



Skönlitteratur och lässtrategier i grundskolan

En kvalitativ studie om skillnaderna mellan en mångkulturell klass och en etniskt homogen klass i användandet av skönlitteratur och lässtrategier

Fiction and reading strategies in elementary schools

A qualitative study about differences between a multicultural and an ethnically homogeneous class in the use of fiction and reading strategies

Caroline Åreng

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Svenska / Grundlära­r­pro­gram­met fk-3

Avancerad nivå 30 hp

Handledare: Kristian Blensenius

Examinator: Björn Bihl

2017-05-30

Abstract

The purpose of the study is to examine how two Swedish educators in different primary schools choose fiction while teaching, how they work with fiction, which reading strategies they use while reading fiction and how the two classes differ. One of the classes is ethnically homogenous and one is multicultural. The study is based on qualitative interviews and observations which have been carried out with two educators in two different schools.

The result of the study shows that the two educators regard their work with reading strategies and fiction as important and central to teaching.

Although the two teachers use different reading strategies, they claim that all educators adapt the use of reading strategies depending on the group of students they have. With the help of interviews and observations, both differences and similarities were noted regarding the use and work with fiction and reading strategies in the multicultural and ethnically homogeneous class.

Keywords

fiction, reading strategies, multicultural, reading comprehension

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur två pedagoger på olika skolor, där den ena klassen är etniskt homogen och den andra är mångkulturell, väljer skönlitteratur till sin undervisning, arbetar med skönlitteratur, hur de använder sig av lässtrategier vid läsning av skönlitteratur och hur de två pedagogerna skiljer sig åt. Studien grundas på kvalitativa intervjuer och observationer.

Resultatet av studien visar att de båda pedagogerna ser arbetet med lässtrategier och skönlitteratur som någonting viktigt och centralt i undervisningen. Trots att de båda pedagogerna använder olika lässtrategier så anser de att alla pedagoger anpassar användandet av dessa beroende på vilken elevgrupp de har. Resultatet visar på skillnader i användandet av och arbetet med skönlitteratur och lässtrategier i den mångkulturella och den etniskt homogena klassen.

Nyckelord

skönlitteratur, lässtrategi, mångkulturell, läsförståelse

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Frågeställningar	2
2 Forsknings- och litteraturgenomgång	2
2.1 Början till en god läsning	2
2.2 Läsning i en mångkulturell klass	3
2.2.1 Läsning och val av skönlitteratur.....	4
2.2.2 Att arbeta med läsning	5
2.3 Vad är en lässtrategi?	6
2.3.1 Varför ska man arbeta med lässtrategier?	8
2.4 Arbetsmetoder	9
2.4.1 En läsande klass	9
2.4.2 ABC-klubben	10
2.4.3 Språkbiten.....	11
2.5 Val av litteratur i skolan.....	12
2.6 Arbeta med skönlitteratur	13
2.6.1 Högläsning	13
2.6.2 Individuell läsning	13
2.6.3 Boksamtal	14
3 Teoretiskt perspektiv	14
3.1 Det sociokulturella perspektivet.....	15
4 Metodologisk ansats och val av metod	17
4.1 Kvalitativa intervjuer och observationer	17
4.2 Urval	18
4.3 Genomförande	19
4.4 Etiska ställningstaganden	21
5 Resultat	22
5.1 Vilka lässtrategier använder de två pedagogerna och varför använder de dessa?	22
5.2 Hur väljer och använder pedagogerna skönlitteratur?	24
5.3 Är det någon skillnad mellan de undersökta skolorna i användandet av skönlitteratur och lässtrategier om man ser utifrån ett etniskt homogent perspektiv och mångkulturellt perspektiv?	26
6 Diskussion	27
6.1 Likheter och skillnader mellan de undersökta klasserna i användandet av lässtrategier och skönlitteratur	27
6.2 Slutsatser och vidare forskning.....	30
Referenslista	33

Bilaga

1 Inledning

Ny forskning från Skolverket (2007) visar att det är en stor utmaning för pedagoger idag att arbeta med skönlitterära texter, speciellt om de arbetar i en mångkulturell klass. När man närmare studerar skönlitteratur syns det att elevers och lärares förhållningssätt till den valda litteraturen har stor betydelse då uppfattningen om litteraturen skiljer sig bland annat beroende på vilka erfarenheter de har samt av vilka kulturella ramar de är vana vid (Skolverket, 2007).

Enligt internationella undersökningar som gjorts, däribland PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), visar det sig att svenska elevers läsförmåga de senaste 20 åren sänkts. Skolverket menar att en anledning till den sänkta läsförmågan hos svenska elever är att det inte har varit någon tradition att lära eleverna att använda olika sätt att läsa texter. Dock säger PIRLS att det inte bara räcker med att läsa mycket utan att eleverna även måste få med sig olika lässtrategier. För att kunna få en bredare och djupare läsförmåga så krävs det att lässtrategier används i undervisningen (Skolverket, 2016b, s. 11).

