uppfattningar om sitt eget *jag* påverkas av varandra och om personen upplever en stor olikhet mellan till exempel *ideal-jaget* och *real-jaget* sjunker självvärderingen (Taube 2004, s. 22). Om en person misslyckas med något som hen anser är viktigt eller meningsfullt, har det en betydligt större inverkan på självkänslan än om en person misslyckas med något hen inte anser är viktigt (ibid.). Det är viktigt att betona att om en person känner att hen har kontroll över en situation kan det leda till framgång och har en positiv inverkan på hens självvärdering, inte bara inom det lyckade området även inom helt andra områden (Taube 2004, s. 22). Det kan exempelvis innebära att om en elev har kontroll över multiplikationstabellen kan denne även känna en kontroll över stora delar av matematikämnet. Liknade gäller även vid upprepande misslyckanden, där dessa ofta leder till en sänkt självvärdering (Taube 2004, s. 22–23). Det finns en stor begreppsförvirring kring självbegreppet och beteckningar som ”självuppfattning” och ”självkänsla” är två ofta förekommande begrepp som återkommer i diskussionen om detta. Begreppen har delvis olika innebörd men i de flesta fall används de för exakt samma innebörd (Taube 2004, s. 20). Det begrepp som kommer användas i denna uppsats är *självbild* och betecknas i antingen negativ eller positiv mening. *Självbild* är alltså en individs bild av sig själv utifrån de tre jagen. Dessa tre jagen kan appliceras i relation till läsning utifrån modellen nedan (se figur 2).



Figur 2. Fritt efter Jenkins modell (se Taube 2004, s. 70).

Relationen mellan dessa olika former av *jaget* är avgörande för hur eleverna värderar sin egen läsförmåga och självbild (Taube 2004, s. 70). Hur viktigt hen tycker det är att vara duktig på att läsa (ideal-jag), upplevelsen över att ha kontroll över sina prestationen (real-jag) samt jämförelser med klasskamraters läsförmåga (social-jag) (ibid.). Det finns ingen helt säker mätteknik för att mäta en människas korrekta självbild, därför behöver man dra slutsatser utifrån människans beteende (Taube 2004, s. 28). Den vanligaste formen är att be eleven svara på ett antal påståenden av typen ”jag är duktig i läsning”. På så sätt går det att dra slutsatser om balansen mellan de tre jagen är jämn, eller om något sticker ut mer än ett annat (ibid.). I vår uppsats har därför eleverna själva fått skatta sin läsförmåga och läslust. Uppsatsens teoretiska angreppssätt ska hjälpa oss att genomföra vår studie om eleverna som hamnat i uttråknings och komfortzonen kan förflyttas till utvecklingszonen genom att studera elevernas tre *jag* och hur de påverkar deras läsinlärning och självbild över sin egen läsning.

## ***Tidigare forskning***

Varför är vissa elever *läsare* och andra *icke-läsare*? Vilka faktorer spelar in och vad kan vi som lärare göra för att alla elever ska hamna i sin proximala utvecklingszon när de läser? I detta kapitel presenteras forskning rörande högpresterande respektive lågpresterande elevers läsning och vilka faktorer som påverkar hur eleverna utvecklas till *läsare* eller *icke-läsare*.

### *Läsare och icke-läsare*

I studien *Differences between overachieving and underachieving classes in reading: Teacher, classroom and student characteristics* undersöker forskarna vilka klassrums-, lärar-, och elevfaktorer som skiljer mellan högpresterande och lågpresterande elever i läsning i relation till socioekonomisk bakgrund och språkbakgrund (Damber, Samuelsson & Taube 2012, s. 339). I undersökningen deltog 1092 elever och deras klasslärare från olika skolor i Stockholm. Klasserna kategoriserades i 94 högpresterande klasser och 94 lågpresterande klasser. I studiens resultat framkom fyra huvudsakliga indikationer som skiljde de högpresterande och lågpresterande klasserna och dessa var ökad frivillig läsning, klassrumsklimat, lärarerfarenhet och användning av elevnära texter (Damber, Samuelsson & Taube 2012, s. 339–340). Vad det gäller utökad frivillig läsning syntes stora skillnader mellan elever som frivilligt väljer att läsa på sin fritid och elever som tillbringar flera timmar om dagen med skärmtittande (Damber, Samuelsson & Taube 2012, s. 353.). Elever i överpresterande klasser hade både en högre frekvens av frivillig läsning och högre poäng på självskattad läsförmåga, vilket kan tyda på högre nivåer av själveffektivitet (Damber, Samuelsson & Taube 2012, s. 355). I de överpresterande klasserna syns även en mer omfattande användning och produktion av drama, bokrecensioner och aktiviteter som att skriva brev till författaren (ibid.). En annan framgångsfaktor som lyfts fram är att både lärare och elever i högpresterande skolor upplever klassrumsklimatet och skolklimatet som både stödjande och positivt (ibid.). Kamratrelationer och relationer mellan lärare och elever, ses i synnerlighet ha positiv på klassrums- och skolklimatet (Damber, Samuelsson & Taube 2012, s. 341–342). En annan signifikant inverkan som lyfts fram som påverkansfaktor är lärares erfarenhet och positiva uppfattning om sin klass (Damber, Samuelsson & Taube 2012, s. 353). Att lärare är välkvalificerade och legitimerade identifieras också som starka framgångsfaktorer för elevers läsprestationer (Damber, Samuelsson & Taube 2012, s. 342). Lärare med pedagogisk, didaktisk, och bred

ämneskompetens tycks kunna anpassa sina metoder och strategier för att möta elevernas behov på ett flexibelt sätt (ibid.).

### *Läslust*

Likt artikeln ovan har även Strommen och Mates (2004) utfört en studie kring högpresterande och lågpresterande elever. Deras studie *Learning to love reading* undersöker attityder till läsning och faktorer associerade till utvecklingen av läslust hos elever i årskurs 6 och 9 i USA (Strommen & Mates 2004). Att lära sig läsa är en förmåga som värderas högt i många kulturer och är ett av de mest grundläggande målen i utbildning (Strommen & Mates 2004, s. 188). Trots att de allra flesta barn lär sig att läsa avslutar flertalet elever sin skolutbildning utan att kunna läsa över den mest grundläggande funktionella nivån (ibid.). Utifrån ovanstående kunskap har författarna gjort en intervjustudie om barn och ungdomars läslust. I studien intervjuades barn och ungdomar om deras attityder till läsning och utifrån resultatet delades eleverna upp i två grupper: *läsare* och *inte-läsare*. I gruppen *läsare* är de elever som själva anser att det är viktigt att läsa och väljer att läsa för nöjes skull och i gruppen *inte-läsare* återfanns de elever som sällan eller aldrig läser för nöjesskull (Strommen & Mates 2004, s. 188). 151 elever deltog i studien och av dessa identifierades totalt 12 elever, eller cirka 8 procent av eleverna, som *läsare* (ibid.).

I studien identifierades flera gemensamma drag för de olika grupperna av *läsare* och *inte-läsare*. I gruppen *läsare* framkom det att dessa elever regelbundet interagerar och kommunicerar kring böcker med andra i sin omgivning som också älskar att läsa (Strommen & Mates 2004, s. 193). Att samtala kring karaktärer och handlingar med någon annan entusiastisk *läsare* var en viktig del för *läsarnas* upplevelser (ibid.). I gruppen *inte-läsare* nämnde ett flertal barn och ungdomar att deras föräldrar eller familj ofta föreslog läsning som en aktivitet och pekade på att läsning gör en smart men att diskussioner om böcker sällan var en given aktivitet i hemmet. Brist på familjediskussioner om böcker visade sig vara ett återkommande inslag bland *inte-läsare*. Ett annat gemensamt drag för *läsare* var att de omringades både av andra med läslust och att böcker fanns tillgängligt i hemmet (Strommen & Mates 2004, s. 194). Förutom tillgången till böcker lyfte även *läsarna* fram att de hade tillgång till rikligt och varierat läsmaterial och ofta besökte bibliotek eller bokhandel (Strommen & Mates 2004, s. 195). Gemensamt mellan både *läsare* och *inte-läsare* var att

ingen av dem intervjuade ansåg att läsundervisning i skolan stöttade deras läslust (Strommen & Mates 2004, s. 198). *Läsare* ansåg att läsundervisningen var något som skulle avklaras snabbt för att därefter ha tid till frivillig läsning. *Inte-läsarna* såg läsundervisning som ett sätt att förbättra ordförrådet eller för informationsinhämtning (Strommen & Mates 2004, s. 197). *Inte-läsare* uttryckte läsning i termer av syfte snarare än nöje. Studiens slutsatser är *inte-läsare* var av åsikten att läsning både var tråkigt och ett slöseri med tid medan *läsare* ansåg att läsning var något njutbart och värdefullt (Strommen & Mates 2004, s. 198). Studiens resultat tyder på att föräldrar besitter en avgörande roll i att främja ett läsintresse vid tidig ålder och att upprätthålla intresset genom att göra böcker tillgängliga för barnen. Vuxna som uppmuntrar till läsning förmedlar därmed en syn på att läsning är något man gör av nöje, vilket kan vara nyckeln till att utvecklas till en *läsare* (ibid.). I skolkontexten blir det väsentligt hur lärare både pratar och arbetar med läsning i klassrummet.

### *Frivillig läsning*

I linje med Strommen och Mates (2004) visar Stairs och Burgos (2015) på liknande resultat kring frivillig läsning. I studien *The power of independent, self-selected reading in middle grades* tar Stairs och Burgos (2015) upp vikten av frivillig läsning i mellanstadieklasser. Forskarna argumenterar för att frivillig läsning bör vara i centrum för läroplanen för att motivera och engagera elever till livslång lust att läsa (Stairs & Burgos 2015, s. 41). I ett samhälle med bred förekomst av testförberedande pedagogik, det vill säga ett summativt förhållningssätt, blir lärare tvungna att anta instruktionsstrategier och bedömningstekniker på bekostnad av autentisk, engagerande undervisning, vilket på många sätt kan bli en utmaning i fråga om att bibehålla den elevcentrerade undervisningen (Stairs & Burgos 2015, s. 41). Lärare besitter en avgörande roll i att påverka elevers attityder till läsning. Att erbjuda en rik tillgång till en variation av böcker och en inbjudande läsmiljö i klassrummet beskrivs som viktiga faktorer för att främja läsning (Stairs & Burgos 2015, s. 42). En betydande aspekt som lyfts fram av forskarna är att majoriteten av elever förbättrar attityder kring läsning och ser läsningen som mer meningsfull om de själva får välja böcker att läsa (ibid.). Det visas tydliga tecken på att självständig, självvald läsning gynnar alla elever (Stairs & Burgos 2015, s. 42). I tidigare årskurser, då vikten ligger på att lära sig läsa, får elever ofta ett större spelrum i valet av litteratur men detta är något som förändras för eleverna i mellanåren. Det leder i sin tur till att elevernas röst inte kommer till tals i lika stor utsträckning och det kan komma att påverka elevernas intresse för och förmåga till (Stairs & Burgos 2015, s. 43). Att självständigt få välja

böcker kan leda till en känsla av handlingsfrihet (Stairs & Burgos 2015, s. 46). När elever får tid att välja böcker, läsa dessa och reflektera över böckerna i form av läsloggar eller uppgifter kopplade till läsningen, kan de ofta bli mer intresserade av att läsa och kan göra kopplingar mellan böcker och sina egna liv på ett meningsfullt sätt (ibid.). Korrelationen mellan självvald läsning och läsverkstad i form av boksamtal och uppgifter kopplat till läsningen kan resultera i att elever blir livslånga läsare med mycket stor läskunnighet (Stairs & Burgos 2015, s. 48).

### *Lärlarledd läsning*

I kontrast till Stairs och Burgos (2015) lyfter Sanden (2012) fram en helt annan syn på läsundervisning där den frivilliga läsningen är lärlarledd. I *Independent reading: Perspectives and practices of highly effective teachers* framhålls att läsundervisning som utövas av effektiva lärare med komponenter som elevfokus, stöttning och tydliga instruktioner kan ha en stor potential för elevers läsutveckling (Sanden 2012, s. 222). Vidare beskriver Sanden (2012) att studien visar ett läsande klassrum där eleverna läser högt, diskuterar läsningen och bokrelaterade intressen (ibid.). De klassrum forskaren observerar är både låg- och mellanstadieklassrum som använder frivillig läsning och Sandens (2012) syfte är att förstå hur lärarna tänker kring och använder självständig läsning i undervisningssammanhang (Sanden 2012, s. 223). De åtta lärarna som deltog i studien hade rekommenderats till studien av sina rektorer för sin effektiva läsundervisning (Sanden 2012, s. 224). Forskaren observerade lärarna utifrån klassrumsledning, balanserad läsundervisning, stöttning i undervisningen, uppmuntran av självreglering i läsning och användningen av lässtrategier, höga förväntningar på alla elever samt implementering av instruktionstäthet och aktiviteter som är kognitivt krävande (ibid.). Dessa element identifierades hos alla lärare som medverkade i studien (ibid.)

Samtliga lärare i studien var överens om vikten av stöttning i läsundervisningen, att kontinuerligt lära ut och öva på lässtrategier samt att självständig läsning ger eleverna möjlighet att ansvara för sitt eget lärande (Sanden 2012, s. 224). Studien bekräftar strategin att ge elever egna valmöjligheter i läsaktiviteter ökar elevernas deltagande och motivation för läsning (Sanden 2012, s. 225). Ett element som lyfts fram som väsentligt för läsundervisningen är att ge eleverna valfrihet i valet av bok, då valfriheten kan engagera elever mer (ibid.). Dock lyfter lärarna i studien fram vikten av att bokvalen sker under lärlarövervakning, så att lärarna kan se att böckerna är på lämplig läsnivå och kan bidra till

både uppmuntran, variation och läsförslag (ibid.). Detta kontrasteras mot Stairs och Burgos (2015) som anser att eleverna gynnas mer av en större frihet i valet av böcker. Vidare beskriver Sanden (2012) att ett gemensamt tema bland lärarna i studien är deras förståelse för att den självständiga läsningen bör bedrivas utifrån en lämplig nivå för varje enskild elev (Sanden 2012, s. 225). Modellering av läsbeteenden samt strategier visar sig vara gynnsamma för en framgångsrik läsning för eleverna, vilket bland annat kan handla om läsuthållighet, plats att läsa eller strategier för att göra läsningen mer förståelig (ibid.). Utifrån studiens resultat drar Sanden slutsatsen att den självständiga läsningen sker mest fördelaktigt under ledning av lärare, då brist på stöttning, vägledning och strategier kan ha en negativ påverkan på elevernas läsning (Sanden 2012, s. 227). Genom läsaktiviteter som gynnar självständighet och samtidigt besitter en hög grad av stöd ges eleverna möjlighet till större tilltro till deras egen förmåga och framsteg i sin läsning (ibid.). Den självständiga läsningen som observerats i studien är inte en ensam aktivitet utan innefattar även omfattande aktiviteter som relaterar till läsningen som främjar elevernas engagemang i texter (Sanden 2012, s. 228). I undervisningen genomförs även stöttningsaktiviteter både i helklass, smågrupper och individuellt för att utöka det självständiga läsandet (ibid.). För att bibehålla elevernas koncentration används bland annat läsloggar, bokrelaterande skrivuppgifter och boksamtal kontinuerligt i läsundervisningen (Sanden 2012, s. 228).

### *Relevans för vår studie*

Det finns en stor mängd forskning kring lässtrategier, läslust och olika metoder som ska främja läsning. Vår studie fokuserar på varför vissa elever blir *läsare* och andra *icke-läsare*, mot denna bakgrund fann vi fyra studier som behandlade detta, vilket är en liten andel i förhållande till mängden studier om läsning. De flesta teman vi kunde urskilja från tidigare forskning har vi även funnit i våra egna intervjuresultat, så som *frivillig läsning*, *klassrumsklimat*, *attityder*, *läsförmåga*, *lärarledd läsning*, *koncentration* och *stöttningsverktyg*. Vad som framgår tydligt i studierna är att *icke-läsare* har ett stort behov av stöttning för att engageras och motiveras i läsningen, vilket utgör grunden för utformandet och implementeringen av ett stöttningshäfte som kan användas som stöttningsverktyg för eleverna i tystläsningen. I linje med vad studierna framhåller ligger en stor vikt vid användandet av lässtrategier som stöttningsverktyg och stöttningshäftet är baserat på lässtrategier som beskrivs under avsnittet *Material* nedan.

## **Metod**

Detta avsnitt inleds med en redogörelse för de metoder som har använts för urval och hur genomförande, intervjuer och interventionen har genomförts. Därefter beskrivs material, materialbearbetning samt deltagare och urval. Avslutningsvis beskrivs de etiska överväganden som har gjorts och hur arbetsfördelningen har skett.

### ***Metodval***

Uppsatsen baseras på en kvalitativ metod av semistrukturerade intervjuer och en tematisk analys av den insamlade data. En fördel med semistrukturerade intervjuer är att det gör intervjuprocessen flexibel i form av att följdfrågor kan ställas och att ordningen på frågorna kan variera mellan intervjutillfällena (Bryman 2020, s. 563). Det har fördelen att fokus i intervjuerna då kan läggas på respondenternas uppfattningar och tolkningar av frågor om tystläsning (ibid.). En nackdel med intervjuform som metodval är att inga generella slutsatser kan dras. Uppsatsen har en induktiv ansats som baseras på observationer uppsatsförfattarna har gjort angående mängden elever som inte deltar aktivt i tystläsningsundervisningen. Inför interventionen definierades ett problemområde, därefter gjordes en hypotetisk förklaring till problemet och en intervention som baseras på *stöttningshäftet*, och slutligen intervjuer före och efter interventionen (Bryman 2020, s. 686). Analysmetoden är tematisk utifrån teman kopplade till forskningens fokus och forskningsfrågor (Bryman 2020, s. 702–703). Flertalet genomläsningar styr identifieringen av teman som organiserats utifrån ett kodningsschema som bygger på teorin om de tre olika jagen (se figur 2) och Marianis fyrfältsmodell (se figur 1). En fördel med tematisk analys är att metoden är flexibel och teoretiskt obunden (Bryman 2020, s. 704–705). En nackdel som utmanar är den bredd analysmetoden bjuder på, vilket kan göra det svårt att avgränsa vilka teman som bör användas.

### ***Genomförande***

Interventionen baseras på uppsatsförfattarnas observationer, under den verksamhetsförlagda utbildningen, att en stor mängd elever inte är engagerade i tystläsningsundervisningen. För att verifiera denna observation gjordes en pilotundersökning där lärare och elever fick frågan om hur de tycker tystläsningen fungerade på ett generellt plan. Utifrån de svar som gavs påbörjades interventionen som resulterade i en implementering av ett stöttningshäfte i



tystläsningsundervisningen samt tillhörande intervjuerna före och efter för att jämföra och utvärdera elevernas uppfattningar.

---

<b>Steg</b>	<b>Genomförande</b>
<b>Steg 1</b>	Förintervjuer
<b>Steg 2</b>	Intervention <i>(Introducerande och undervisning med stöttningshäfte)</i>
<b>Steg 3</b>	Intervention <i>(Undervisning med stöttningshäfte)</i>
<b>Steg 4</b>	Efterintervjuer

---

Tabell 1 – översikt av de steg som gjorts i insamling av empiri

### *Intervjuer*

För att få en djupare förståelse för elevernas upplevelser av tystläsningsundervisningen har 28 elever intervjuats utifrån semistrukturerade form i två omgångar, före och efter interventionen. Intervjuerna har skett enskilt mellan elev och uppsatsförfattare. Lova har genomfört intervjuerna på skola A och Fanny på skola B med hjälp av två intervjuguides (se bilaga 2 och 3) med färdiga frågor. Syftet med intervjuguiderna är att samtliga respondenter möter samma frågestimuli, vilket leder till att respondenternas svar kan sammanställas på ett jämförbart sätt (Bryman 2020, s. 257.) I både för och efterintervjuer fick eleverna betygsätta hur tystläsningen fungerar på en skala 1–10, vilket medförde att jämförelser mellan betygsättning innan och efter interventionen kunde göras. I efterintervjuerna blev eleverna inte informerade om vilket betyg de hade satt innan interventionen.

### *Intervention*

Syftet med interventionen var att planera och utföra ett utvecklingsarbete på två grundskolor. Båda uppsatsförfattarna utförde interventionen i två klasser var i årskurs 6. Lova utförde interventionen på skola A och Fanny utförde interventionen på skola B. Inledningsvis fick eleverna en (1) introducerande lektion på 45 minuter där stöttningshäftet presenterades, för

eleverna namngavs häftet som: tystläsningshäftet. Vidare fick eleverna nio lektioner á la 15 minuter kombinerad tystläsning och arbete med stöttningshäftet. Arbetet med häftet skedde självständigt. Eleverna kunde med andra ord själva bestämma när de skulle läsa eller arbeta med häftet.

## ***Material***

Vi har utformat ett stöttningshäfte (se bilaga 1) för att genomföra interventionen i tystläsningen. Häftet som eleverna tar del av och arbetar med ska fungera som stöttning för de elever som befinner sig i uttråkningszonen, men även de elever som befinner sig i komfort och frustrationszonen. Häftet är utformat att fungera på ett generellt plan, det vill säga oberoende av vilken bok eleven läser. Nedan presenteras inledningsvis de lässtrategier häftet är baserat på för att fortsättningsvis förklara häftets avsnitt och funktioner i förhållande till strategierna.

## ***Lässtrategier***

Lässtrategier bygger på kognitiva processer som en läsare gör i mötet med en text (Jacquet & Danielsson 2018, s. 47). Det finns både en strategibaserad läsning och en mer innehållsorienterad som båda syftar till en mer aktiv och engagerad läsning där läraren ska leda eleverna genom texten genom stöttning (Jacquet & Danielsson 2018, s. 48). Eftersom stöttningshäftet generellt ska fungera för olika böcker är det strategibaserat och inte innehållsorienterat. De strategibaserade lässtrategierna som återfinns i stöttningshäftet är: *föregriper, ställer frågor och hittar samband, visualiserar, reder ut oklarheter och slutligen sammanfattar* (Jacquet & Danielsson 2018, s. 48).

De två sistnämnda strategierna (reder ut oklarheter och sammanfattar) kan betraktas som övergripande då de täcker fler olika strategier (Jacquet & Danielsson 2018, s. 48). Trots att tystläsningshäftet är baserat på dessa fem strategier är uppgifterna varierande då möjligheterna inom strategierna är många. Inom den första strategin *föregriper* aktiveras elevernas tidigare kunskap och erfarenheter, vilket syftar till att stötta elevens allmänna textförståelse (Gibbons 2013, s. 135). När eleven har en känsla för vad texten kommer handla om blir det enklare att förstå innehållet (ibid.). Trots att elevens förutsägelser om texten inte

stämmer skapar den tidiga tankeprocessen ett intresse och engagemang för texten (ibid.). Att *ställa frågor, hitta samband och reda ut oklarheter* syftar till att tydliggöra de omedvetna processer som sker under läsningen (Gibbons 2013, s. 141). Dessa tre strategier hjälper eleven att förstå att läsning handlar om att skapa mening, förstå syftet med texten och att känna igen den övergripande formen (Gibbons 2013, s. 141–142). Strategin *sammanfatta* ger eleven möjlighet till vidare språkutveckling, då texten är välbekant för dem efter läsning. Syftet är att rikta elevernas uppmärksamhet mot informationen i texten på ett djupare plan och att låta eleverna komma med kreativ och kritisk respons på vad de har läst (Gibbons 2013, s. 151). *Visualiserar* handlar om att visualisera inre bilder som uppkommer under läsningen. Häftets innehåll är till stor del baserat på estetiska lärprocesser där *bild* fungerar som ett pedagogiskt verktyg för att konkretisera och dela de inre bilder som genereras under läsningen (Jacquet & Danielsson 2018, s. 51).

### *Stöttningshäfte*

Häftet är uppdelat i åtta avsnitt med tillhörande uppgifter baserade på nämnda lässtrategier, för att tydliggöra deras olika funktioner beskrivs varje avsnitts uppgifter i förhållande till lässtrategierna nedan.

### *Framsida*

Eleverna börjar med att skriva sitt eget namn, bokens titel och författarens namn samt ritar bokens framsida.

### *Bokplan*

Eftersom eleverna läser olika böcker och har kommit olika långt har en *bokplan* skapats. Funktionen är att eleven ska guidas till vilken sida i häftet hen ska börja med, då till exempel avsnittet *innan läsning* saknar syfte om eleven redan kommit halvvägs i boken. Detta ställer krav på att eleverna ska kunna identifiera var i tystläsningsboken de befinner sig, något läraren kan behöva hjälpa dem med. Bokplanens guide lyder:

- *När du träffar en karaktär som inte är huvudpersonen, gå till sida 4.*

- *Eget ansvar, när du känner dig redo för nästa uppgift gå till sida 5.*
- *Halva boken är läst, gå till sida 7 och gör uppgifterna.*
- *När du möter en stark scen, gå till sida 8.*
- *Nu börjar du närma dig slutet av boken, gå till sida 9 och gissa om slutet!*
- *Är boken redan slut? Gå till sidorna 10–12 och gör uppgifterna.*

### *Innan läsning*

I avsnittets första uppgift ska eleven beskriva vad hen ser på framsidan och vad hen får reda på om berättelsen bara genom att titta på den. Fortsättningsvis får eleven svara på om hen läst något av samma författare samt vad eleven tror att boken kommer handla om. Eleven får även beskriva vad bokens baksidestext berättar. Alla uppgifter i avsnittet syftar till att eleven ska *föregripa* berättelsen.

### *Under läsning 1*

Eleven får börja med att skriva ner svåra ord som hen mött. Syftet är att *reda ut oklarheter* som eleven möter i texten för att synliggöra den omedvetna process som sker i läsningen. Nästa uppgift är att skriva ner två positiva och en negativ sak med boken som hittills framkommit, något som ingår i lässtrategin *sammanfatta*. Fortsättningsvis får eleven skriva om hen har fått lära känna några karaktärer i boken och även berätta om dem. Dessa uppgifter syftar till att hjälpa eleven att reflektera över och synliggöra vad hen har läst. Eleven ska därefter koppla boken till sitt eget liv genom att berätta om en händelse eller en karaktär som påminner dem om något eller någon de mött, vilket kopplas till strategin *hitta samband*. Avslutningsvis ska eleven *föregripa* vad nästa del i boken kommer handla om.

### *Under läsning 2*

Eleven får börja med att skriva ner svåra ord som hen stött på för att *reda ut oklarheter*. Fortsättningsvis ska eleven skriva ner två positiva och en negativ sak med boken som hittills framkommit för att på detta sätt *sammanfatta* den senaste delen av boken. Eleven ska skriva ner två egna frågor som uppkommit under läsningen, och här får eleven två exempel på frågor som fungerar som stöttning där strategin som används är att *ställa frågor*. Avslutningsvis ska

eleven rita en bild av något som hen läst om i boken, en händelse, karaktär eller en känsla utifrån strategin *visualisera*.

### *Under läsning 3*

Eleven får börja med att skriva ner svåra ord som hen mött genom strategin *reda ut oklarheter*. Fortsättningsvis ska eleven skriva ner två positiva och en negativ sak med boken som hittills framkommit genom strategin *sammanfatta*. Eleven får sedan skriva ner om boken påminner hen om någon annan bok hen läst, detta för att kunna *hitta samband*. Avslutningsvis får eleven skriva något som hen skulle vilja säga till någon av karaktärerna, exempelvis beröm, skäll eller en fråga. Detta är en typ av *att ställa frågor* till texten, något som hjälper eleven att kommunicera med den.

### *Under läsning 4*

Eleven ska välja ut en scen från de senaste sidorna hen läst för att sedan fylla i tabellen och berätta om vilka olika sinnen scenen väcker hos eleven själv eller karaktären i boken. I varje kolumn finns exempel på vad som kan väckas. Eleven ska tolka och beskriva vad karaktären hör, ser, känner, smakar och luktar i scenen. Syftet med uppgiften är att väcka elevens inre bilder och sätta ord på det hen ser för att komma nära texten. Denna uppgift fokuserar på strategin *visualisera* och hjälper eleven att synliggöra hens egna inre bilder.

### *Under läsning 5*

Eleven får börja med att skriva ner svåra ord som hen mött, utifrån strategin *reda ut oklarheter*. Sedan får eleven, genom *att föregripa*, beskriva hur hen tror att boken kommer att sluta. Fortsättningsvis får eleven *ställa frågor* till senaste delen av boken. Eleven ska sedan berätta om bokens vändpunkt, när och vad som hände. Detta är en form av *sammanfattning* och syftar till att synliggöra bokens faktiska berättelse. Avslutningsvis får eleven svara på om det finns något i boken som hen skulle vilja ändra på genom strategierna *reda ut oklarheter*, *ställa frågor* och *hitta samband*.

### *Efter läsning*

Eleven får börja med att sätta ord på de känslor hen känner efter att ha avslutat boken. Känns det skönt eller tråkigt? Sedan ska eleven sammanfatta boken med fem ord och även svara på vad hen tyckte var bra och vad som var mindre bra. Eleven får fortsättningsvis svara på om hen skulle rekommendera boken till en klasskompis, och till vem i så fall. Som en del av lässtrategin *sammanfatta* får eleven ge en ny titel, skriva en ny baksidestext och rita ett nytt bokomslag. Avslutningsvis får eleven färglägga antal stjärnor utifrån hur bra hen tycker att boken var och dessutom svara på vilken bok eleven ska läsa näst. Alla uppgifter är olika former av strategin *sammanfatta* med inslag av *visualisering*, där elevens egna känslor och tankar spelar en viktig roll och bokens innehåll spelar mindre roll.

### *Materialbearbetning*

De inspelade intervjuerna har transkriberats enligt skriftspråksmässiga normer. Allt skriftligt material har vi därefter diskuterat och reflekterat kring både på egen hand och tillsammans för att sortera vad som är relevant för studien. Respondenternas uttalanden återges både i form av blockcitat och i löpande text.

### *Deltagare och urval*

I studien deltar 28 elever i årskurs 6 från två olika skolor i en stad i Mellansverige. Dessa elever har utifrån självreflektion definierat sig som *läsare* eller *icke-läsare*. Av 28 elever identifierar sig sexton elever som *läsare* och tolv elever som *icke-läsare*. Urvalet av respondenter skedde utifrån ett bekvämlighetsurval, då det uppstod en bra möjlighet att studera en bestämd grupp under uppsatsförfattarnas sista verksamhetsförlagda utbildning (Bryman 2020, s. 243). Samtliga elever som uppsatsförfattarna undervisade under VFU-perioden blev tillfrågade om de ville delta i studien, därefter skickades samtyckesblanketter via e-mail till samtliga vårdnadshavare. De elever som deltar i studien har både frivilligt valt att delta samt givits samtyckte av vårdnadshavarna. En problematik med användningen av bekvämlighetsurval kan vara att empirin i sig inte kan ge några slutgiltiga resultat med tanke på svårigheterna att generalisera (Bryman 2020, s. 244). Dock anser vi att interventionen kan agera språngbräda till fortsatt forskning och interventioner av liknande slag.

I tabellen nedan sammanställs de elever som deltar i studien. Eleverna är indelade i fyra grupper utifrån skola och självidentifiering som *läsare* eller *icke-läsare*. Alla namn är fiktiva.

Skola	Skola A	Skola A	Skola B	Skola B
Självidentifiering	<i>Läsare</i>	<i>Icke-läsare</i>	<i>Läsare</i>	<i>Icke-läsare</i>
Elever	Nicole	Nour	Said	Charles
	Michel	Sam	Aisha	Fatma
	Einar	Naser	Aron	Tom
	Ali	Tilda	Mohammed	John
	Samuel	Alva	Colin	Luis
	Sigrid		Leila	Naomi
	Greta		Jessica	Vidar
	Charlie			
	Bruno			

Tabell 2 – Översikt av respondenter samt dess självidentifiering som läsare eller icke-läsare

### ***Etiska överväganden***

Vetenskapsrådet framhåller fyra forskningsetiska principer att ta hänsyn till vid planering och bearbetning av forskningsstudier, vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjande kravet (Vetenskapsrådet 2002). Vad gäller informationskravet erhöll både deltagande elever, lärare och vårdnadshavare information om studiens innehåll, syfte och upplägg. Av hänsyn till studiens respondenter och deras vårdnadshavare delgavs även alla deltagande en samtyckesblankett (se bilaga 4) med information om att respondenterna när som helst under studiens gång kan avbryta sitt deltagande. Konfidentialitetskravet följdes genom att alla respondenters personuppgifter säkras så att ingen obehörig kan ta del av dem (Vetenskapsrådet 2002). Det material som samlats in går inte att tolka som personuppgifter och det inspelade materialet går inte att knyta till någon person. I uppsatsen används inte respondenternas eller andra medverkande

personers verkliga namn, utan i stället pseudonymer för att säkra respondenternas anonymitet. Nyttjandekravet följdes genom att insamlat material och uppgifter från respondenter enbart användes för uppsatsen och inte delgavs vidare (Vetenskapsrådet 2002). Vi har säkerställt att vår studie utförts enligt forskningsregler och i arbetet med respondenter har vi sett till att kontrollera respondenternas svar genom att vi har läst upp intervjumaterialet för respektive elev efter avslutad intervju, där de har getts möjlighet att bekräfta om vi uppfattat deras svar korrekt utifrån deras egen sociala verklighet (Bryman 2020, s. 467).

### ***Arbetsfördelning***

Uppdelningen av arbetet har till en början skett naturligt då Lova har fokuserat på sin VFU-skola (Skola A) och Fanny har fokuserat på sin VFU-skola (Skola B). Utifrån en gemensam analys av förintervjuerna kom vi fram till att ett stöttningshäfte skulle behövas. Lova utformade stöttningshäftet och sammanfattade det teoretiska perspektivet medan Fanny undersökte och sammanfattade den tidigare forskningen. De semistrukturerade för-intervjufrågorna formulerades inledningsvis av Lova men anpassades under intervjuerna utifrån intervjuobjektet. De semistrukturerade efter-intervjufrågorna formulerades inledningsvis av Fanny men anpassades även dessa utifrån intervjuobjekt. Kodningen av materialet har skett i dialog men analyserna har skrivits självständigt utifrån Skola A och Skola B. Fortsättningsvis har alla kapitel skrivits gemensamt med viss uppdelning gällande avsnitten.



## Analys och resultat

I följande kapitel presenteras och analyseras studiens datainsamling med syfte att besvara studiens forskningsfrågor. Kapitlet är uppdelat i för- och efterintervju, där förintervjuerna analyserar olika teman som uppkommit under insamlingen av materialet. Dessa analyseras tillsammans med *självbegreppet* (Taube 2004). Efterintervjuerna analyseras utifrån samma teman med fokus på Marianis (1997, se Gibbons 2013) *fyrfältsmodell* (se figur 1). Detta för att analysera om det skett någon förflyttning från utträkningszonen till utvecklingszonen och elevernas egen självbild utifrån läsning.