Eftersom det finns brister i sättet att använda läsning i undervisningen så är det relevant och angeläget att titta på hur och vad som faktiskt skiljer sig åt i undervisningen i olika klasser. Vi får även en mer och mer integrerad skola vilket även gör det viktigt att se om det är skillnader i undervisningen mellan en mångkulturell klass, där flertalet elever har ett annat första språk än svenska, och en icke mångkulturell klass där klassen består av enbart elever med svenska som första språk.

I det här arbetet undersöks och observeras hur två pedagoger använder sig av och arbetar med lässtrategier samt skönlitteratur. Undersökningen syftar till att se hur de använder sig av lässtrategier vid läsning av skönlitteratur och om de använder några specifika lässtrategier. Detta för att se om det finns någon/några skillnad/-er mellan att arbeta med skönlitteratur i en mångkulturell klass och en etniskt homogen klass, och vad skillnaderna i så fall skulle vara.

1.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att se hur två pedagoger på olika lågstadieskolor väljer skönlitteratur och hur denna sedan arbetas med i undervisningen. Dessutom undersöks vilka lässtrategier pedagogerna använder sig av och hur/varför de två skiljer sig åt. Den ena klassen är etniskt homogen och den andra är mångkulturell.

1.2 Frågeställningar

För att få en djupare förståelse för studiens syfte så har dessa frågeställningar valts:

- Använder de två pedagogerna sig av lässtrategier i sin undervisning? Om ja, vilka/vilken?
-
- Hur väljer och använder pedagogerna skönlitteratur i sin undervisning?
-
- Är det någon skillnad mellan de undersökta klasserna i användandet av skönlitteratur och lässtrategier om man ser utifrån ett etniskt homogent perspektiv och mångkulturellt perspektiv? I så fall, varför?

2 Forsknings- och litteraturgenomgång

I detta kapitel beskrivs studiens forsknings- och litteraturgenomgång. I avsnitt 2.1 går början till en god läsning igenom vilket övergår till en av de centrala delarna i uppsatsen nämligen avsnitt 2.2 som beskriver läsning i en mångkulturell klass. Kapitlet fortsätter sen att gå igenom avsnitt 2.3 vilket visar vad en lässtrategi är och därefter avsnitt 2.4 som redogör för olika arbetsmetoder inom lässtrategier. Avsnitt 2.5 visar hur man ska tänka kring val av litteratur och avsnitt 2.6 går igenom hur arbetet med skönlitteratur kan se ut.

2.1 Början till en god läsning

Läsning är någonting som inte nödvändigtvis börjar i skolans värld. Forskning visar att de kognitiva och språkliga förmågorna ifrån de tidigare åren är av största vikt för hur

läsutvecklingen kommer att se ut senare. Elever kommer med andra ord till skolan med olika grunder att stå på och med olika förutsättningar beroende på vad de under de tidigare åren, alltså i förskoleåldern, har anskaffat sig genom såväl miljö som arv (Krantz, 2015, s. 29). Något som är väldigt viktigt när man undervisar i läsning är att man kontinuerligt stimulerar elevernas läslust och motiverar dem att läsa svårare och svårare texter (Lindö, 2005, s. 97).

Det har länge pratats om att början till en god läsning hänger mycket på huruvida barn knäcker läskoden eller inte. När en elev knäckt läskoden betyder det att eleven fått grepp om den fonologiska medvetenheten och att den fått förståelse för att bokstäver och de symboler som hör dit hör samman med ljudet som görs. När någon har knäckt läskoden brukar man säga att denne ”kan” läsa (Hedström, 2011, s. 41). Att kunna se och förstå sambandet mellan ljud och bokstav finns enbart i läroplanen för de lägre åldrarna, alltså årskurs 1 till 3. När denna kunskap är befäst brukar man inte behöva öva den mer. Dock kan eleven utveckla andra läsförmågor, till exempel som att läsa olika typer av texter med hjälp av lässtrategier och även i olika svårighetsgrader (Skolverket, 2016a).

Liberg menar att det behövs mer än att ”bara” knäcka läskoden för att nå en god läsning. Hon menar att eleven kan använda sig av avkodning som metod när man lär sig läsa men att det viktiga är att hen i samband med läsningen lär sig nya saker och upplever någonting nytt (Hedström, 2011, s. 41).

2.2 Läsning i en mångkulturell klass

Som diskuterades i avsnitt 2.1 så är det viktigt att få en bra start i sin läsning, detta gäller inte bara barn med svenska som första språk. Idag är Sverige ett mångkulturellt samhälle med barn ifrån hela världen. Att skolan blivit så mångkulturell som den blivit de senaste åren har haft betydelse för svenskämnet i skolan då många barn har andra språk än svenska som första språk. Detta gör i sin tur att läsandet och användningen av barnlitteratur ändras i skolan (Kåreland, 2013, s. 133).

2.2.1 Läsning och val av skönlitteratur

När det talas om läsning av skönlitteratur är det många pedagoger som väljer litteratur som skapar broar mellan eleverna i mångkulturella klasser. Böcker som handlar om andra kulturer är bra att införa i inte bara mångkulturella klasser utan även etniskt homogena klasser, eftersom det förhoppningsvis lär eleverna om tolerans och att det är okej att vara olika. Kåreland (2013, s. 149) menar att barnen får en öppnare syn och förhållningssätt till det som är främmande om pedagogen bjuder in till andra kulturer genom läsning.