### Skola A - förintervju

Följande tre teman upptäcktes under materialinsamlingen i Skola A: *läslust, attityd* och *läsmiljö*. Eleverna har själva kategoriserat sig till antingen *läsare* eller *icke-läsare*.

Inledningsvis presenteras elevernas egen betygsättning (skala 1–10) på tystläsningen i dagsläget. Flera elever uppfattade detta som svårt då de upplevde sin egen läsning som bra, men att störningar i klassen genom prat och stök gjorde att betyget sjönk. Samtliga fick förklaringen att betygsätta tystläsningen i sin helhet, och inte bara utifrån deras egen läsning. Elevernas svar presenteras i tabellen nedan.

Läsare	Einar	Nicole	Greta	Michel	Sigrid	Samuel	Ali	Bruno	Charlie	Medel
<i>Före intervention</i>	3	5	5	5	5	6	7	7	7	5,5

Icke-läsare	Sam	Tilda	Alva	Naser	Nour	Medel
<i>Före interventionen</i>	4	5	5	6	7	5,4

(Tabell 3, sammanställning av elevernas upplevelse av tystläsningen före interventionen)

Tabellen visar att *läsare* betygsätter tystläsningen med ett medelvärde på 5,5. *Icke-läsare* betygsätter tystläsningen med ett medelvärde på 5,4. Utifrån deras medelvärden betygsätter de i dagsläget tystläsningen liknande, med vissa enskilda undantag. Elevernas betygsättning motiveras nedan.

## Läslust

Läslust innefattar koderna *läsvanor*, *inställning*, *läsförmåga* och *självbild*. Inledningsvis fick eleverna redogöra för sina läsvanor, både i skolan och i hemmet. Dessa skiftade stort utifrån hur eleverna identifierat sig själva som *läsare* och *icke-läsare*. *Läsare* hade en tydlig bild över hur mycket de läser och hur deras vanor ser ut.

Nicole: Jag läser mycket både hemma och i skolan, ibland när jag hittar en bra bok så brukar jag läsa den flera gånger.

Greta: Jag läser i skolan när jag behöver, men läser mer hemma. Det finns en bokserie som jag gillar, den läser jag ganska ofta typ till frukost.

Michel: Om jag bara vill ta en paus från tv-spel så sätter jag mig och läser. Just nu är det *Den falska rosen*<sup>1</sup>. Väldigt bra bok. Det är från serien om Sally Jones.

Sigrid: Jag gillar att läsa på telefonen, eller jag har en bok nu som jag brukar läsa. Men oftast läser jag på telefonen på engelska. Oftast läser jag på kvällen när jag ska gå och lägga mig.

Samuel: Jag läser väldigt mycket, skulle säga typ... 20 timmar i veckan. Sammanlagt. Skolan plus hemma.

Ali: När jag är hemma så kanske jag inte får spela för tillfället, då brukar jag läsa. Och det händer ganska ofta.

Einar: Hemma tvingar mamma mig att läsa minst en halvtimme om dagen. Sen läser vi en kvart om dagen i skolan också. Så typ 6 timmar i veckan.

Bruno: Alltså i skolan läser vi alltid en kvart efter lunch, hemma läser jag varje kväll. Typ.

Charlie: Jag brukar läsa hemma mest, när jag känner för det.

En del av eleverna som identifierat sig som *läsare* upplever ett tvång att läsa medan andra endast upplever läslust, vilket återkommer i avsnittet om *läsmiljö* och analyseras därför närmare där. *Icke-läsare* uppvisar, till skillnad från *läsare*, en slapp inställning till läsningen när de får frågan om sina läsvanor. Uppenbart är att det sociala livet och andra ”roligare” saker väger tyngre än läsning.

Sam: I skolan sitter jag mest och pratar. Hemma läser jag inte alls. Jag har inte läst så många böcker.

---

<sup>1</sup> Wegelius, Jakob (2021). *Den falska rosen*. [Stockholm]: Bonnier Carlsen

Tilda: Undvika. Eller ofta känner jag att jag inte har tid, det finns många andra roliga saker jag kan göra istället.

Alva: Jag läser läxorna hemma, och ibland läser jag någon bok i skolan men det är inte ofta.

Naser: Jag läser inte så mycket, men jag kan läsa typ två kapitel ibland, men har inte så mycket koncentration. Och så spelar jag ju mycket fotboll...

Nour: Jag läser inte så mycket, kanske ibland för min lillebror när han ska sova. Alltså jag läser ju en kvart efter lunch, men ibland pratar vi bort tiden. Kanske inte det bästa, men ska försöka läsa mer.

För att undersöka hur eleverna uppfattar sitt eget real-jag fick de svara på frågan om hur bra deras läsförmåga är. Alla *läsare* upplevde sin läsförmåga som relativt till väldigt god med undantag för att läsa högt.

Nicole: Helt okej tror jag. Ibland har jag bra flyt och ibland kan man fastna.

Greta: Ja, jag skulle säga att jag är bra på att läsa. Ibland kan det ju vara lite svåra ord, men då brukar jag ofta lista ut dem själv, för man fattar sammanhanget, men om inte det går så brukar jag fråga en vuxen.

Michel: Ja jag har bra läsflyt och ett stort ordförråd. Ibland kan det vara lite hackigt när jag läser högt, men det är mest för att jag blir nervös.

Einar: Jag är faktiskt väldigt bra på att läsa!

Ali: Jag tycker inte att det är svårt liksom, utan jag har flyt och så. Men ibland såklart på engelska att man kan fastna vid vissa ord kanske?

Sigrid: Det beror på, om det är en tråkig bok börjar man tänka på annat och då är det svårt att läsa.

Samuel: Jag har dyslexi så när jag läser högt är det jättehackigt men har lärt mig att läsa tyst genom att bara kolla på orden och uppfattar dem. Jag kollar bara, inte läser dem i huvudet.

Charlie: Jag tycker nog att jag är rätt bra på att läsa, bättre än vad jag va förut i alla fall.

Bruno: Jag har inte problem med att läsa men ibland när man inte vill så kanske det går lite segare.

Bruno och Sigrid visar upp tydliga exempel på att elever med positiv självbild inte kopplar sin läsförmåga till någon inre orsak eller brist på förmåga utan istället till att de inte ansträngt sig tillräckligt. Elever med negativ självbild pekar tvärtom på deras bristande förmåga att klara av

att läsa (Taube 2004, s. 82). Dock har korrelationen mellan en positiv självbild och god läsförmåga inte visat sig ha lika starkt samband som negativ självbild och sämre läsförmåga (Taube 2004, s. 72). Det är inte alltför ovanligt att elever med positiv självbild är lågpresterande, medan att det i ytterst få fall är elever med negativ självbild som är högpresterande (ibid.). Detta synliggörs inte minst när *icke-läsare* beskriver sin uppfattning av sin läsförmåga, som visade på en större osäkerhet.

Sam: Alltså jag kan ju, men jag är inte proffs. Jag blir otålig när det går segt.

Naser: Alltså det tar emot för mig, för... Jag har provat om jag har dyslexi men det har jag inte men jag kan ju läsa lite men inte jättebra. Inte A-nivå.

Nour: Jag kan ju läsa och jag förstår vad jag läser men jag läser ganska långsamt, jag har inte så snabbt tempo. Men jag stannar inte vid varje ord. Men att läsa högt är mycket svårare och hackigare.

Tilda: Vad menar du med bra? Jag hatar när folk tycker jag är duktig så inte alls.

Alva: Det är för lätt.

De sistnämnda, Tilda och Alva, upplevs ha byggt upp en attityd mot läsning. Detta kan tolkas på flera olika sätt. Tilda kan ha hamnat i obalans med social-jaget, då hon inte vill identifiera sig med att vara duktig. Men det kan också vara ett försvar hon har byggt upp för att skydda sig själv från sin dåliga självbild (Taube 2004, s. 83). Alva kan ha hamnat i komfortzonen när det kommer till läsning där stöttningen är hög och utmaningen låg. Det är lika "illa" när elever hamnar i komfortzonen som i frustrationszonen - oavsett får inte eleverna möjlighet att nå sin proximala utvecklingszon. Men även detta kan vara ett uppbyggt försvar, där Alva uppger läsning som "för lätt" för att slippa konfrontera det hon tycker är jobbigt. Detta är en vanlig strategi elever med låga läsprestationer använder sig av och fungerar som ett försvar för att behålla en positiv självbild (Taube 2004, s. 83).

### *Attityd*

Temat attityd består av koderna *nyttigt, roligt, vilja läsa mer, självförsvar* och *motivation*. Eleverna fick svara på frågan varför man ska läsa och övergripande gav *alla* elever liknande svar: för att utveckla sitt ordförråd och få bättre läsflyt. I vårt samhälle är läsförmåga en högt rankad förmåga som kan avgöra personens värde. Vuxna som av olika anledningar saknar läs-

och skrivförmåga befinner sig i en situation där de behöver hjälp för att utföra helt vardagliga handlingar (Taube 2004, s. 77). Vikten av läs och skrivförmågan är därför något de flesta vuxna överför till sina och andras barn vilket elevernas svar återspeglar (ibid.). Oavsett om eleverna identifierat sig som *läsare* eller inte, har alla elever förstått den praktiska funktionen med läsningen. Men en avsevärd skillnad upptäcktes dock bland *läsarna*, där alla uppgav att förutom att det är nyttigt med läsning är det även roligt.

Ali: Jag tänker mest för att det är kul. Det är inte så att jag tänker när jag läser 'nu ska jag läsa så jag får bättre ordförråd' utan för att det är kul att läsa.

Samuel: Jag läser mest för att det är kul, men också för att bli smart och bättre ordförråd.

Charlie: För att det är kul.

Nicole: När det är riktigt tyst och jag inte störs då kan jag få inre bilder, så det blir typ en film. Då är det kul att läsa!

Greta: Hemma läser jag oftast för att det är kul, men inte i skolan.

Michel: Böcker är kul! Men också för att utveckla ordförrådet.

Bruno: Man får läsflyt ju mer man läser, så typ för att kunna läsa bättre men också för att det är roligt.

Sigrid: Oftast när jag läser gör jag ju det för att jag vill, sen är det typ när andra säger att det är bra att läsa som jag kommer på det.

Einar: När jag inte blir tvingad att läsa tycker jag att det är roligt och då är det riktigt roligt!

Barn som växer upp i hem bland vuxna som med glänsande ögon berättar om en engagerande upplösning av en roman har förtur till läslusten (Taube 2004, s. 114). Dessa barn möter kanske sagor och brevskrivning till släktingar, något som väcker förståelse för läsning som både lustfylld och viktigt (ibid., s. 78). Ingen av eleverna som identifierat sig som *icke-läsare* nämnde något om läsning som lustfyllt. På frågan om läsning *kan* vara roligt var svaret övergripande som Sams:

För andra kanske, men inte för mig.

Detta visar en markant skillnad mellan de två grupperna och är ett uppenbart problem när det kommer till att göra läsning roligt för de elever som inte uppfattar det så. Bilden av läsning

påverkar elevernas ideal-jag och skillnaden mellan elever som anser att det är nyttigt och elever som anser att det är roligt visar sig ha en stark koppling till elevernas respektive läsvanor. Fortsättningsvis fick eleverna svara på frågan om de hade velat läsa mer än vad de gör i dagsläget. Det visar sig även här vara en stor skillnad mellan *icke-läsare* och *läsare* då de flesta av eleverna som identifierat sig som *icke-läsare* inte uppvisar denna vilja medan *läsare* har en vilja att läsa mer, antingen i skolan eller hemma. Siri, Ali, Michel och Nicole vill alla läsa mer i skolan medan Einar skulle vilja hitta rätt tid till läsning. Greta saknar viljan att läsa mer i skolan för att miljön är okoncentrerad. Charlie, som läser fem böcker parallellt, är nöjd med sin läsning och Bruno säger, med glimten i ögat, att han har tillräckligt stort ordförråd och känner därför inget behov att läsa mer. Bland *icke-läsare* sticker Nour och Naser ut med sin vilja att läsa mer, medan viljan är betydligt lägre bland de övriga i den gruppen.

Nour: Under hela lågstadiet läste jag typ inte ut en enda bok. Jag tyckte det var så tråkigt och så när alla var mycket snabbare så tappade jag det liksom. Men nu läser jag mycket mer, men skulle vilja läsa ännu mer.

Naser: Jag har aldrig testat att läsa mer, men det vore nice.

Sam: Nej... Det är för tråkigt.

Alva: Neej! Det är tråkigt.

Tilda: Nej? Ska man ägna sitt liv åt att sitta och stirra i en bok?

Elever som värderar läsning högt och faktiskt vill läsa möter en större obalans om deras real-jag upplever misslyckande. Därför kan elever som identifierar sig som *icke-läsare* ha byggt upp ett ideal-jag att inte vilja läsa mer i något slags självförsvar (Taube 2004, s. 84). Nour däremot har upplevt en utveckling i läsförmågan sen lågstadiet, då ideal-jaget inte matchade real-jaget. Det här har förändrats och de två jagen har närmat sig varandra, vilket gör att viljan att läsa mer inte känns lika långt bort. På frågan vad hon skulle behöva för att läsa mer svarar Nour:

För mig handlar det om att gå från att prata till att vara tyst. Kunna trycka på knappen liksom.

Nour uppvisar, genom synliggörandet av detta, att hon besitter förmågan att faktiskt kunna bestämma själv om hon ska läsa. Sams upplevelse av vad han behöver för att läsa mer var annorlunda.

Sam: En ny hjärna.

Lova: En ny hjärna?! Tänker du att din hjärna inte är gjord för att läsa?

Sam: Ja, den har aldrig kunnat det och kommer aldrig kunna.

Detta är ett tydligt exempel på när de tre *jagen* inte är i balans, och där självbilden blivit så påverkad av antingen omgivningen eller tidigare läsprestationer att bilden av ideal-jaget endast kan uppnås genom en ny hjärna. Elever som under en lång tid försökt undvika, bortförklarat och läst passivt men kommit till en punkt där den sämre läsförmågan inte kan döljas längre aktiverar istället ett försvar som förklarar: ”Jag är dum, jag kan inte lära mig läsa” (Taube 2004, s. 85). Sams övertygelse om att det är något fel på honom visar den onda cirkeln han är inne i och som kommer från de tidiga skolåren. Efter många om och men kom Sam fram till att det kanske är motivation han behöver för att läsa, något som flera av *icke-läsarna* uppgav som skäl till att läsa mer.

Sam: Man kanske ska ha ett mål? Typ efter ett antal sidor så kan man få något, eller alltså inte få någonting men se framemot något. Något så man blir taggad.

Naser: Viljan och koncentrationen. Ibland vill man bara sova. Och kanske något att se framemot? Typ sluta en kvart tidigare om man läser klart boken.

Tilda: Kanske något belöningssystem... Mutor så att man blir taggad.

Alva: Pengar! Typ om du läser klart den här boken får du 100 kronor. Jag tror det skulle fungera bättre faktiskt. Men det kan vara typ... En glass också.

Uppenbart är att *icke-läsarna* anser läsningen som något besvärligt och ogynnsamt som kräver motivation utifrån. Om motivationen handlar om pengar och glass eller en efterfrågan på en mer målinriktad läsning är svårt att svara på. Men att alla elever är beroende av sina lärare är uppenbart. Detta är något som återspeglas även hos de *läsare* som uppgett att de vill läsa mer. Dock låg deras fokus mer på omgivningen än på belöning och vilja. Detta presenteras och analyseras i nästa avsnitt om läsmiljö.

## Läsmiljö

Läsmiljö baseras på koderna *läsro, lärarledd undervisning, tvång, andra elever* och *klassrumsmiljö*. I förra avsnittet presenterades *icke-läsarnas* behov av yttre motivation i form av mål, mutor och belöning för att läsa mer. Bland *läsarna* efterfrågades en annan form av yttre motivation. *Läsarna* har en vilja att få läsro, att andra elever ska vara tysta och efterfrågan av bra böcker. Framför allt efterfrågas lärarledd undervisning, Nicole berättar om ett lektionsmoment där lärarledningen fick tystläsningen att fungera.

Nicole: Den enda gången det fungerat var när vi fick läsa en bok med Henrik [lärare]. Han började alltid med att läsa en sida sen fick alla fortsätta läsa själva. Sen fick man ställa frågor på texten när man hade läst typ 'Varför hmhm va...' det var faktiskt roligt! Det var *jättetyst* de lektionerna. Några ville till och med tävla om att läsa snabbast, så typ när man satt bredvid varandra så ville man läsa klart först.

Efterfrågan av lärarledd undervisning var något båda grupperna efterfrågade. Skillnaden var att *läsare* efterfrågade mer lärarledd undervisning medan *icke-läsare* uppgav att läraren endast behövde befinna sig i rummet.

Naser: Att läraren ska vara kvar i rummet, när han är borta blir det kaos.

Sam: Ibland sitter läraren bredvid mig, då läser jag! På riktigt läser, jag bläddrar inte bara.

Alva: När läraren är i klassrummet blir det tyst för då blir alla rädda, men det känns som man blir utstirrad då.

Nour: När Rikard [lärare] är i rummet då är det alltid lite lättare att vara tyst för då kan han påminna mig.

Tilda: Om vi har typ en vikarie så blir det alltid kaos, men om läraren är där så kanske man kan läsa lite bättre.

Ingen av *icke-läsarna* ville addera ett extra moment i tystläsningen, utan efterfrågade istället större lärarnärvaro. Dock vill vi peka på *läsaren* Brunos tankar kring när tystnaden kan luras och varför tystläsningen därför är ett kritiskt moment i skolan.

Alltså när det är tyst så är det bra och det är bara tyst när läraren är där. Men jag tror inte att de som inte brukar läsa läser bara för att läraren är där... Så jag vet inte.



Han menar att även om det blir tyst när läraren är i klassrummet behöver det inte innebära att *icke-läsare* läser, utan det som sker är att *läsare* får ro till att läsa. Detta kan av många anses som något positivt, men i en likvärdig skola ska alla få möjlighet att utvecklas och nå sin fulla potential. *Läsarnas* idéer om en mer lärarstyrd tystläsningsundervisning visar sig gå hand i hand med denna studies teori. En viktig del i elevernas läsinläring och självbild är att ge dem verktygen till att lyckas. Det kan röra sig om att uppmuntra eleverna till en aktiv läsning genom exempelvis lässtrategierna förutsäga, ställa frågor på texten och visualisera, vilka bidrar till att eleverna får anta en aktivare roll (Taube 2004, s. 124).

En viktig faktor som framkom under intervjuerna var skillnaden mellan *läsare* och *icke-läsares* upplevda tvång från framför allt föräldrar men även lärare. *Läsare* upplevde mer tvång än *icke-läsare*.

Einar: Hemma tvingar mamma mig att läsa minst en halvtimme om dagen. Man tröttnar kanske ganska snabbt men så måste man ändå läsa den, då vill man slänga ut den genom fönstret. Om mamma säger: 'du får läsa!' Då vill jag läsa. Men just det här att jag 'MÅSTE läsa' gör att jag inte vill. Det är största problemet.

Michel: Om mamma säger nu får du inte hålla på med telefonen eller tv-spel eller om jag bara vill ta en paus från det så sätter jag mig och läser. Det hänger ihop med att man inte får spela. För det mesta.

Ali: När jag är hemma så kanske jag inte får spela för tillfället, då brukar jag läsa.

Samuel: Jag har ganska många böcker som jag inte läst hemma och mamma säger att jag ska försöka läsa dem fast de är tråkiga. Då känner man att man inte vill läsa dem.

Bruno: Hemma tvingar alltid pappa mig att läsa innan jag går och lägger mig. Men nu har vi typ glömt det, men han kommer väl på det snart igen.

Greta: Inte jättemycket hemma, men mer i skolan för folk typ säger till en att göra det. Typ "gör det" istället för "du kan göra det".

Sigrid: I skolan läser jag bara för att jag måste, men det är inte så att jag lider av det. Hemma är det mer frivilligt.

Alla *läsare*, förutom Charlie och Nicole, upplevde ett tvång att läsa, samtidigt identifierar sig alla dessa som just *läsare* och har skattat läsning som något roligt. Bland *icke-läsarna* var det endast Tilda som nämnde något om tvång. På frågan om varför de läser i skolan efter lunch svarade hon:

För att skolan tvingar en.

Detta visar en stor skillnad bland elever som är *läsare* och de som inte är det, då alla *läsare* uppger tvånget som negativt men samtidigt uppger de flesta att de uppskattar läsningen. Medan *icke-läsare*, som inte uppfattar något tvång från vare sig skola eller hemifrån, uppfattar läsning som något tråkigt och något som endast görs av praktiska själ. Sammanfattningsvis behöver eleverna som är *icke-läsare* motivation för att läsa medan *läsare* behöver läsro, båda grupperna befinner sig mer eller mindre utanför utvecklingszonen där de båda egentligen bör befinna sig.

### **Skola B - förintervju**

I förintervjuerna från skola B urskiljs tre övergripande teman: *läslust, attityder* och *läsmiljö*. Ett stort antal gemensamma nämnare kunde identifieras i elevintervjuerna som ligger till grund för de teman som analyseras. Eleverna har även själva kategoriserat sig som antingen *läsare* eller *icke-läsare*, något som analysen tar sin utgångspunkt från. Inledningsvis fick alla elever svara på frågan om hur de tycker att tystläsningen fungerar i nuläget på en skala från 1–10 och svaren visar på en variation av elevernas upplevelser. Tabellen är uppdelad med *läsare* och *icke-läsare* för att förtydliga skillnader.

<b>Läsare</b>	Said	Aisha	Aron	Mohammed	Colin	Jessica	Leila	<b>Medel</b>
<i>Före intervention</i>	10	9	8	8	8	7	5	7,9

<b>Icke-läsare</b>	Naomi	Fatma	Charles	John	Tom	Luis	Vidar	<b>Medel</b>
<i>Före intervention</i>	9	9	7	7	6	6	5	7

Tabell 5. Elevernas betygsättning av den nuvarande tystläsningen på en skala 1–10.

Utifrån tabellen ger *läsarna* tystläsningen medelvärdet 7,9 och *icke-läsare* ger tystläsningen medelvärdet 7, vilket visar att det vid tidpunkten inte skiljde så mycket mellan *läsares* och *icke-läsares* betyg. Majoriteten av alla elever ger tystläsningen i dagsläget ett medelhögt

betyg. Vad betyget beror på och vilka faktorer som påverkar betyget reds ut och analyseras nedan.

### *Läslust*

I kategorin *läslust* samlas koderna *läsvanor*, *motivation*, *koncentration*, *förståelse*, *självbild* och *lässtrategier*. Inledningsvis fick eleverna redogöra för sina läsvanor i skola och hemmet, vilket indikerade stora skillnader mellan *läsare* och *icke-läsare*. Samtliga elever angav motivation eller brist på motivation som en bidragande faktor till deras nuvarande läsvanor. Majoriteten av *läsare* uttrycker att de är motiverade att läsa och har en vilja att läsa mer än de gör i dag, trots att de flesta kontinuerligt läser dagligen. De beskriver läsning som *rolig*, *lustfylld* och *lugnande*, vilket skiljer sig från hur de flesta av *icke-läsarna* beskriver läsning. Majoriteten av *icke-läsare* verkar till stor del sakna både motivation och vilja att läsa mer. Tom, John och Naomi identifierar sig som *icke-läsare* och beskriver alla tre ett stort motstånd till läsning. Vad motståndet beror på kan ha flera olika förklaringar, men gemensamt för dessa tre tycks vara brist på motivation.

Tom: Det tar väldigt *lång* tid att sätta sig och läsa. Det är mycket *problem* innan jag kan läsa. Mamma och pappa behöver påminna mig många gånger. Om jag tyckte det var *kul* skulle jag kunna läsa självmant.

John: Jag vill inte läsa mer än jag gör nu. Jag hade behövt *vilja* och det gör jag inte. Det är ganska *svårt* att läsa eftersom jag har dyslexi.

Naomi: [...] Jag har inte problem att läsa men jag tappar ofta *motivationen*.

Citaten beskriver hur Tom, John och Naomi upplever brist på motivation till tystläsning. Tom poängterar att han behöver påminnelser från sina föräldrar för att läsa och att läsningen inte kommer självmant. Hans upplevelse av att det tar lång tid att komma i gång och att det är problem innan han kan läsa kan tyda på en obalans mellan Toms *real-jag*, *ideal-jag* och *social-jag*. Hans *real-jag* visar på en upplevelse av läsningen som mödosam och svår. Hans upplevelse om *förväntningar* ligger till grund i hans *ideal-jag* och *social-jag*, där *ideal-jaget* står för hans egna förväntningar och *social-jaget* för hans föräldrars förväntningar på honom. När Tom upplever att han inte lever upp till förväntningarna han själv och hans familj har blir det en obalans mellan de tre jagen. Denna obalans kan komma till uttryck i beskrivningar av läsning nära kopplat till problem och en förväntan att misslyckas, vilket kan sänka elevens

självvärdering (Taube 2004, s. 87). John beskriver att han helt enkelt *inte vill läsa mer* och att hans dyslexi försvårar läsningen, medan Naomi beskriver att läsningen i sig inte är problemet utan att den bristande *motivationen* gör läsningen svår. Om en elev inte ser sin egen roll och att de själva skulle kunna finna läslust får det en självklar inverkan på både motivation och läsinläring (Taube 2004, s. 79).

När eleverna får frågan vad de behöver för att få läsningen att fungera beskriver Tom att om han var *bättre* på att läsa och *förstod* boken så skulle han tycka att det kändes *roligare*, vilket tyder på ett behov av inre attribut för att få en positiv känsla till läsning. Tom uppvisar en känsla av att hans läsning inte kan bli bättre. Om en elev under lång tid upplever sig vara bland de sämsta eller inte kunna uppfylla skolans krav - vilket Tom visar indikationer på - finns en stor risk att eleven börjar använda felaktiga strategier, vilket i sin tur försvårar läsningen avsevärt (Taube 2004, s. 81). John lyfter fram vikten av att ha en bra bok som *intresserar* honom, vilket tyder på att han snarare lägger vikt vid yttre attribut. Naomi beskriver att hon inte vet vad hon behöver för att få läsningen att fungera. Alla tre tycks sakna den inre *motivationen* för att självmant läsa som många i gruppen *läsare* lyfter fram. Elever som anser läsning som viktig men ändå upplever upprepande misslyckanden på området kan börja inta en inlärd hjälplöshet, vilket medför både passivitet och sänkt motivation (Taube 2004, s. 82). När *läsarna* får svara på vad de tycker om läsning och vad de hade behövt för att läsa mer framhävs den inre motivationen.

Aron: Jag tycker att det är *intressant* och *roligt* att läsa. Jag kan sluka en bok, förstå vad som händer och fördjupa mig i boken.

Leila: Jag har ganska *lätt* för att läsa. Hemma brukar jag läsa mycket. Ibland läser jag 100 sidor i veckan. Jag hade velat läsa ännu mer, speciellt engelska böcker i skolan

Colin: Det är *roligt*. Det är *kul* att läsa spännande böcker och leva sig in i dem.

Jessica: Jag är relativt ny *läsare*. Jag har gjort ett *commitment* att jag ska läsa mer... För att kunna läsa mer behöver jag en ljudbok eller kanske motivation. Eller att jag ska komma ihåg. Fast det är jag ganska *bra* på.

Gemensamt för *läsare*, tycks vara att ett *intresse* och en inre *motivation* för läsning ligger till grund för deras läsvanor. Det kan till stor del knyta an till vad Taube (2004) beskriver om sambandet mellan självbilden och beteenden i lässituationer, det vill säga att om en elev anser att läsning är viktigt kommer eleven även att värdera sig själv i avseende till sin egen

läsprestation och uppleva att hen själv har möjlighet att påverka sin läsförmåga (Taube 2004, s. 69–70). Detta synliggörs även i Jessicas beskrivning om sin läsning. Hon beskriver att hon har gjort ett ”commitment” att läsa mer, vilket kan tyda på att hennes lässjälvbild och hur hon värderar läsning är stark, vilket i sin tur bidrar till att hon upplever sig mer *motiverad*. En annan markant skillnad som identifierades i intervjuerna är användningen eller icke-användningen av lässtrategier. Flertalet *läsare* uttrycker att de använder olika lässtrategier när de läser. De nämner strategier så som föregripa, inre bilder och ställa frågor till texten. Said, Mohammed och Jessica identifierar sig som *läsare* och beskriver hur lässtrategier hjälper dem när de läser.

Said: Jag försöker vara tyst och inte störa andra. Fokuserar på läsningen och *inre bilder*.

Mohammed: Försöker *läsa baksidan* och sätta mig in i boken. Så att man är mer *intresserad*. Om boken är för lätt behöver jag en ny bok. Om jag måste läsa så kommer jag säga ”okej” men inte vara intresserad. Jag försöker *koncentrera* mig på boken. Ibland vill jag inte läsa och är lite less.

Jessica: Jag får veta lite mer om boken när jag *ställer frågor* till den [boken. Reds.] själv.

Citaten pekar på framgångsfaktorer som eleverna tycks uppleva med användningen av lässtrategier. De beskriver att strategierna hjälper dem till *koncentration*, *intresse* och *förståelse*, vilket kan ses som faktorer som påverkar elevernas läslust. Bland *icke-läsare* lyfter enbart Vidar och Charles fram användningen av lässtrategier i läsningen och vilken funktion det kan ha.

Vidar: ... Jag förstår lite mer när jag *ställer frågor till boken* men vanligtvis brukar jag inte ställa frågor till boken.

Charles: Man lär sig mer genom att *svara på frågor*. Lär sig veta mer om boken. Annars kanske man bara läser och inte tänker. Nu tänker jag ”vad har jag läst?” och vet vad boken handlar om.

Charles lyfter fram fördelar med att använda lässtrategier som ett stöttande verktyg som bidrar till en kognitiv process under läsningen. Även Vidar konstaterar att han med hjälp av lässtrategierna bygger en bredare *förståelse* av vad han läser. Att övriga *icke-läsare* inte lyfter fram lässtrategier behöver inte betyda att de inte används men det skulle även kunna vara en förklaring till varför flertalet *icke-läsare* upplever ett stort motstånd till läsning och en brist på läslust.

## Attityd

Kategorin *attityd* innefattar koderna *roligt*, *tråkigt*, *intresse* och *jämförelser med andra*, vilket alla är särdrag identifierade i intervjuerna angående elevernas tankar och känslor till tystläsning.

Majoriteten av *läsare* uttrycker positiva känslor till läsning och beskriver tystläsning som *rolig*, *intressant* och *givande*. De bekräftar känslorna med att lyfta fram den positiva funktion läsningen har i deras liv, så som att bidra till *lugn* och vara en aktivitet de gärna ägnar flertalet timmar åt på sin fritid. Generellt sett kan det betyda att *läsare* oftast befinner sig i en utvecklingszon när de läser och på ett enkelt sätt lever sig in i sina böcker. Deras tre jag tycks vara i balans utifrån deras beskrivningar om hur deras egna förväntningar, andras förväntningar och deras prestationer ligger i fas (Taube 2004, s. 70).

Mohammed: Jag läser för att jag inte har annat att göra och för att jag vill. Jag är *intresserad* och *engageras* i läsningen.

Jessica: Jag läser av rent *nöje* och det får mig att *varva ner*.

Aron: Jag tycker det är *intressant* och *roligt*. Jag kan sluka en bok och både förstå vad som händer och fördjupa mig i handlingen.

*Läsarna* beskriver en positiv attityd till läsningen, vilket till stor del skiljer sig från *icke-läsarnas* attityd. *Icke-läsare* lyfter fram läsningen som ett *tråkigt* moment i undervisningen.

Naomi: Om jag är glad och orkar så fungerar läsningen bättre. Om jag inte orkar eller är arg fungerar det *sämre*.

Luis: Jag läser ganska mycket ändå. Inte *jättekul*. Alla läser inte på tystläsningen.

Fatma: Ibland läser inte alla. Folk gillar inte att läsa.

Naomi beskriver att hennes känsla för läsning påverkas av vilket humör hon är på. Fatma och Luis lyfter fram ett klassrumsklimat där andra elever inte läser och beskriver att deras klasskamrater inte tycker om att läsa. Det tyder på att både Fatma och Luis har en tydlig bild av hur attityder till läsning ser ut i klassen och en förklaring till attityderna skulle kunna vara elevernas negativa läs-självbild. Elever kan inta olika former av försvar för att skydda sin självbild, det vill säga ens real-jag (Taube 2004, s. 83). Det kan handla om att försöka dölja

sin bristande förmåga, förneka att läsningen är viktigt eller tydligt försöka intala sin omgivning att man inte har ansträngt sig överhuvudtaget (ibid.). Det kan därav vara nödvändigt att lyfta fram sitt ointresse eller avsky gentemot läsning för att skydda sin självbild (Taube 2004, s. 83–84), vilket är något som tycks skina igenom i *icke-läsares* svar. En negativ självbild kan påverka elevernas prestationer, vilket i sin tur kan leda till en ännu mer negativ syn på sin egen förmåga (Taube 2004, s. 72–73).

Tom, som identifierar sig som *icke-läsare*, lyfter fram att han tror att han är sämre än de flesta på att läsa och att han har problem att läsa. Det kan tyda på en obalans mellan Toms real-jag och social-jag, då han i svaret jämför sina prestationer med andra, troligtvis betydelsefulla personer för honom och som enligt hans syn är bättre på att läsa än han själv. Det är få saker som är så förödande för ens egen självvärdering som att kontinuerligt befinna sig eller uppfatta sig som en av dem som har lägst resultat (Taube 2004, s. 122). Däremot lyfter Tom fram vikten av att läsa, vilket kan tyda på att Tom ändå värderar tystläsningen och att hans *ideal-jag* visar att han anser tystläsningen ha en viktig funktion. Nedan svarar Tom på frågan hur han skulle värdera den nuvarande tystläsningen på en skala 1–10.

Tom: Kanske sex. För jag tycker inte det är jättekul men det är ett bra system. Bra system att det är folk som lär sig att läsa och både tycker det är kul och blir lugnande av att läsa. För vissa är det kul och lugnande och för andra är det en stress. Jag tycker det kan vara ganska kul om jag har en bra bok, men det är också väldigt tråkigt om jag inte har en bra bok. Ibland fantiserar jag mig i väg i något helt annat.

Toms beskrivning antyder en konflikt mellan de tre olika jagen. Tom lyfter fram fördelarna med att läsa och att han själv kan tycka att det är ganska kul om han har en bra bok, medan han samtidigt beskriver svårigheterna i att läsa om han anser att boken han läser är tråkig. Han lyfter även fram sin inre konflikt mellan att läsningen kan bidra med både lugn och stress, upplevas som både kul och tråkig. Om en elev upplever upprepade misslyckanden som hen har lärt sig betrakta som viktiga, vilket Tom bekräftar i det han berättar, kan det leda till en inlärd hjälplöshet och bristande uthållighet (Taube 2004, s. 82–83). Toms svar skiljer sig från flera andra *icke-läsare* i hans konflikt mellan de olika jagen.