Att använda sig av skönlitteratur i mångkulturella klasser skiljer sig från att arbeta med det i en svensk etnisk homogen klass. När barn ska lära sig läsa på ett nytt språk, alltså ett andraspråk, är det oftast viktigt att dessa barn får särskild stöttning. Någonting som är viktigt att tänka på som pedagog i arbetet med andraspråkselever är att de barnböcker vi väljer ska vara igenkänningsbara för eleverna (genom att till exempel välja böcker där barnens intressen figurerar) och att barnen även behärskar språket i boken (Gibbons, 2013, s. 130). Gibbons (2013, s. 125) menar att elever med svenska som andraspråk inte har samma förförståelse som svenska elever har. Förförståelse är en viktig resurs att ha när man läser, om man inte har den är det svårare att förstå vad man läser.

Många av de elever som går i skolan och har en mångkulturell bakgrund ska inte bara knäcka läskoden. De ska även få en förståelse för orden på ett annat sätt än vad elever med svenska som första språk behöver, detta för att de inte är lika insatta i de svenska uttrycken och kulturen som svenska barn är. För att öka dessa elevers förståelse för ord så är det viktigt att man talar och arbetar med ordkunskap för att synliggöra de svenska orden som barnen behöver öva på (Hedström, 2011, s. 91).

Det är med andra ord viktigt i alla klasser att böckerna som både barnen läser själva och pedagogen läser för barnen är intressanta och spännande för eleverna, och det är nästan ännu viktigare i en mångkulturell klass. Genom detta får eleverna en starkare känsla än innan eftersom böcker är någonting de får glädje av (Hedström, 2011, s. 95). Att läsa skönlitteratur är speciellt viktigt i klasser som är flerspråkiga då denna sortens läsning gör och bidrar till att eleverna får en bredare träning i det svenska språket genom att de får möta olika sorters

litteratur som använder olika sorters språk och ord. Detta ger även ett utökat ordförråd (Löthagen & Staaf, 2009, s. 128).

Genom att välja noggrant och med eftertanke så kan rätt litteratur hjälpa andraspråkselever med, inte bara sin läsning, utan även sitt språk. Om dessa elever läser mycket och ofta så ökar det chansen för en ökad kontakt och känsla med det nya språket. Om pedagogen i sin tur varierar böckerna som ska läsas så ökar även det förståelsen och inläringen av nya ord (Gibbons, 2013, s. 148). Gibbons menar att det är de böckerna som eleverna läser som bidrar till en bra miljö vad gäller språket, vilket lägger ännu större press på pedagogerna i en mångkulturell klass att guida barnen till att välja rätt litteratur för att skapa en så god inlärningsmiljö som möjligt (Gibbons, 2013, s. 148).

Gibbons menar att även om pedagogen ska tänka på elevernas intresse och bakgrund när hen väljer skönlitteratur så ska hen inte dra sig för att välja böcker som är främmande för barnen. Pedagogen bör välja skönlitteratur där läsaren/eleven lär sig nya ord och får nya kunskaper om andra kulturer och om sånt som inte är bekant ännu (Gibbons, 2013, s. 130–131).

När valet av böcker sker i en mångkulturell klass är det inte bara viktigt att tänka på vilken bok pedagogen väljer utan även hur hen presenterar boken och arbetar med den. Det är bättre att välja en bok som är främmande för barnen och arbeta med den på rätt sätt genom att till exempel förklara svåra ord istället för att försöka välja bort skönlitteratur som barnen inte är bekanta med. Det är vi som pedagoger som måste se till att förförståelsen till den valda boken är hos barnen innan de börjar arbeta med den (Gibbons, 2013, s. 131).

2.2.2 Att arbeta med läsning

Det finns många olika sätt att använda sig av när man läser, med det finns mer eller mindre lämpliga metoder när det talas om att lära elever med annat modersmål än svenska att läsa. Genom till exempel Wittingmetoden så arbetas och läggs tyngden på stavelsekombinationer som inte betyder någonting, alltså nonsensord, vilket kan vara förvirrande. När en pedagog arbetar med läsinläring med barn som har ett annat modersmål än svenska är det av största vikt att hen grundar undervisningen på sådant som eleverna tycker är spännande och intressant och alltså inte grundar det i någon speciell metod (Hedström, 2011, s. 99). I

Hedströms bok nämns även att pedagoger inte bör traggla nonsensord eller andra stavelsekombinationer som inte har någon betydelse för barn som inte har svenska som modersmål. Detta eftersom att de faktiskt inte vet om orden är riktiga eller inte. Hedström nämner även vikten av att öva på ordkunskap och att förklara och lära barnen även de, till synes, enkla ord som finns (2011, s. 91).

Någonting som pedagogen måste tänka på när hen arbetar med andraspråkselever är att även om det är viktigt att arbeta med deras ordkunskap så kan det, lika mycket som det kan hjälpa dem, även stjälpa dem. Detta genom att pedagogen förklarar för många svåra ord under kort tid så att det blir det för mycket att smälta för eleven (Gibbons, 2013, s. 132). Löthagen och Staaf (2009, s. 122) menar istället att elever med svenska som andraspråk eller elever som är flerspråkiga behöver arbeta mycket med till exempel diskussioner och frågeställningar för att väcka läslusten. De menar även att genom att läsa skönlitterära böcker tillsammans gör det att dessa elever får upp sin motivation till läsning då de känner att de finner stöd i varandra.

2.3 Vad är en lässtrategi?

Enligt läroplanen är lässtrategier det eller de sätt som används när man läser en text (Skolverket, s. 11, 2016b). Lässtrategier är med andra ord någonting som läsaren väljer att använda sig av för att befästa kunskaper om hur hen kan få en godare förståelse för vad hen läst (Bråten, 2008, s. 69). Vanligtvis används inte samma strategier vid läsning av alla texter utan det krävs olika strategier beroende på vad det är man läser, beroende på om det är digitala texter eller skönlitterära texter i till exempel böcker (Skolverket, 2016a).

Stensson (2006, s. 69) menar att det finns olika lässtrategier man kan arbeta med när man läser. Dessa är:

- Att göra kopplingar: I denna strategi handlar det om att man ska kunna använda sig av sina tidigare erfarenheter, alltså sin förförståelse. När vi känner igen miljön, känslorna eller personerna som den bok vi läser tar upp så är det lättare att förstå innehållet (Stenson, 2006, s. 31). Genom att låta elever höra på många olika sorters texter så vidgas deras vyer, deras erfarenheter blir bredare och de kan då göra mer kopplingar

texter emellan vilket i sin tur leder till en ökad läsförståelse (Stensson, 2006, s. 69). Som pedagog kan man även aktivera elevernas förförståelse genom att synliggöra textens röda tråd, visa kopplingar mellan bild och textens innehåll eller till exempel genom samtal (Lundberg & Herrlin, 2009, s. 10).

- Att ställa frågor och undra: Att ställa frågor samtidigt som man läser är en viktig del av att lära sig förstå en text. Genom att ställa frågor på texten och ha undringar, såväl till sig själv som tillsammans i helklass, så fås en djupare förståelse för textens innehåll. Med tiden så lär läsaren sig att ställa frågor både innan, under och efter. Detta är ett tecken på att eleven nått en god läsförståelse (Stensson, 2006, s. 32).
- Att skapa inre bilder: När läsaren skapar inre bilder samtidigt som hen läser en bok så tar den tillvara på sin förförståelse om texten. Det som kan vara svårt här är att om man inte har förförståelse eller erfarenhet av det man läser så kan det bli svårt att skapa inre bilder. Här är det viktigt att man som pedagog så tydligt som möjligt försöker förklara ord och miljöer så att alla elever efter bästa förmåga kan skapa inre bilder (Stensson, 2006, s. 32–33).
- Inferenser, att läsa mellan raderna: När läsaren blir tillräckligt duktig på att läsa så kan hen sätta samman både kopplingarna till texten barnen läser, sina frågor om den och barnens inre bilder. När man kan läsa mellan raderna, se ledtrådar och tecken, i en bok så får boken en djupare mening. Om man kan läsa mellan raderna så kan man till exempel förstå karaktärer i boken bättre genom deras känslor och handlingar (Stensson, 2006, s. 33).
- Vad är viktigt i texten? : För att läsaren ska kunna veta och förstå vad som är viktigt i texten så är det relevant att denne ser både yttlig information i boken (det som står i texten) och det som finns under ytan (det som står mellan raderna). När det gäller skönlitteratur så spelar oftast huvudpersonernas problem, personligheter och sätt att vara in för att finna det som är viktigt i texten, det lär oss också om vad temat är i boken (Stenson, 2006, s. 33–34).

- Syntetisering: Med syntetisering menas att man lägger ihop olika delar för att skapa en ny förståelse för någonting. När en elev behärskar syntetisering så kan hen stanna mitt i texten/boken och fundera över innehållet, allting som vi läser ger ny information som i sin tur läggs till det vi redan vet. En läsare kan lägga ihop information, ta bort och utveckla ny information om det hen läst för att skapa en ytterligare förståelse för boken.

Detta är bra att kunna som elev om pedagogen arbetar med böcker som tillhör en serie. Om man läst en bok, i till exempel en triologi, så får eleverna kunskap ifrån denna. Informationen från den första boken kan hen i sin tur använda sig av för att förstå innehållet i bok nummer två (Stenson, 2006, s. 34).

En annan strategi som har stor betydelse för hur elevers läsförståelse ser ut är ordavkodning (Bråten & Samuelstuen, 2008, s. 73). Ordavkodning handlar om huruvida man som läsare kan identifiera enskilda ord i en text eller inte. De menar att om man har en automatiserad ordavkodning så behöver man inte lägga lika mycket energi på att förstå orden utan läsaren kan då lägga den på att förstå textens sammanhang. Detta hänger även ihop med läsarens förståelse om det den läser. Om läsaren inte har ett bra läsflyt så får denne lägga mycket tid på att bara förstå orden vilket gör att den förförståelse den redan innehar hamnar i skuggan och inte kan användas (Bråten & Strømsø, 2008, s. 152–54). Bråten och Strømsø (2008, s. 152–154) menar att ordavkodning, användandet av olika lässtrategier och förförståelse samverkar och att de påverkar varandra.