## Läsmiljö

I kategorin läsmiljö finns koderna *föräldrar, lärare, klassrumsmiljön, tystnad* och *yttre attribut*. Vid en kategorisering av elevernas svar framkommer det tydligt att ungefär hälften av *icke-läsare* uppfattar en viss typ av tvång till läsning av föräldrar eller lärare och att den frivilliga läsningen tycks lysa med sin frånvaro.

John: Mina *föräldrar* säger att jag ska läsa men oftast brukar jag lyssna på en bok

Fatma: Ja. Jag läser för lite. Jag läser inte så ofta. Jag läser för lite än vad *lärarna* säger. Och ibland min *mamma*. Hon påminner mig ibland. När lärarna säger att man ska läsa på lovet så brukar min *mamma* påminna mig. Jag hade behövt roligare böcker för att läsa.

Tom: *Mamma* och *pappa* behöver påminna mig många gånger för att jag ska läsa. Om jag skulle tycka det var kul skulle jag kunna läsa självmant.

Naomi: *Läraren* säger att vi ska läsa för att bli lugna. Men jag blir inte lugn.

Utifrån dessa svar tycks inte påminnelserna och uppmaningarna från *föräldrar* och *lärare* bidra till att eleverna vill läsa mer. John beskriver att han avstår från läsningen, trots uppmaningar från *föräldrar*, och väljer i stället att lyssna på en bok som en slags kompromiss. Tom beskriver att han får flertalet påminnelser om att läsa, men dessa leder inte till att han självmant väljer att läsa. Naomi uttrycker en viss frustration till läsning och antyder i sitt svar ovan att lugnet som *lärarna* uttrycker att läsningen ska bidra till inte alls infinner sig hos henne. I många fall är föräldrar de mest betydelsefulla personer i ett barns liv och deras förväntningar på sina barn kan bidra med både positiva och negativa konsekvenser (Taube 2004, s. 107–108). Vad som är väsentligt är dock att föräldrar och andra betydelsefulla personer i elevens omgivning överför positiva och realistiska förväntningar på barnens prestationer (Taube 2004, s. 109). Om en elev upplever att föräldrarna har orealistiska förväntningar, vilket kan handla om både för höga och låga förväntningar, kommer det att påverka elevens självvärdering negativt (Taube 2004, s. 109). I kontrast till dessa fyra tycks Charles, som också identifierar sig som *icke-läsare*, sakna uppmaningar och påminnelser till läsning hemifrån.

Charles: Jag hade kanske velat läsa mer hemma [...] Jag hade behövt att mina föräldrar påminner mig att läsa. Idag måste jag ta initiativ.



Charles svar antyder att han inte får den stöttning med läsning som han önskar, vilket lägger ett stort eget ansvar på honom själv. Det egna ansvaret tycks upplevas svårt för Charles. Behovet av yttre stöttning tycks inte vara lika viktigt för *läsare*. När *läsare* får frågan om de hade velat läsa mer och vad de hade behövt för att läsa mer är samtliga överens om att framgångsfaktorn för mer läsning är bättre böcker. Ingen av *läsarna* lyfter fram påminnelser, uppmaningar eller tvång till läsning av *lärare* eller *föräldrar*. Samtliga berättar att de gärna hade velat läsa mer, men faktorer som *tid* och *bra böcker* tycks vara det väsentliga. Dock framkommer det tydligt vilka behov *läsare* har för att tystläsningen ska fungera och hur de når dit i skolsammanhang.

Said: Jag försöker vara *tyst* och inte störa andra. Fokuserar på läsningen och inre bilder.

Aisha: Sitter på min plats *tyst*. För att jag själv ska kunna fastna i boken.

Aron: Jag läser och är *tyst*. Tar ansvar för min egen läsning. Försöker komma in i boken.

Colin: Jag säger till om det är högljutt. Jag brukar vara ganska *tyst*.

Att klassrumsmiljön är lugn och tyst beskrivs som gemensamma framgångsfaktorer för att tystläsningen ska fungera för *läsare*. De lyfter även fram vikten av deras eget ansvar, vilket kan tyda på att de upplever sig själva kunna ta kontroll över sin egen läsning. Vidare visar de tydliga strategier som fungerar för dem när de läser. När *icke-läsare* får svara på samma fråga syns en större variation av svar och en viss tveksamhet till vad de behöver för att läsningen ska fungera.

Naomi: Jag vet inte. Jag bara läser. Ibland lyssnar jag på boken i stället. Om jag inte orkar eller är *arg* fungerar det sämre.

Tom: En *bra* bok. Kanske att boken inte är med hur många bokstäver som helst på sidorna. Jag kanske hittar en bok som är för lite yngre, en bra bok. Eller så får jag hjälp av min mamma. Hon är lärare så det hjälper. Jag har märkt att det inte fungerar bra med digitala böcker. Jag vill bläddra samtidigt. Det som är *tråkigt* är att man inte kan lyssna på boken samtidigt som man bläddrar.

John: En *rolig* bok. En hockeybok. Jag brukar ta hockeyböcker som inte har jättesvår text.

Vidar: Ingen aning. Jag vet inte vad jag själv gör för att läsningen ska fungera. Men det funkar mycket *bättre* att läsa på engelska. Jag spelar spel på engelska och tittar på filmer på engelska. Det känns mycket lättare att läsa på engelska.

Fatma: Ingen aning. Jag vet inte.

Charles: Kanske *tyst* så man kan fokusera. En bra bok som jag gillar och är *intresserad* av. Sen behöver jag nog bli påmind om att jag måste läsa. Jag försöker själv komma ihåg att läsa och hitta bra böcker men det är lite svårt att hitta bra böcker. De är antingen för svåra eller för lätta. Jag vet att jag har läst bra böcker, förut.

Luis: Det funkar för mig. Jag kan läsa med ljud runt omkring. Jag *fokuserar* bara på boken.

Enbart Charles lyfter fram behovet av tystnad för att nå läsframgång. Både Fatma och Naomi upplever att de inte vet vad de behöver för att tystläsningen ska fungera. Om en elev upplever upprepande misslyckanden i undervisningssammanhang kan en passiv inlärningsstil vara en försvarsmekanism (Taube 2004, s. 84–85) vilket skulle kunna sammankopplas med Fatmas och Naomis passivitet till läsning. Att vara passiv i läsningen gör att misslyckanden inte upplevs så hårt (Taube 2004, s. 85).

### ***Skola A - efterintervju***

Studiens tredje forskningsfråga är: Hur tycker eleverna att stöttningshäftet fungerar för dem i tystläsningen? I detta avsnitt ska elevernas upplevelser kring tystläsningen efter interventionen redas ut och analyseras. Analysen är uppbyggd på samma kategorier som tidigare: *läslust*, *attityd* och *läsmiljö*. Inledningsvis presenteras elevernas betygsättning på tystläsningen efter interventionen i tabellen nedan.

<b><i>Läsare</i></b>	Einar	Nicole	Greta	Michel	Sigrid	Samuel	Ali	Bruno	Charlie	<b>Medelvärde</b>
<i>Före interventionen</i>	3	5	5	5	5	6	7	7	7	5,5
<i>Efter interventionen</i>	7	6	7	6	6	7	8	8	7	6,8

<b><i>Icke-läsare</i></b>	Sam	Tilda	Alva	Naser	Nour	<b>Medelvärde</b>
<i>Före interventionen</i>	4	5	5	6	7	5,4
<i>Efter interventionen</i>	6	7	1	8	9	6,2

(Tabell 6, sammanställning av elevernas upplevelse av tystläsningen innan och efter interventionen)

Utifrån medelvärdet syns hur betyget hos båda grupperna höjts efter interventionen. *Läsarna* ger nu läsningen 6,8 i medelvärde, vilket innebär att betyget höjts med 1,3 på skalan. Även hos *icke-läsarna* har betyget höjts med undantag för Alva. I dagsläget ger de tystläsningen 6,2 i medelvärde något som innebär en höjning på 0,8 i skalan. Vilka faktorer som ligger bakom höjningen analyseras nedan.

### *Läslust*

Detta avsnitt besvarar hur elevernas *läsvanor, inställning, läsförmåga* och *självbild* har förändrats sedan implementeringen av stöttningshäftet. Precis som i förintervjuerna uppkommer vissa skillnader mellan *läsare* och *icke-läsare* i efterintervjuerna. Denna skillnad ligger till störst del i *icke-läsarnas* förändrade läsvanor och självbild. Inledningsvis fick eleverna berätta hur tystläsningen har gått sedan stöttningshäftet.

Naser: Rätt så bra, jag har läst ut boken. Jag började med boken samtidigt som vi började med häftet. Det var bra att ha häftet för man fick värdera och tänka efter lite. Dessutom känns det som att man fick lite läsförståelse typ? Man fick liksom lära sig nya grejer ur boken.

Nour: Jag tycker tystläsningen blivit bättre för man blir mer uppmärksam på vad man läser. Ibland när jag läser så är jag så trött så jag tänker inte på vad jag läser utan bara läser. Men nu måste jag liksom komma ihåg vad jag läser.

Alva: Jag tyckte det var tråkigt och jobbigt att svara på frågorna. Det tog tid och är typ... onödigt?

Tilda: Alltså jag kanske har funderat lite mer på vad som händer i boken? Lite mer uppmärksam.

Sam: Jag är klar med häftet och med boken. Och så har jag läst en till bok.

Alva är den elev av *icke-läsarna* som sticker ut mest. Under förintervjuerna förklarade Alva att läsning är för lätt och för tråkigt, nu är den istället onödig och tråkig. Alva fortsätter därför befinna sig i utträkningszonen. Zonen består av låg stöttning och låg utmaning, något som inte stämmer överens med interventionen i helhet, men självklart kan göra det på individnivå. För Alva handlar det om att hitta lusten till läsning och uppenbarligen skedde inte det med hjälp av stöttningshäftet. Sam däremot, som under förintervjun klargjorde att enda sättet för honom att börja läsa mer är genom att få en ny hjärna, berättar att han nu läst ut två böcker. Han får frågan om han minns vad han svarade på frågan *vad han skulle behöva för att läsa mer*:

Sam: Motivation? Och en ny hjärna.

Lova: Exakt. Och nu har du motbevisat det, du har läst två böcker!

Sam: Men det var inte roligt.

Lova: Men du behövde ingen ny hjärna!

Sam: Nej, okej då... Det är sant. Men jag blev lite motiverad av häftet i alla fall och det har blivit lite lugnare.

Sam har tydligt lyckats gå från komfortzonen till utvecklingszonen. Han har genom bland annat häftets stöttning läst ut två böcker, något som motbevisat hans negativa självbild där hans uppfattning om real-jaget var så låg att ideal-jaget inte ens befann sig inom honom själv utan behövde yttre påverkan. Det vore både missvisande och självgott att påstå att Sam hamnat i utvecklingszonen enbart på grund av häftet. Det kan lika gärna vara en mognadsfråga eller påverkan hemifrån som fått honom att hamna där, men det faktum att det skett under studien går inte att bortse ifrån. Till skillnad från *icke-läsare* som alla, förutom Alva, anser att häftet har utvecklat deras läsvanor upplever *läsarna* ingen påvisad effekt. Det är inte överraskande eftersom ingen av dem hade problem tidigare med sin läslust. Det kan dock konstateras att även *läsarna* har läst djupare.

Sigrid: Kanske lite mer uppmärksam, tänkt lite mer så man vet vad man ska skriva ner, tänka mer på boken än vad man gjorde förut. Förut kanske man satt och titta ut genom fönstret och gjorde annat men nu måste man vara mer koncentrerad.

Einar: Man tänker lite mer, och tvingar sig själv att komma ihåg saker om boken. Lite läsförståelse liksom.

Michel: Läser mer fokuserat så att man kanske förstår lite mer vad som händer för att man ska skriva ner det.

Greta: Eftersom det är frågor om boken så tar jag in mer om boken, för att jag liksom tänker 'Jag måste göra den här frågan' så letar jag.

Bruno: Kanske mer läsförståelse. Att jag förstår mig på boken! Så kan man gå tillbaka i häftet och tänka 'Juste det hände förut!'

Utöver dessa upplevde *läsarna* Charlie, Nicole och Samuel ingen påverkan på deras läsning, varken positiv eller negativ. Ändå höjde de två sistnämnda sina betyg på läsningen med ett steg.

## Attityd

Hur har elevernas attityd till läsning påverkats sedan införandet av stöttningshäftet? Det besvaras genom koderna *roligt*, *nyttigt*, *självförsvar* och *motivation*. Även här upptäcktes skillnader i de två gruppernas upplevelse av tystläsningen efter interventionen. Tidigare upplevde *läsarna* tystläsningen som något roligt och nyttigt medan *icke-läsarna* upplevde den som endast nyttig. Efter interventionen hade åsikterna bytts ut, *icke-läsarna* hade en mer positiv inställning till tystläsningen och *läsarna* en negativ inställning. Samtidigt kunde *läsarna* ändå solidariskt se poängen med häftet för de elever som inte gillar att läsa.

Samuel: Jag tycker att det är roligare att läsa, istället för att svara på massa frågor.

Charles: Att det tar lång tid att rita saker så man hinner inte läsa. Andra som inte tycker det är så kul med läsningen tror jag skulle gilla det mer. Men för mig tar det bara tid från läsningen.

Sigrid: Jag tycker det bara tar tid från läsningen, även fast man kanske läser mer koncentrerat så är det mest bara jobbigt med häftet.

Ali: Det va ganska tråkigt. Jag gillar att läsa och inte liksom behöva analysera det.

Einar: Inga direkta. Kanske att man bara vill läsa. Det var inte jobbigt men häftet gav mig inget.

Michel: Det skulle kunna uppmuntra folk att läsa mer, om man håller koll på det så att folk faktiskt skriver. Även fast jag gjort hela häftet så kändes det typ lite onödigt för jag redan hade läst boken en gång tidigare.

Greta: Jag tror att det är *nice* med ett mål, jag vill läsa för att bli klar med häftet. Inte för att det är folks hobby, men man vill ändå göra det. Och man vet att man måste lämna in det. Men hemma behöver jag inget häfte direkt.

Bruno: Jag vet inte om jag hellre vill läsa eller göra häftet. Läsningen kanske gått segare, för att man behövt jobba med den också. Lite mindre lästid. För jag skrev, läste och sen skrev igen. Jag vill nog hellre bara läsa.

Trots att de flesta av *läsarna* tidigare uppgett att de fått ut mer av läsningen med hjälp av häftet är det ingen av dem som uppfattar den som något positivt. Majoriteten av *icke-läsarna* upplever däremot tystläsningen som något roligt efter implementeringen av häftet.

Naser: Jag blir mer motiverad. Jag skulle vilja ha häftet till varje bok. Jag får mer fokus och får ut mer av själva läsningen, den blir liksom viktig på ett annat sätt.

Nour: Att det var roligare med häftet för att jag blev mer motiverad att läsa. Men jag tror jag gjorde lite för många frågor och glömde att läsa ibland. Men jag försökte variera lite. Men det blev roligare med tystläsningen i alla fall.

Tilda: Det var ändå ganska kul för det fanns något annat att göra om man inte ville läsa så det va ju skönt.

Sam: Jag blev mer motiverad och var typ taggad på att läsa. För att jag ville göra häftet.

*Icke-läsarna* upplever plötsligt motivation och lust, något som förändrat deras attityd till läsningen.

### *Läsmiljö*

I detta avsnitt avhandlas hur läsmiljön påverkats under stöttningshäftets implementering. Avsnittet är kodat i temana *lärare*, *klassrumsmiljö* och *andra elever*. Hittills i efterintervjuerna har det framkommit att *icke-läsarna* fått hjälp med tystläsningen genom häftet, medan *läsarna* inte upplever någon större stöttning – även fast de läst djupare. I detta avsnitt framkommer en del bekymmersamma upplevelser från *läsarna*, något som behöver beaktas. Stöttningshäftet togs fram för att stötta de elever som behövde motivation, vilket visade sig resultera i något positivt. Men vissa av *läsarna*, som efterfrågade mer tystnad, uppgav att det under införandet av häftet blivit stimmigare eller ingen skillnad sedan tidigare.

Sigrid: Det kan ha varit lite mer pratigt, alltså att folk kanske sitter mer och pratar än att läsa. Ritar och snackar typ. För att de vill slippa läsa.

Ali: Folk pratar lika mycket, så det spelar ingen roll

Michel: Det kan bli lite pratigt, för när det är tystläsning ska alla läsa och då ska det vara tyst. Men om de inte gör det kan det bli stimmigt. Typ när man ritar.

Greta: Alltså jag gör det på kvällen typ när jag läser. I skolan får jag ändå ingen ro att göra det. Även fast jag skulle vilja.

Förutom dessa *läsare* upplever Bruno, Nicole och Samuel att det har blivit tystare, medan Charlie och Elliot inte upplever någon skillnad sedan tidigare. Interventionen har skett i två olika klasser, vilket hade kunnat förklara olikheterna mellan läsarnas upplevelse, men detta är inget som syns bland vilka elever som svarat vad. Oavsett klass var det endast en av *icke-läsarna*, Tilda, som upplevde att det blivit pratigare, resten hade tvärtom fått mer läsro.

Tilda: Det alltid lite pratigt. Det är lättare att prata när man ritar och skriver dessutom. Vår klass bara är så. Pratig.

Vad olikheterna beror på är svårt att avgöra men tydligt är att eleverna är i behov av ännu mer lärarledd undervisning i form av lärarnärvaro och hög stöttning för att befinna sig i utvecklingszonen.