2.3.1 Varför ska man arbeta med lässtrategier?

Att arbeta med lässtrategier är en viktig del av att föra läsandet framåt. Ett av de centrala innehållen i vår läroplan är att elever ska kunna olika lässtrategier ”för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” (Skolverket, 2011, s. 223).

I den svenska skolan är det vanligt att elever läser mycket och ofta, trots detta så visar undersökningar att utvecklingen av läsförmågan i skolan sjunkit, och detta till viss del på grund av att man inte arbetar och använder lässtrategier tillräckligt mycket (PIRLS, 2007, s.

11). Även om det är viktigt att barn läser så har det i den internationella undersökningen PIRLS även konstaterats att läsaren måste använda sig av lässtrategier när det väl sker. Pedagogen måste helt enkelt hjälpa eleven att lära sig olika lässtrategier för att få och kunna bibehålla en god läsning i fortsättningen, detta både genom förförståelse och avkodning (PIRLS, 2007, s. 12).

Lässtrategier är inte bara väsentligt att använda för att föra elevernas läsning framåt utan ett av kunskapskraven i slutet av årskurs tre är även att ”eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier i ett huvudsakligen fungerande sätt” (Lgr 11, 2011, s. 227).

2.4 Arbetsmetoder

I avsnitt 2.5 så redovisas olika arbetsmetoder som man kan använda sig av när man arbetar med läsinlärning och är uppbyggda av olika lässtrategier. De metoder som tas upp är relevanta i studien då de frekvent används av pedagogerna i undersökningen.

2.4.1 En läsande klass

En läsande klass är en metod som är baserat på tre olika modeller: Reciprocal Teaching (RT), Transactional Strategies Instruction (TSI) och Questioning the Author (QtA). De två första modellerna, RT och TSI, utgår båda ifrån några specifika grundstrategier, nämligen:

- Att förutspå och ställa hypoteser
- Att ställa frågor
- Att reda ut oklarheter
- Att sammanfatta

Förutom dessa fyra strategier har även skaparna av En Läsande klass lagt till strategin Att skapa inre bilder, allt som allt så grundar sig En läsande klass på 5 olika strategier (Gonzales m.fl., 2014, s. 11).

När man arbetar med En läsande klass så är det framförallt samtalet som ligger i fokus, samtalet om vad texten betyder, dess budskap och hur man kan applicera de olika strategierna för att få en bättre förståelse för det man läser (Gonzales m.fl., 2014, s. 11).

De fem läsförståelsestrategierna som hör till En läsande klass har alla fått en egen figur för att hjälpa barnen se strategin mer konkret, spågumman, detektiven, reportern, cowboyn och stjärnläsaren. Dessa figurer har man valt att kalla läsfixare (Gonzales m.fl., 2014, s. 11).

Begreppet läsfixare introducerades till skaparna av En läsande klass ifrån Barbro Westlund som är doktorand i pedagogisk bedömning med inriktning på elevers läsförståelse. Westlund använde sig av begreppet läsfixare för att förklara för elever att lässtrategier är mentala verktyg som i sin tur kan ge en djupare och ökad förståelse (Gonzales m.fl., 2014, s. 10).

Målet är att eleverna ska behärska alla dessa strategier och kunna använda dem simultant. Detta för att få en djupare förståelse som kan kontrolleras. När eleverna behärskar alla fem strategier blir hen en stjärnläsare. När en elev har blivit en Stjärnläsare så är hen medveten om när hen inte förstår och kan då använda sig av en eller flera av de fem strategierna (Gonzales m.fl., 2014, s. 13 – 15).

2.4.2 ABC-klubben

ABC-klubben är ett arbetsmaterial som med hjälp av läroplanens centrala innehåll i svenska och Ingvar Lundbergs forskning har utformat arbetsböcker, läseböcker, läxböcker och lärarhandledningar för att på bästa möjliga sätt föra elevers läsning framåt från förskoleklass upp till tredje klass (Felth Sjölund, 2011, s. 6).

Tanken med ABC-klubben är att varje elev ska få övningar och utmaningar efter sina egna förutsättningar, när man arbetar i klassen består dock materialet av en och samma bas, trots olika nivåer. Man lägger stor vikt på att eleverna under sin läsinlärning ska få möta meningsfullhet, äventyr, liv och glädje genom inlärningen. Till de arbetsböcker som finns så finns även läseböcker för eleverna och även en spännande serie högläsningböcker som även har tillhörande arbetsmaterial på olika nivåer (Felth Sjölund, 2011, s. 8).

Ingvar Lundberg (2011, s. 9–14) menar att det krävs att eleverna känner mening och ett generellt behärskande av läskoden för att få en god läsutveckling. Enlig skaparna av ABC-klubben så utvecklas en god läsutveckling med (Felth Sjölanda, 2011, s. 9–14):

- Fonologisk medvetenhet: detta är en grundläggande del av läsinlärningen och det är detta som gör att eleven kan automatisera sitt läsande. Genom den fonologiska medvetenheten förstår eleven att det bara krävs ett fåtal bokstäver för att skapa ett ord. Genom arbete med ordavkodning kan en elevs fonologiska medvetenhet öka.
- Bokstavskunskap: Bokstavskunskap handlar rätt och slätt om vilka kunskaper ett barn har om de olika bokstäverna och vilka bokstäver de känner till.
- Ordförråd: Ordförrådet är viktigt för barn som utvecklar sin läsning då de genom läsning kan öka sitt ordförråd ytterligare. Ordförrådet blir inte tillräckligt utvecklat genom samtal, tv och annat utan barn behöver systematisk ordinlärning av sin lärare, detta hjälper i sin tur barnens läsinlärning ytterligare.
- Intresse: Intresse går hand i hand med motivation och det handlar om att eleverna ska få en så stor lust att läsa som möjligt. Intresset gör att eleven orkar lära sig och vara uthållig i sin inlärning.

2.4.3 Språkbiten

Språkbiten är en arbetsmetod som är utvecklad av Susanne Weiner Ahlström, det är ett material som består av såväl uppgifter som lärarhandledning. Basen i Språkbiten är att eleverna får öva upp färdigheter som är nödvändiga och avgörande för elevens läsning och skrivning. Arbetssätten grundar sig på stavelser i språket och att eleverna därefter lär sig både skriva och läsa.

Weiner Ahlström (2001, s. 6) menar att det språk vi pratar är det som ligger till grund för hur man sedan lär sig läsa och skriva. Det är därför som alla de övningar som Språkbiten består av grundar sig i de orden som vi använder dagligen i vårt språk. Hon menar även att inlärning sker genom att interagera med andra människor och den omgivning vi befinner oss i.

För att elever, speciellt de som har svårigheter med läsning, ska kunna knäcka läs- och skrivkoden så är det viktigt att undervisningen är strukturerad där pedagogen utgår ifrån stavelser så att eleven kan koppla samman det språket vi talar och det språket vi läser (Weiner Ahlström, 2001, s. 7).

Språkbiten är en metod som enligt Weiner Ahlström hjälper elever att nå goda läskunskaper genom stavelseläsning som kombineras med stavelseskrivning (Weiner Ahlström, 2001, s. 37).

2.5 Val av litteratur i skolan

Chambers (2011, s. 198) menar att allting man gör börjar med ett val. Den som har möjlighet till att välja vilken litteratur som barnen ska möta i skolan är den som har makten. När vi gör ett val, till exempel när vi väljer vad en elev ska få möta för litteratur, så har det betydelse. Det vi läser påverkar oss och har nämligen en inverkan på oss vare sig vi vill eller inte. Chambers menar att det är detta, att läsa och välja litteratur som har betydelse för oss, som är en stor mening till att vi läser.

Att välja ”rätt” litteratur i en klass är viktigt speciellt om man ska ha jag-undrar-samtal om dem, alltså samtal där man diskuterar böckerna och barnen kan berätta vad de tyckte var bra eller dåligt med dem på ett ledigt sätt (Chambers, 2011, s. 180). Med detta i åtanke kan man läsa många olika sorters böcker och texter i skolan. Valet av dessa sker i regel på tre olika sätt; genom att läraren väljer helt oberoende av barnens åsikter och tyckande, att barnen får ge förslag och att pedagogen i sin tur godkänner det förslaget eller genom att valet redan är förbestämt av en auktoritet som till exempel läroplanen, regeringen eller ämnesläraren. Här spelar även tillgången på böcker i klassrummet in, vilka böcker som finns till handa och vilka som går att använda i tilltänkt syfte (Chambers, 2011, s. 199). Av dessa är det generellt sett lärarens val av vad barnen ska läsa det som är viktigast (Chambers, 2011, s. 201).

Chambers (2011, s. 201) menar att det är viktigt att pedagogen lyssnar till elevernas smak och även respekterar den. När pedagogen väljer litteratur är det viktigt att ha elevernas tyckande i

åtanke då de blir mer intresserade av det de ska läsa om de har en nyfikenhet och intresse för det. Dessutom ska eleverna få möta olika sorters texter allt ifrån bilderböcker, sagor och myter till kapitelböcker (Lgr 11, 2011, s. 223).

2.6 Arbeta med skönlitteratur

Man kan arbeta på många olika sätt när man arbetar med skönlitteratur. Det här avsnittet presenterar högläsning, individuell läsning samt boksamtal.

2.6.1 Högläsning

Att använda sig av högläsning i skolan är vanligt förekommande, att använda högläsning varje dag gör att pedagogen öppnar upp berättelsen för eleverna, speciellt för de som har svårt att få kontakt med berättelsen (Stensson, 2006, s. 120).

När pedagogen/klassen väljer bok för högläsning är det viktigt att pedagogen läser boken själv i förväg, detta för att kunna granska såväl innehåll som sättet som hen ska läsa boken på (Lindö, 2005, s. 55). Sättet som boken blir läst på har större betydelse än vad många tror, en pedagog bör därför använda sig av högläsning böcker som pedagogen själv finner intresse i för att i sin tur kunna få liv i texten på bästa möjliga sätt. Genom att läsa med inlevelse och passion så fångar pedagogen upp barnens intresse för att lyssna och fundera över vad de hör (Lindö, 2005, s. 56).