### *Sammanfattning*

För vem är tystläsningen? Tystläsningen efter lunch är en gemensam aktivitet utan några individuella anpassningar. Detta har tidigare utelämnat *icke-läsarna* som befunnit sig i frustrationszonen med en hög utmaning och låg stöttning och även de som befunnit sig i utträkningszonen med låg stöttning och låg utmaning. Häftet har flera funktioner, för de elever som befinner sig i frustrationszonen har häftet gett de stöttning och på så sätt lyckats sänka den höga utmaningen som läsning kan vara för dessa elever. För de elever som befinner sig i utträkningszonen har häftet istället bidragit med att höja utmaningen, då uppgifterna ger de ett syfte med läsningen. Att *läsarna* inte upplever sig hjälpta av häftet är ett icke-problem, då de redan befunnit sig i (eller i närheten av) utvecklingszonen. Men däremot går det inte att bortse från *läsarnas* upplevelse av att läsningen blivit stökigare och pratigare. Tidigare har de upplevt sig störda av andra elever men själva varit vana vid att inte samtala under läsningen, något som nu förändrats då häftets tystläsningsaktiviteter bjuder in till mer prat. Michels tankar kring det ökade pratet definierar detta: ”När det är tystläsning ska alla läsa och då är det tyst, men om de inte gör det kan det bli stimmigt. Typ som när man ritar”. Är det därför de upplever sig mer störda än tidigare? *Icke-läsarna* har tvärtom blivit aktiverade och upplever därför ett större lugn i klassrummet. Att implementera stöttningshäftet endast för vissa elever kan anses exkluderande, trots att endast vissa anser sig hjälpta av det. I nuläget är stöttningshäftet baserat på eget ansvar och uppenbart är att *icke-läsarna* arbetat mer i stöttningshäftet än *läsarna* som har lockats mer till att endast läsa. Men avslutningsvis anser alla elever, oavsett grupp, att hög lärarnärvaro under tystläsningen är nyckeln till just *tyst* läsning. Oavsett tidigare inställning är det uppenbart att eleverna bygger en positivare självbild när de lyckas med läsningen, något som inte får tas för givet.

## Skola B – efterintervju

Nedan redogörs och analyseras elevernas, på skola B, upplevelser kring tystläsningen *efter* interventionen för att svara på den tredje forskningsfrågan. Analysen av elevsvaren är uppdelad i samma kategorier som tidigare bortsett från läsmiljö, då eleverna inte berörde ämnet. De teman som kommer att analyseras är *läslust* och *attityd*. Inledningsvis presenteras elevernas betygssättning på tystläsningen före och efter interventionen i tabellerna nedan.

Läsare	Said	Aisha	Aron	Mohammed	Colin	Jessica	Leila	Medel
<i>Före interventionen</i>	10	9	8	8	8	7	5	7,9
<i>Efter interventionen</i>	8	7	8	7	7	7	10	7,7

Icke-läsare	Naomi	Fatma	Charles	John	Tom	Luis	Vidar	Medel
<i>Före interventionen</i>	9	9	7	7	6	6	5	7
<i>Efter interventionen</i>	7	9	8	9	5	7	8	7,6

(Tabell 7, sammanställning av elevernas upplevelse av tystläsningen innan och efter interventionen)

Utifrån elevernas betygssättning ser tabellerna ut som ovan, vilket tyder på att gruppen av *läsare* har sänkt sina betyg angående tystläsningen efter införandet av stöttningshäftet medan *icke-läsare* höjt sina betyg i läsningen med stöttningshäftet. En förklaring till förändringen skulle kunna beskrivas utifrån hur eleverna uppfattar behovet av stöttning i läsningen.

Majoriteten av *läsare* beskriver att undervisningen med eller utan stöttningshäfte inte förändrar deras läsning i sig men påverkar lästiden, vilket de upplever som negativt. Flertalet *läsare* lyfter fram att de redan självmant använder lässtrategier i sin läsning, vilket kan göra att deras behov av den extra stöttning som stöttningshäftet erbjuder inte är nödvändigt för läsframgång i deras fall. I kontrast visar *icke-läsare* att häftet har fungerat positivt då de allra flesta sätter högre betyg på tystläsningen när de får stöttning genom häftet, vilket kan tyda på att de har ett större behov av stöttning i sin läsning.



## Läslust

Kategorin *läslust* innefattar koderna *motivation, förståelse, intresse, koncentration* och *självbild*. Inledningsvis berättar eleverna om sin upplevelse med stöttningshäftet, vilket varierade stort både mellan *läsare* och *icke-läsare* men även inom grupperna. Majoriteten av *läsare* uttryckte sig positiva eller neutrala till stöttningshäftet. Dock lyfte flera av *läsare* fram att stöttningshäftet inte gjort någon skillnad för dem i sin läsning.

Aron: Jag tycker att det fungerar bra. Det är som att läsa normalt men att man bara lägger till uppgifter.

Jessica: Jag tycker att ibland är tystläsningen lite för kort. Speciellt eftersom jag läser långsamt ibland. Men häftet fick mig att *tänka* mycket vad som händer i boken. Känna boken bättre.

Said: Jag vet inte. Det känns ganska bra att skriva ner vad man har läst, då kommer man ihåg. Hade varit tråkigt att läsa och inte fatta. Om man skriver ner direkt kommer man ihåg. Men läsningen är inget problem för mig utan häfte.

Aisha: Det är *roligare* att läsa när man får svara på frågor.

Leila: Den har fungerat bra. Det har varit bra för att det finns frågor till varje del i boken. Det är bra. Jag är inte inne i min bok så mycket eftersom jag inte gillar den. Men hade jag haft en bra bok...

*Läsare* poängterar framgångsfaktorer så som *förståelse* och *intresse* för böckerna kan öka med häftet men poängterar samtidigt att häftet inte är nödvändigt för att få dem att läsa - de läser gärna utan. Dock beskriver flertalet *läsare* att häftet tar tid från läsningen, vilket de beskriver som en negativ faktor. Flera av *läsare* framhäver dock att de inte upplever att häftet behövs för deras läslust. Vad som däremot urskiljer sig stort är *icke-läsarnas* tankar kring häftet, vilket synliggör ett skifte som skett under interventionen. I förintervjuerna beskriver *icke-läsare* tystläsningen som *tråkig, icke-motiverande* och *jobbig*. Efter interventionen beskriver de flesta *icke-läsare* att de blir mer *motiverade* och *koncentrerade* när de har stöttningshäftet. De berättar att häftet får dem att tänka mer på vad de läser och att de får en större *förståelse* för böckernas innehåll.

John: Bra. Man får lite mer sammanfattning och *förståelse* av boken med häftet. Jag kan gå tillbaka och se vad som hände förra gången. Det hjälper mig med minnet. Det är kul att skriva ner det man har läst.

Charles: Bra. När jag har häftet *tänker* jag mer när jag läser. Annars kanske man bara läser för att läsa. Nu läser man men måste skriva och komma ihåg vad man läst.

Naomi: Det fungerar bra för mig. Jag är ändå i slutet av min bok. Det har gått bra för mig.

Luis: Ingen skillnad. Kanske att jag blir bättre på att sammanfatta texter. Kanske att jag *förstår* boken bättre i efterhand.

Vidar: Jag förstår lite mer när jag ställer frågor till boken.

Fatma: Men kanske förstå boken lite mer.

Någon som utmärker sig bland *icke-läsare* är dock Tom, som inte alls upplever stöttningshäftet som stöttande utan snarare en bidragande orsak till mer stress.

Tom: Jag tycker att det blir en liten extra *stress* för att man hela tiden måste ”först läsa-sen skriva”. Jag blir mer *stressad* än vanligt när jag ska läsa.

Citatet visar att stöttningshäftet inte haft en positiv påverkan på Tom. Han upplever inte att han blir mer motiverad eller koncentrerad utan för Tom verkar häftet ge en motsatt effekt. Stöttningshäftets funktion syftar till att stötta i läsningen men i just Toms fall verkar häftet ge en tvärtom effekt. Ingen av de andra *icke-läsare* lyfte fram att stöttningshäftet stressar dem, snarare att häftet gjorde läsningen lättare eller inte hade någon speciell effekt alls. I det här fallet kan det vara så att Tom förutser att han kommer att misslyckas på grund av att hans dåliga självbild blir det primära och hans läsförmåga det sekundära. Vilket tyder på att Tom har en negativ självuppfattning och att hans tilltro till sin egen förmåga att uppnå skolans mål är väldigt låg (Taube 2004, s. 90). Generellt sätt har ofta lågpresterande elever en negativ syn på både sig själva och på sin egen förmåga och elever som uppfattar sig själv som svaga läsare medger ofta känslor av otillräcklighet och nervositet (Taube 2004, s. 90–91). Tom tycks fortsatt befinna sig i frustrationszonen där han upplever läsningen som frustrerande och svår.

När eleverna får frågan hur stöttningshäftet har påverkat deras läsning lyfter *läsare* fram flera positiva effekter. De beskriver att läsningen blir *tydligare*, deras *förståelse* ökar och de blir mer *intresserade* när de läser. Nedan syns *läsares* svar:

Aron: Jag vet inte. Kanske inte så mycket.

Mohammed: Jag tror det påverkar min läsning bra. Jag tror jag fokusera lite extra på vad som händer. Ifall jag behöver komma ihåg det till senare.

Jessica: Jag tycker att det påverkar mig bra, för med häftet lär jag mig lite mer om själveste boken och storyn. Man kan *förstå* den bättre och *enklare*.

Leila: Jag vet inte. Det känns *tydligare*. Läsningen känns *tydligare*.

Colin: *Mycket lättare*. För om jag inte skriver och bara läser så glömmer jag bort ibland vad som händer och vad som har hänt innan. Då vet jag liksom inte vad jag läser. Var börjar jag?

Said: Jag tror det påverkar mig bra. Större ordförråd och kommer ihåg ord om jag skriver dem.

Aisha: Jag blir mer *intresserad*. Man har mer att göra, men jag gillar att ha mer att göra.

*Icke-läsares* svar varierar mer och vissa av *icke-läsare* beskriver fördelar mellan raderna som går att urskilja implicit i deras beskrivningar.

John: Det blir *lättare* när man kan göra tillbakablickar i stället för att läsa om allting.

Vidar: Nej. Det gör det inte. Jag *förstår* lite mer när jag ställer frågor till boken men vanligtvis brukar jag inte ställa frågor till boken.

Fatma: Nej! Inte läsningen. Men jag kanske *förstår* lite mer.

Charles: Jag tror att min läsning blir bättre för att jag tänker på vad jag läser.

Naomi: Kanske att jag bara skriver ner frågor. Annars håller jag allt i huvudet.

Men det fanns även två *icke-läsare* som bara upplevde häftet som jobbigt eller ingen skillnad.

Tom och Luis utmärker sig med att antingen uppleva stress eller inte någon skillnad alls.

Tom: Jag gillar att bara läsa. Det kan vara *kul* att läsa men ofta är det inte kul för att jag har en press på mig. Fast jag vill också göra andra saker i stället för att läsa en halvtimme. Man kanske kan läsa en kvart i stället? Jag tror bara häftet gör att det blir *svårare*, för jag blir *stressad*. Jag vill bara bli *klar*.

Luis: Ingen skillnad.

Flertalet av *icke-läsare* beskriver att deras förståelse ökar genom användningen av stöttningshäftet och de beskriver en mer aktiv läsning än de tidigare. Fatma gör dock inte kopplingen mellan att förstå boken mer och det faktiskt påverkar hennes läsning. Hon lyfter fram ett nytt sätt att tänka kring läsning och hon tycks röra sig mellan uttråkningszonen och utvecklingszonen. Charles tycks också röra sig mer och mer mot utvecklingsfasen genom

arbetet. Båda två uttryckte en relativt negativ syn på läsning innan stöttningshäftet introducerades, men under interventionen och på efterintervjun tycks deras inställning till läsning ha förändrats vilket kan bero på att de förflyttat sig från frustrationszonen eller utträkningszonen till utvecklingszonen. Syftet med stöttningshäftet är att göra eleverna mer aktiva som *läsare* som interagerar med texter för att förstå dess innehåll på en djupare nivå (Gibbons 2018, s. 27). Charles, Fatma, John, Vidar och Naomi tycks svara positivt på den stöttning häftet erbjuder.

### *Attityd*

Kategorin *attityd* innefattar koderna *minskad lästid*, *djupare förståelse*, *roligt* och *tråkigt*, vilket alla är särdrag identifierade i intervjuerna angående elevernas tankar och känslor till tystläsning. När eleverna får svara på frågan om det finns några fördelar och nackdelar med häftet lyfter *läsare* fram flertalet fördelar med häftet, som till exempel att de lär sig mer om böckerna de läser, att de lättare kommer ihåg och det är *roligt*. En gemensam nackdel som majoriteten av *läsare* lyfte fram var att stöttningshäftet tar tid från läsningen, vilket de i många fall såg som något negativt.

Said: Fördelar är att man kan skriva ner det man har läst om. Om man läser hela boken och sen ska skriva ner så kommer man inte ihåg. Men *jag vill ju läsa när det är lästid*. Jag vill inte ta tid från läsningen till annat. Jag vill fokusera på att läsa.

Leila: Man *förstår* boken mer. Sen tar det tid att skriva. *Tid från läsningen*. Men annars tycker jag att det är *bra*.

Aisha: Att du kan komma ihåg bättre och få en bättre *uppfattning* av boken. Vissa frågor kan vara lite svåra beroende på vilken bok man läser.

Mohammed: Det finns fördelar. Till exempel att *komma ihåg*. Den läsningen jag vill göra, alltså glömma av boken, så blir det en nackdel. Men det är inte riktigt tänkt att man ska läsa en bok flera gånger. Det är skönt att skriva efter att man har läst men om jag hamnar i en stark scen vill jag inte stanna upp för att skriva, utan bara fortsätta läsa.

Jessica: Det finns fördelar. Man kan ju lära sig om karaktärerna. Man får tänka till hur är den här boken egentligen. I stället för. Om man inte gör det här så... tänker lite mer. Det finns vissa frågor som kan vara lite svåra. Eller om man har läst klart. Då kan man inte svara på vissa frågor.

Said, Leila och Mohammed beskriver nackdelen med att stöttningshäftet tar tid från läsningen, men lyfter även fram fördelarna om en *djupare förståelse*. Behovet av häftet

kanske inte är stort hos Said, Leila och Mohammed, men uppgifterna tycks ändå vara kognitivt krävande, vilket i sin tur bidrar till den *djupare förståelsen* (Gibbons 2018, s. 48). Denna nackdel är inget som *icke-läsare* lyfter fram eller poängterar. Deras attityder till häftet tycks dock vara aningen varierade, men generellt tycks deras attityder vara positiva.

John: Det är *skönt* att kunna kolla tillbaka på vad man har läst. Kunna skriva. Det är *najs* att ha häftet.

Fatma: Jag är en sådan som brukar glömma mycket om vad som händer i boken. Men om jag skriver om det så kommer jag ihåg. Jag *lever mig in* mer i boken med häftet.

Naomi: Det är inte världens *roligaste*. Frågorna är ganska *roliga* och man får ju välja om man vill svara på frågan eller inte. Jag tänker inte så mycket, jag bara gör.

Charles: Det är väldigt bra att svara på frågor. Man kanske inte läser lika länge och mycket eftersom man måste svara på frågor.

Tom: Jag tycker det blir nästan lite för mycket. Jag tycker att det kan vara *jobbigt* att läsa bara som det är. Sen när jag måste skriva också så blir det ännu *jobbigare*. Då orkar jag inte alls.

Vidar: Alltså jag vet inte. Det har fungerat *bra*.

Luis: Jag har aldrig svårt med läsningen. Men det är *inte kul*. Men jag utmanas när jag läser, speciellt om jag har en roligare bok. Jag vill inte bli en forskare när jag blir stor så jag vet inte om det hade varit värt att lägga ner tiden. Man måste inte ha en rolig bok för att läsa. Man kan ha en tråkig bok och ändå läsa. Om jag måste så måste jag väl.

Luis beskriver att läsningen fungerar väldigt bra och han ger ett högre betyg på läsningen med stöttningshäftet än utan. Med stöttningshäftet ger Luis betyget 9 och innan stöttningshäftet introducerades gav han läsningen ett betyg 6. Luis skiljer sig från de övriga *icke-läsare* både i för- och efterintervjuerna genom att vara en som läser trots att hans attityd till läsning inte är speciellt positiv. Han tycks inte vara i behov av den stöttningshäftet erbjuder, vilket kan tyda på att Luis redan använder olika lässtrategier i sin läsning och på så sätt är en effektiv läsare. Effektiva läsare förstår syftet med text, läser kritiskt och reflekterar (Gibbons 2018, s. 142). Luis poängterar vidare att han förstår och utmanas när han läser, vilket tyder på att han redan utan stöttningshäftet befinner sig i utvecklingszonen. Han beskriver också att han inte behöver en rolig bok för att läsa och att läsningen inte är något han uppfattar som svårt. Det kan innebära att han förstår texten och använder effektiva lässtrategier i sin läsning. John beskriver en positiv syn till häftet och tycks vara i större behov av den tillfälliga stöttningen som häftet erbjuder. Han befinner sig, med hjälp av häftets stöttningshäfte och kognitiva

utmaning, i sin utvecklingszon (Gibbons 2018, s. 44). Fatma och Charles visar att den tillfälliga handledningen som stötningshäftet erbjuder leder dem till en högre nivå av förståelse, något som stötningshäftet syftar till.

### *Sammanfattning*

Sammanfattningsvis kan vi se att *läsare* inte upplever sig ha det behov av stöttning som stötningshäftet erbjuder. Däremot går det att utläsa att *icke-läsare* svarar mer positivt på stötningsverktyget och att de aktiveras i sin läsning. Både *läsare* och *icke-läsare* beskriver att stötningshäftet stöttar dem i läsningen genom att agera tillfällig handledning. Eleverna får därmed en tydligare bild av "hur:et" i läsundervisningen och övas i användningen av lässtrategier, vilket *läsare* redan innan interventionen aktivt beskriver sig göra men som märks mest i gruppen *icke-läsare*. Majoriteten av *icke-läsare* beskriver att tystläsningen fungerat bättre när de använder stötningshäftet medan *läsare*, som redan uttryckligen beskriver en aktiv användning av lässtrategier i läsningen, upplever att stötningshäftet tar dyrbar tid från deras läsning. *Icke-läsares* motivation ökade och attityder förändrades under interventionen mot det positiva och flertalet *icke-läsare* förflyttades från frustrations eller utträkningszonen till utvecklingszonen under arbetet, vilket interventionen syftade till. Sammanfattningsvis kan vi säga att de som gynnas mest av stötningshäftet är gruppen av *icke-läsare*, även om samtliga elever tycks påvisa en positiv effekt av införandet.

## Diskussion

Inledningsvis presenteras en sammanfattning av studiens syfte och resultat. Därefter lyfts en resultatdiskussion i relation till tidigare forskning fram. Vidare problematiseras metodval i en metoddiskussion som lyfter fram såväl brister som fördelaktiga val i studien. Kapitlet avslutas med resonemang kring didaktiska implikationer och en slutsats om vad vi kommit fram till samt vidare forskning.

## *Resultatsammanfattning*

Syftet med studien var att undersöka om det är möjligt att förflytta elever som befinner sig i utträknings eller frustrationszonen till utvecklingszonen genom högre stöttning i form av implementering av ett stöttningshäfte. Frågorna vi utgått ifrån är hur eleverna upplever tystläsningen innan interventionen, vad de anser att de behöver för att bli aktiverade i tystläsningen och hur de tycker att stöttningshäftet fungerar för dem i tystläsningen. Uppsatsen har utgått från teorierna *självbild* och *literacy*. För att samla empiri till studien har intervjuer genomförts vid två tillfällen, före och efter implementeringen av stöttningshäftet. Resultatet har analyserats utifrån nämnda teoretiska utgångspunkter.

Utifrån studiens första frågeställning, hur eleverna upplever tystläsningen innan interventionen, visar resultatet att *läsare* upplever tystläsningen som rolig och enkel. De har stor motivation till läsning och lyfter fram ett stort intresse för att läsa både i skolan och i hemmet. *Läsare* har positiva attityder till tystläsningen och visar på djup förståelse både gällande vilka behov de har för att lyckas med tystläsningen och deras eget ansvar för läsframgång. För att läsningen ska fungera optimalt för *läsare* behöver de en lugn och tyst klassrumsmiljö med lärarnärvaro. De beskriver lärarnärvaro som en framgångsfaktor för att tystläsningen ska kunna fungera, då brist på lärarnärvaro leder till en klassrumsmiljö fylld av stök och prat. *Icke-läsare* upplever tystläsningen tråkig och svår. De beskriver en negativ självbild när det kommer till läsförmåga och saknar läslusten som *läsare* beskriver sig ha. *Icke-läsare* lyfter fram jämförelser med andra elever som är bra på att läsa, men likställer sig ej med dem. Vidare beskriver de tystläsningen som ett moment de inte uppskattar och framför allt inte vill utöka, vare sig i skolan eller i hemmet. De beskriver negativa attityder till läsning och framhåller flertalet olika argument till varför läsningen inte fungerar för dem, så som att

böckerna är för svåra eller lätta, att de inte förstår böckernas innehåll eller helt enkelt bara är ointresserade av läsning.

Utifrån studiens andra frågeställning, vad eleverna anser att de behöver för att bli aktiverade i läsningen, har *läsare* en klar bild av deras behov medan *icke-läsare* har svårt att definiera vad de behöver. *Läsare* beskriver behov av läsro i form av en tyst och lugn klassrumsmiljö samt tid till att läsa. Vidare poängterar *läsare* att de behöver bra böcker som utmanar dem i läsningen och en lärare som är närvarande som ser till att klassrumsklimatet är gynnsamt för läsning. De lyfter även fram användningen av lässtrategier i läsningen som en viktig faktor för att bli aktiverade i läsningen. *Icke-läsare* har svårt att definiera sina behov för att bli aktiverade i läsningen, men något de tydligt efterfrågar är mål, utvärderingar eller mutor som motivationsutvecklande. De framhäver även vikten av bra böcker som fångar deras intresse och valfriheten att få välja böcker själva eller med stöttning av en lärare. Däremot har *icke-läsare* svårt att beskriva vad de behöver för att bli aktiva läsare då de innan interventionen beskriver ett så starkt motstånd till läsning.

Studiens sista frågeställning behandlar hur eleverna tycker att stöttningshäftet fungerar för dem i deras läsning, resultatet visar att *läsare* var neutrala eller negativa till häftet medan *icke-läsare* var positiva till häftet med undantag för två elever som var negativt inställda. *Läsare* upplever att stöttningshäftet tar tid från läsningen, vilket de anser är en negativ effekt men samtidigt lyfter de fram att häftet bidrar till en djupare förståelse av läsningen. Därför kunde *läsarna* solidariskt se syftet med häftet för de elever som inte gillar att läsa. Den mest markanta skillnaden syns i resultatet kring hur *icke-läsare* upplever stöttningen från häftet. De lyfter fram att läsningen blev roligare och att stöttningsverktyget hjälpte dem till att bli mer aktiva läsare. Majoriteten av *icke-läsare* har läst mer när de använder häftet, de beskriver att läsningen har blivit lättare med häftet, i form av att de får en djupare förståelse för böckernas innehåll. Viktigt att belysa är den markanta skillnaden mellan *icke-läsare* och *läsares* upplevelse av hur läsmiljön förändrats i Skola A under interventionen, *icke-läsare* upplever mer läsro medan *läsare* upplever motsatsen. Utifrån båda gruppernas sammanställda tankar kring stöttningshäftet tyder mycket på att det är *läsarna* själva som pratar mer än tidigare då de upplever att häftet stört dem i deras läsning. *Icke-läsarna* har däremot blivit mer fokuserade i och med att de blivit aktiverade genom häftet.



## ***Resultatet i förhållande till tidigare forskning***

Vår studie har utgått från hur eleverna själva identifierar sig som *läsare* eller *icke-läsare*, något som sedan varit en röd tråd genom hela studien. I den tidigare forskningen syns denna uppdelning, men på olika sätt. I Damber, Samuelsson och Taubes (2012) studie delades klasser upp som hög, - och lågpresterande. I Strommen och Mates (2004) studie intervjuades elever om deras attityder till läsning och delades sedan upp i två grupper: *läsare* och *inte-läsare*. De två övriga studierna har fokus på lärares syn och arbete med läsning och böcker. Det finns en hel del som skiljer studierna åt men det finns även flera likheter, vilket även gäller vår studie och den tidigare forskningen. Damber, Samuelsson och Taube (2012, s. 339–340) pekar på fyra huvudsakliga indikationer som skiljer de högpresterande och lågpresterande klasserna och dessa var: *ökad frivillig läsning, klassrumsklimat, lärarerfarenhet och användning av elevnära texter*. Dessa fyra teman sammanfaller med de teman som framkom i våra intervjuer och systematiserades i tre kategorier: *läslust, attityd och läsmiljö*. I de två uppdelade grupperna, i båda fallstudierna, framkom flera liknande attityder till läsning. *Läsare* upplevdes ha en mycket högre frekvens av frivillig läsning och såg läsning som något roligt. Dessutom skattade de sin läsförmåga högre än vad *icke-läsare/lågpresterande klasser* gjorde. Damber, Samuelsson och Taubes (2012, s. 355) menar att detta är ett tecken på högre nivåer av själveffektivitet. I dessa klasser syns även, i större utsträckning, en användning av lässtrategier och estetiska lärprocesser, något som även *läsare* i vår studie upplevs använda sig mer av än *icke-läsare* (ibid.).

I Strommen och Mates (2004, s. 188) studie framkommer det att bland gruppen *läsare* anser eleverna själva att det är viktigt att läsa och de väljer därför att läsa för nöjes skull. Det överensstämmer med vår studie, där nästan alla *läsare* uppfattade läsning på samma sätt. I vår studie samtalar och interagerar även *läsare* något som även syns i Strommen och Mates (2004, s. 193) studie. Liksom vår studies grupp av *icke-läsare* läser inte heller Strommen och Mates (2004, s. 188) grupp av *inte-läsare* för nöjes skull. Istället anses läsning som ett sätt att förbättra sitt ordförråd eller för informationshämtning (Strommen & Mates 2004, s. 197). Något som skiljer studierna åt var Strommen och Mates låga andel av *läsare* på endast 8 procent av eleverna, medan vi i hade 64 procent *läsare* i Skola A respektive 50 procent i Skola B. Detta kan möjligtvis förklaras genom att Strommen och Mates (2004) hade 151

elever som deltog i studien, medan vi sammanlagt hade 28 elever. Den procentuella avvikelserna är dock alltför stor för att enbart förklaras av antal deltagande elever. Men det finns fler andra faktorer att peka på. Strommen och Mates (2004) studie är genomförd i USA bland elever i årskurs sex och nio. Vår studie är genomförd i Sverige och endast i årskurs sex. Utan att dra några slutsatser menar vi att risken finns att läslusten förändras och påverkas i äldre åldrar, då det sociala livet lockar mer. Stairs och Burgos (2015) har undersökt den frivilliga läsningen i klassrum och på vilket sätt läraren har en avgörande roll i läsundervisningen. De upptäckte en gemensam nämnare bland klasserna med hög läsundervisning, nämligen att eleverna fick välja böcker självständigt, något som de menar kan leda till en känsla av handlingsfrihet (Stairs & Burgos 2015, s. 46). I vår studie hade eleverna självvalda böcker då tystläsningen redan var pågående och därför hade eleverna böcker sedan tidigare. Stairs och Burgos (2015) menar att när eleverna får tid att välja böcker, läsa dessa och reflektera över dem i form av läsloggar eller uppgifter kopplade till läsning ökar intresset för läsningen och eleverna lär sig att göra kopplingar mellan böcker och sina egna liv, kunskaper som är värdefulla att besitta hela livet (ibid., s. 46–48). Vårt resultat visar hur stöttningshäftet har ökat intresset för böcker och läsning bland de elever som ansåg sig vara *icke-läsare* innan. Att ge elever ett syfte och ett mål är även något Stairs och Burgos (2015, s. 46–48) lyfter fram som viktig för att stimulera läsning.

Sanden (2012) undersöker hur åtta lärare får den frivilliga läsningen att fungera utifrån att försöka förstå hur lärarna tänker kring och använder självständig läsning i undervisningssammanhang (ibid., s. 223). Sanden (2013) har identifierat flera olika metoder för att den frivilliga läsningen ska bli utvecklande för eleverna, bland annat menar Sanden att läsaktiviteter gynnar elevers tilltro till sin egen förmåga samt framsteg i läsningen (ibid., s. 227). Vårt resultat visar hur elever som har identifierat sig som *icke-läsare*, efter stöttningshäftets införande, har en större tilltro till deras läsförmåga då läsvanorna ändrats efter införandet. Sanden (2012) menar även att modellering, som är en del av stöttning, är en framgångsfaktor bland eleverna för att nå en framgångsrik läsning (ibid., s. 225). Även detta visar sig stämma överens med vår studie där stöttningshäftet fungerat som modellering med exempel och förslag på hur uppgifterna kan utföras. Vår studie genomfördes under en kortare period, medan Sanden (2012) studerat hur lärarna har arbetat kontinuerligt. Denna studie blir därför endast en bekräftelse på att stöttningshäftet kan fungera som ett framgångskoncept i förhållande till Sandens (2012) resultat.

## ***Metoddiskussion***

Att använda kvalitativa intervjuer som insamlingsmetod har varit bra, då det har givit oss möjlighet att utforska respondenternas egna upplevelser och erfarenheter av tystläsning. Nackdelen med intervjuer är att den insamlade data är mindre generaliserbar än exempelvis enkäter, där omfånget av respondenter kan vara betydligt större. Eftersom vi har undervisat gruppen av respondenter en längre period och därmed skapat relationer med eleverna kan det vara svårt att vara helt objektiv och bortse från egna erfarenheter, vilket är någonting vi inte kunnat säkerhetsställa. Det positiva med metodvalet av semistrukturerade intervjuer anser vi är att vi har haft möjligheten att både ställa följdfrågor och fördjupa intervjuerna. Vi utgick från vår intervjuguide när vi ställde frågorna (se bilaga 2 och 3) och i förintervjun valde vi att ställa ganska många frågor för att få en så bred inblick som möjligt av elevernas självbild och läsupplevelser. När vi lyssnade igenom samtalen i efterhand och vid transkriberingen upptäckte vi att eleverna upplevde vissa frågor upprepande och att dessa med fördel hade kunnat ändras. Ibland kunde vi också höra att vi för snabbt in på ett svar kunde gå vidare till nästa fråga i stället för att låta tystnaden eventuellt framkalla djupare svar. I efterhand tar vi med oss vikten av att träna både på intervjuteknik och eventuellt även utföra pilotintervjuer. Betygsättningen som eleverna fick göra på hur tystläsningen fungerar skedde både före och efter interventionen. Under efterintervjuerna blev eleverna dock inte informerade om vilket betyg de hade satt före interventionen. Detta medför både för och nackdelar. Eleverna får sätta ett betyg utifrån sin nuvarande uppfattning utan att bli påverkade av det tidigare betyget men det kan även innebära att om en elev exempelvis upplever att betyget sänkts eller höjts något enstaka steg vet inte eleven vilket betyg hen ska utgå ifrån. Om studien eller tidsramen varit större hade det varit fördelaktigt att utföra interventionen under längre tid, innefatta ett större antal respondenter samt använda flera metoder exempelvis enkät eller kvantitativa data, vilket sammantaget hade kunnat öka generaliserbarheten. I vår studie fanns inte den möjligheten. En annan svaghet vi har identifierat i vår studie är att våra respondenter enbart är från två olika skolor i Mellansverige som båda definieras av att ha invånare med medelhög till hög inkomst. Det hade varit intressant att göra en större studie och innefatta respondenter från olika socioekonomiska områden för att se om resultatet skulle förändras. En sådan studie kräver dock både tid och resurser för att bli generaliserbar.

## ***Didaktiska implikationer***

Tystläsning är, av naturliga säll, ett självständigt arbete. Med detta sagt får tystläsningen inte lämnas utan stöttning då risken att elever som inte behärskar läsningen kan fastna i en ond cirkel av dålig självbild i förhållande till denna. En god läsförmåga är av väsentlig vikt för att elever ska kunna orientera sig i samhället och bli aktiva demokratiska medborgare trots detta riskerar ett flertal elever att avsluta sin utbildning utan att kunna läsa på den mest funktionella nivån (Skolverket 2016; Strommen & Mates 2004). Utifrån resultatet framkommer att undervisningen eleverna har fått med stöttningshäftet leder till ett generellt positivt resultat, framför allt för den grupp elever som identifierar sig som *icke-läsare*. Utifrån studiens omfång går det inte att generalisera resultatet men vi anser ändå att vi kan visa på att det finns ett behov av stötningsverktyg i tystläsningsundervisningen och att ett stötningshäfte därför är gynnsamt. Stötningshäftet agerar som stötningsverktyg i syfte att hjälpa eleverna att nå sin fulla läspotential och leda dem mot deras egen proximala utvecklingszon i läsundervisningen. I vår framtida roll som mellanstadielärare ser vi tystläsningsundervisning med stötningshäfte som ett effektivt stötningsverktyg för alla i elever i hopp om att de ska nå sin fulla potential i läsningen.

## ***Slutsats***

På tio lektioner á la 15 minuter har vi kunnat se hur avgörande stöttning är i förhållande till elevers tystläsning. Stötningshäftet är en kostnads och kunskapseffektiv lösning för att stärka elevers läsförmåga och inte minst deras självbild i förhållande till läsning. Elever som befinner sig i uttråknings eller frustrationszonen har en negativ självbild där de inte samarbetar. Dessa elever får genom stötningshäftet ett syfte och motivation till läsningen och på så sätt förändras även deras självbild när läsningen blir lyckad. Även om vissa *läsare* ansåg sig störda av häftet utvecklades även de i sin läsning då läsningen fördjupades och därför kan stötningshäftet inte anses som ett hinder i deras kunskapsutveckling. Avslutningsvis vill vi peka på det faktum att stötningshäftet kan hjälpa de elever som riskerar att hamna utanför sin kunskapsnivå genom att vara lärarens förlängda arm och en handledare i elevers tystläsning.

## ***Vidare forskning***

All forskning kring hur lärare kan få elever att nå sin fulla potential i läsning är viktigt. Utifrån resultatet i vår studie vore det därför intressant att genomföra en studie i hur elever utvecklas i sin läsning om stötningsverktyget introduceras för alla elever i årskurs 4. Det skulle te sig fördelaktigt om ett större antal respondenter deltog gemensamt med en kontrollgrupp för att i en sådan studie kunna dra mer generella slutsatser. I denna studie vore det också fördelaktigt att inkludera en mer socioekonomisk heterogen grupp av respondenter för att se om resultatet skulle förändras. Om en stor mängd elever i ett tidigt stadiet i skolan introducerades med ett stötningsverktyg i undervisningen, skulle då mängden *läsare* öka? Vår studie visar hur ett stötningsverktyg som inkluderar alla elever ger goda resultat för den elevgrupp av *icke-läsare* som deltog i studien.