2.6.2 Individuell läsning

Individuell läsning är någonting som finns i nästan alla klassrum. Detta kräver mycket av den som läser. När läsaren arbetar med individuell läsning så är det viktigt att den får lugn och ro genom tystnad så att den kan koncentrera sig (Stensson, 2006, s. 52).

När arbeta med individuell läsning börjar i en klass så är det fördelaktigt om pedagogen låter eleverna till en början sitta på sina egna platser och läsa. De kan därefter, när de fått in rutinen på att läsa självständigt, få sitta mer fritt och där de känner sig avslappnade.

Under den individuella läsningen är det viktigt att det inte blir spring i klassrummet, detta kan då göra att de som kämpar med sin läsning blir störda och inte kan ta sig framåt. Hand i hand med att det inte ska bli spring i klassrummet går även tiden man har individuell läsning. Som pedagog får man känna in sin klass och anpassa hur länge de orkar att läsa utan att koncentrationen försvinner (Stensson, 2006, s. 53). Stensson (2006, s. 53) menar även att det är en bra idé att låta eleverna ha fler böcker/texter vid sin plats. På så sätt kan eleverna byta efter att de läst en av dem. Här är det bra om de har varierande sorters texter så att de efter de läst en kapitelbok kan titta i en tidning eller läsa i en bilderbok.

Om elever inte finner någon ro i sin läsning kan det bero på att miljön inte är tillräckligt lugn eller att de helt enkelt har svårt för läsningen. Ser pedagogen att det är någon elev som har svårt för den individuella läsningen så kan denne se närmare på om eleven behöver extra stöd (Stensson, 2006, s. 59).

2.6.3 Boksamtal

Om man ska arbeta med böcker och skönlitteratur så är det viktigt att man tar sig tiden, olika samtal om olika sorters böcker tar tid. Ju mer motiverat val av bok desto lättare är det att hålla igång ett samtal om den och desto mer tid krävs (Chambers, 2011, s. 199). När man ska ha samtal om böcker är det viktigt att tänka på sammanhanget, alltså när och var man ska samtala om boken man läst. Detta är viktigt för att eleverna inte bara ska kunna prata om boken vid ett jag-undrar-samtal utan även ett lite mer lättvindigt sätt med kamrater eller lärare i andra situationer. Jag undrar-samtal är till för att fördjupa ett boksamtal och det krävs andra samtalssituationer om litteraturen förutom just det (Chambers, 2011, s. 200).

3 Teoretiskt perspektiv

I det här kapitlet så redovisas och presenteras studiens teoretiska perspektiv, det sociokulturella perspektivet. I avsnitt 3.1 redovisas det sociokulturella perspektivet och vad det är, det görs även en genomgång av det sociokulturella perspektivets syn på lärandet.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

I det här arbetet så har de teoretiska utgångspunkterna legat i det sociokulturella perspektivet och hur man ser och tänker på lärande inom det. Valet föll naturligt på det sociokulturella perspektivet då det utgår ifrån interaktionen mellan pedagog och elev vilket idag utgör de flesta av de lärosituationer som jag både sett, deltagit i och undersökt.

Det sociokulturella perspektivet grundas i den ryska filosofen och pedagogen Lev Vygotskijs sett att se på lärande, språk och vår utveckling där han menar att man främst lär sig i samspel med andra (Säljö, 2012, s. 185). Molloy (2007, s. 70) menar att människan inom det sociokulturella perspektivet lär sig och får kunskap genom samarbete och inte genom att göra någonting själv, precis som i våra klassrum idag. När man ser till modern forskning så visar den att mycket av det vi lär oss faktiskt sker genom interaktionen mellan elever eller elev och lärare. Molloy menar dock att vissa lärare fortfarande, trots forskningens resultat om framstegen med att lära genom det sociokulturella perspektivet, lär som om eleven bäst får kunskap genom att arbeta ensam i tystnad. Detta menar hon är någonting som härstammar från när dessa lärare själva gick i skolan vilket gör det svårt att ändra på.

Elever behöver guidning när de lär sig läsa, pedagogen behöver ge eleven till exempel olika lässtrategier att arbeta med. Detta kallar Säljö *mediering*. Enligt det sociokulturella perspektivet så är mediering både grundläggande och viktigt för att man ska lära sig. Mediering betyder förmedling och Vygotskij menar då att människor använder sig av redskap eller verktyg för att förstå den värld vi lever i, hur vi ska lära i den och hur vi ska bete oss i den. Vygotskij menar dock att vi framförallt använder oss av två redskap, nämligen det materiella och det språkliga (Säljö, 2012, s. 187). Lärandet i sig i en sociokulturell mening handlar om hur och vad enskilda personer och personer i grupp anammar från olika sociala situationer och hur man använder det i framtiden (Säljö, 2000, s. 13). Säljö menar att vi människor i grunden är menade för att lära oss och att det är detta som skiljer oss från andra. Inläring ändras och påverkas dock av såväl tiden som den sociala utvecklingen och den teknologiska. I vårt samhälle idag krävs det att man kan till exempel läsa eller skriva dock har det inte alltid varit så. Även de sätt som vi lär oss på ändras i takt med detta (Säljö, 2000, s. 13–14).