## Referenser

Bryman, Alan. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Tredje upplagan. Andra tryckningen. Stockholm: Liber.

Damber, Ulla., Samuelsson, Stefan. & Taube, Karin., (2012). Differences between overachieving and underachieving classes in reading: Teacher, classroom and student characteristics. *Journal of early childhood literacy*, 12(4), pp.339–366.

Eckeskog Helena. & Lundgren. Berit. (2015). Förståelsestrategiers möjlighet att utveckla kritisk literacykompetens. I Lundgren, Berit. & Damber, Ulla. (red.) *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå Universitet (Nordsvenska, 22), s. 37–50.

Gibbons, Pauline (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 2., uppdaterade uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Gibbons, Pauline (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Tredje upplagan Lund: Studentlitteratur

Jacquet, Ewa & Danielsson, Maria (2018). *Uppdrag literacy: med klassrummet som arena*. Första upplagan Stockholm: Liber

Lim Falk, Maria (2018). *Planera för progression [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-163066>

Myrberg, Mats (2007). *Dyslexi [Elektronisk resurs]: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Sanden, Sherry., (2012). Independent Reading: Perspectives and Practices of Highly Effective Teachers. *The Reading teacher*, 66(3), pp.222–231.

Skolverket (2016). *Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3694>

Stairs, Andrea J. & Stairs Burgos, Sara (2010). "The power of independent, self-selected reading in the middle grades". *Middle school journal*. 41(3), 41-48.

Strommen, Linda Teran. & Mates, Barbara Fowels. (2004). Learning to Love Reading: Interviews With Older Children and Teens. *Journal of adolescent & adult literacy*, 48(3), pp.188–200.

Taube, Karin (2004). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. 3. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm.

## **Bilagor**

### *Bilaga 1 - stötningshäfte*

# **Tystläsningshäfte**

---

Namn:

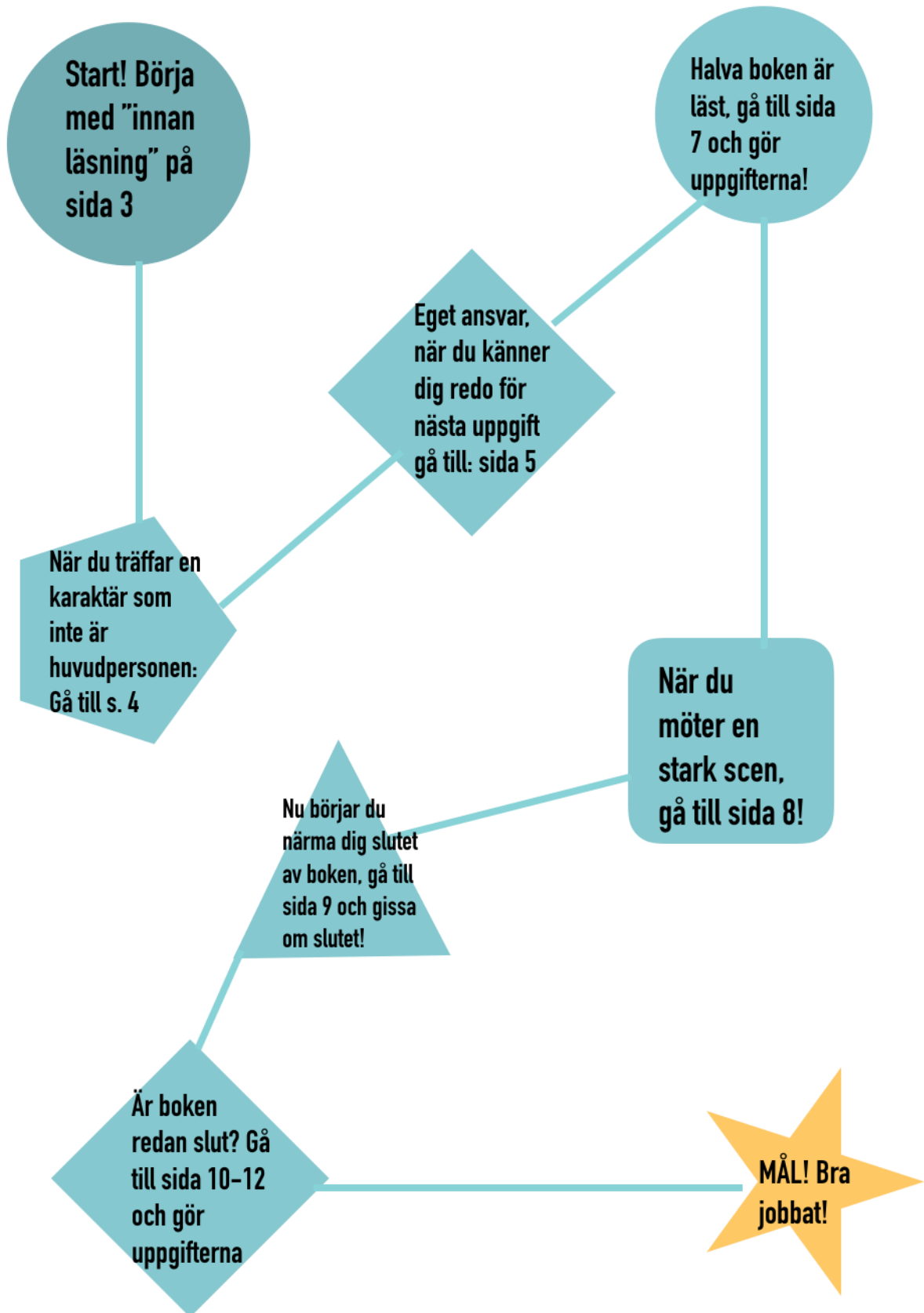
Bokens titel:

Bokens författare:

Rita bokens framsida!



# Bokplan



# Innan läsning

Vad ser du på framsidan?

---

---

---

Vad berättar framsidan för dig? Får du reda på något om berättelsen bara genom att kolla på den?

---

---

---

Har du läst något av samma författare? Vilken?

---

---

Vad tror du boken kommer handla om? Vad berättar baksidestexten för dig?

---

---

---

---

# Under läsning 1

Några svåra ord? Skriv ner!

---

---

Skriv två + och ett – med boken hittills.

+ \_\_\_\_\_  
+ \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

Har du fått lära känna några karaktärer i boken? Berätta om dem!

---

---

---

Berätta om något ur boken, en händelse eller en karaktär, som du kopplar till ditt egen liv!

---

---

---

Vad tror du kommer hända i nästa kapitel?

---

---

---

# Under läsning 2

Några svåra ord? Skriv ner!

---

---

Skriv två + (plus) och ett – (minus) med boken hittills.

+ \_\_\_\_\_

+ \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

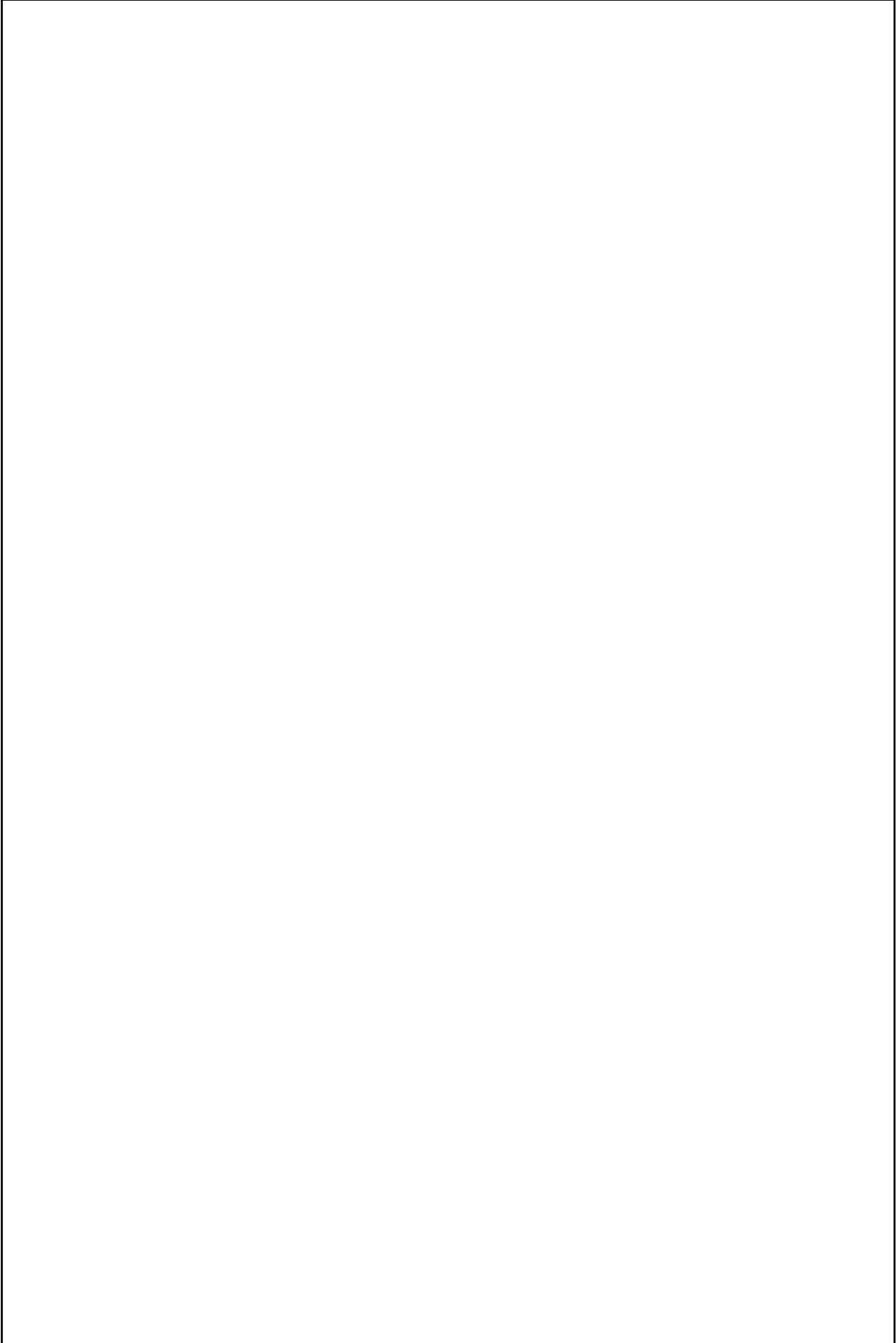
Skriv två egna frågor på texten. Ex. Varför bor Pippi själv? eller Hur mår Pippi när hon ska sova?

---

---

---

På nästa sida: Rita en bild som tillhör något du läst om i boken, kanske en händelse, en karaktär eller bara en känsla?



# Under läsning 3

Några svåra ord? Skriv ner!

---

---

Skriv två + (plus) och ett – (minus) med boken hittills.

+ \_\_\_\_\_

+ \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

Påminner den här boken dig om något annat du läst?

---

---

---

Skriv något som du skulle vilja säga till någon av karaktärerna! Kanske berömma, skälla eller bara fråga om?

---

---

---

## Under läsning 4

Välj ut en scen från de senaste sidorna du läst. Fyll i tabellen och berätta om vilka olika sinnen som scenen väcker.

<b>Hörsel</b> – vad hör karaktärerna i scenen?	Ex. Skrik
<b>Syn</b> - vad ser karaktärerna i scenen?	Ex. Solen
<b>Känsel</b> – vad känner karaktärerna i scenen?	Ex. En mjuk hund
<b>Smak</b> – känner karaktärerna i scenen någon smak? Vilka?	Ex. Jordgubbe
<b>Lukt</b> - känner karaktärerna i scenen någon lukt? Vilka?	Ex. Avgaser
<b>Övrigt?</b> – Finns det något annat du vill lägga till?	

# Under läsning 5

Några svåra ord? Skriv ner!

---

---

Nu börjar du närma dig slutet, hur tror du den kommer sluta?

---

---

---

Ställ två frågor på senaste kapitlet du läst!

---

---

---

Vad var bokens vändpunkt? När hände den? Och vad hände?

---

---

---

Hade du velat skriva om något i boken?

---

---



## Efter läsning

Grattis! Eller ska vi säga ”beklagar”? Känslan när man läst klart en bok kan vara olika. Berätta om din känsla, känns det tråkigt att boken är slut? Eller känner du en lättnad?

---

---

---

Sammanfatta boken med fem ord, vilka ord skulle du använda?

---

---

---

Vad tyckte du var bra?

---

---

---

Vad tyckte du var mindre bra?

---

---

---

Skulle du rekommendera boken till en klasskompis? Till vem i så fall?

---

En ny titel. Ge din bok en ny titel. Förklara varför din nya titel passar så bra till boken, så som du läser och uppfattar den.

---

---

---

En ny baksidestext. Välj antingen ett utdrag ur boken på fem sex meningar som du tycker fungerar bättre som baksidestext eller skriv en egen baksidestext!

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

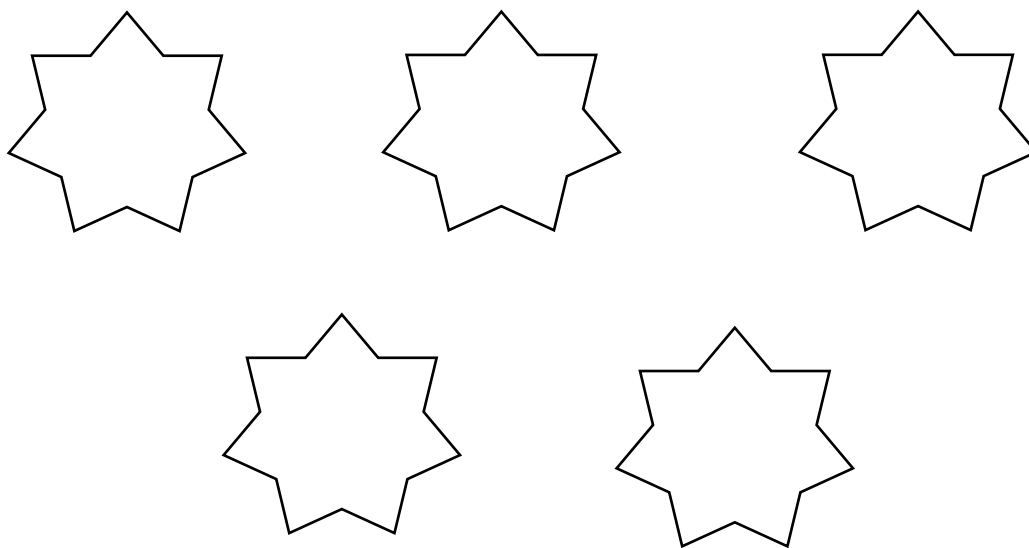
---

---

Rita ett nytt bokomslag till boken! Vad skulle du vilja ta till vara på från boken? Finns det någon händelse som du tycker ska illustreras på framsidan? Eller en karaktär?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for drawing a book cover. The box is centered on the page and occupies most of the lower half of the page.

Hur många stjärnor ger du boken? Fyll i stjärnorna med färg!



Vilken blir din nästa bok? 😊

## ***Bilaga 2 – intervjuguide till förintervju***

Identifierar du dig som *läsare* eller *icke-läsare*?

Varför läser man?

Hur ser dina läsvanor ut? Hemma + skolan.

Hade du velat läsa mer?

Vad hade du behövt för att läsa mer?

Hur bra är du på att läsa?

Varför läser ni tyst i skolan (schemalagt)?

Hur fungerar tystläsningen på en skala 1-10?

Är det någon gång den fungerar bättre respektive sämre?

Vad skulle du behöva för att den ska fungera?

Vad gör du för att det ska hända?

### ***Bilaga 3 – intervjuguide till efterintervju***

Hur upplever du tystläsningen med tystläsningshäftet?

Hur tycker du att tystläsningshäftet hjälper dig i tystläsningen?

Hur påverkar läshäftet din läsning?

Finns det några fördelar med häftet?

Finns det några nackdelar med häftet?

På en skala 1–10 hur har tystläsningen varit under den här tiden?

Saknar du något i häftet? Eller något du hade velat ha mer av?

Något som känns onödigt?

## ***Bilaga 4 – Information och samtyckesblankett***

Vi läser till lärare för årskurs 4-6 på Södertörns högskola. Denna termin kommer vi att skriva ett examensarbete om elevers uppfattningar om den dagliga tystläsningen som bedrivs på skolan med syfte att utveckla denna tid till att bli så välfungerande som möjligt för *alla* elever. För att samla in material till examensarbete vill vi, genom samtal med eleverna, höra deras åsikter kring tystläsning. Vi önskar att intervjua eleverna (årskurs 6).

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA. Med detta mail vill vi be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker kommer i sådant fall även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande. Med detta mail vill vi be om ert medgivande för intervju och observation. Om du, som förälder, samtycker till denna studie skickar du tillbaka ett bekräftelsemail för samtycke, med nedanstående text:

”Härmed godkänner jag [för- och efternamn] att [barnets namn] får delta i studien om tystläsning i undervisningen genom intervju och observation. Jag har tagit del av informationen som Lova Magnusson och Fanny Wiidh skickat via mail [3 februari 2022]. Jag är införstådd med att mitt barns uppgifter och svar endast kommer användas till avsedd studie, att uppgifterna anonymiseras och att jag och/eller barnet när som helst kan avbryta medverkan utan att behöva ge någon vidare förklaring samt att uppgifterna raderas så snart studien är slutförd.”

Kontakta gärna någon av oss för mer information eller vid frågor.

Lova Magnusson: 070940XXXX eller mail: [[ @[[

Fanny Wiidh: 070431XXX eller mail:[[#[