Vygotskij menar att språket är det viktigaste redskapet/verktyget, det är tack vare att vi som människor kan tala och kommunicera med varandra som gör att vi klarar oss till skillnad från till exempel Piaget som menade att tänkandet var det som var viktigast (Säljö, 2012, s. 189). Vygotskij anser att det är genom kommunikationen med andra som vi utvecklar och lär oss använda tänkandet (Säljö, 2012, s. 191).

Vygotskij tycker att utveckling och inläring är någonting som är ständigt pågående och att vi kan befästa och inta kunskaper i olika situationer. Han begränsar inte heller bara till unga och barn utan menar att alla människor alltid utvecklas och lär sig (Säljö, 2012, s. 193).

Ett av de kändaste begreppen som Vygotskij använder och talar om är den *proximala utvecklingszonen*. Den proximala utvecklingszonen går hand i hand med hans tankar om att vår utveckling och vårt lärande är någonting som sker kontinuerligt. I den proximala utvecklingszonen så anser han att har man lärt sig någonting så är man även på god väg att lära sig ytterligare någonting nytt. Det är i utvecklingszonen som vägledning från läraren är som viktigast då det enligt Vygotskij är då man är som mest sensitiv för såväl förklaringar som instruktioner (Säljö, 2012, s. 193). Genom frågor så hjälper läraren eleven att ta sig framåt, i pedagogiska situationer med elever och lärare så kallas detta *scaffolding*. Inom scaffolding så får eleven till en början mycket stöd men ju mer och bättre eleven behärskar den färdighet de fått hjälp med desto mindre hjälp får den av läraren. Detta fortgår helt enkelt tills eleven fullt behärskar det den ska lära sig (Säljö, 2012, s. 194). Detta är vanligt att man ser i yrkeslivet och det följer även med i till exempel vår läroplan där en av våra riktlinjer är att vi som lärare ska bland annat handleda och ge stöd till eleverna, och då speciellt de som har svårigheter (Lgr 11, 2011, s. 14).

Scaffolding visar hur det sociokulturella perspektivet uppfattar lärande och samspelet. När man använder sig av scaffolding är det viktigt att man som lärare inte tar över ett helt arbete och löser det åt eleven. Eleven måste få nya och även förstå de utmaningar de får så att de i sin tur tar sig vidare och utvecklas. Eleven ska inte bli en passiv åskådare utan en aktiv lärande. A och O är att pedagogen känner sin elev så att hen vet hur deras utvecklingszon ser ut och hur fort hen kan gå fram inom den aktiviteten som genomförs (Säljö, 2012, s. 194).

4 Metodologisk ansats och val av metod

I det här kapitlet presenteras de valda metoderna som undersökningen grundas på samt de etiska ställningstaganden som gjorts under tiden. I kapitel 4.1 går den kvalitativa undersökningsmetoden igenom, 4.2 presenterar studiens urval, 4.3 visar hur studien genomförts. Avsnitt 4.4 går igenom de etiska riktlinjer som har tagit i beaktande under studien och avsnitt 4.5 ser över studiens validitet samt reliabilitet.

4.1 Kvalitativa intervjuer och observationer

Syftet med undersökningen är att genom att studera två pedagoger på olika skolor, där den ena klassen är etniskt homogen och den andra är mångkulturell, se hur de arbetar med skönlitteratur utifrån lässtrategier (samt vilka de använder) och hur de två skiljer sig åt. För att få svar på detta så har en empirisk undersökning gjorts med hjälp av kvalitativa observationer och intervjuer. Empiriska undersökningar grundar sig i de erfarenheter man har/får ifrån verkligheten, till exempel genom observation i klassrumsmiljö (Dimenäs, 2007, s. 59).

Jag har valt att genomföra kvalitativa undersökningar på hur dessa pedagogernas arbetssätt skiljer sig åt för att få djupare svar och även djupare förståelse (genom att kunna ändra och lägga till frågor) för hur de båda arbetar genom såväl observation som intervju.

Johansson & Svedner (2006, s. 42) menar att en intervju kan delas upp i två olika sorter. Den första, den strukturerade intervjun, består av frågor som är så kallade fasta frågor, med andra ord frågor som är gjorda i förhand. I en strukturerad intervju så är även frågeområdet bestämt. Den andra sorten, kvalitativ intervju (som denna studien är baserad på), ger möjlighet till frågor som kan varieras och ändras under intervjuens gång. I den kvalitativa intervjun så är förvisso även frågeområdet bestämt, dock är frågorna väldigt annorlunda eftersom de kan ändras från intervju till intervju. Anledningen till att frågorna kan se annorlunda ut är på grund av att de intervjuade svarar olika på frågorna som ställs. Syftet med att ha kvalitativa intervjuer i en undersökning är att få så djupgående och utförliga svar som möjligt (Johansson & Svedner, 2006, s. 42 – 43).

Ett problem som kan uppstå med den kvalitativa intervjun är att den lätt kan övergå till en strukturerad intervju. För att detta inte ska inträffa så är det viktigt att intervjuaren lyssnar noga på informanten och inte hakar upp sig på att ställa de förbestämda frågorna rakt upp och ner. Har man otur kan det även gå åt andra hållet så att intervjun blir ett samtal, det är viktigt att intervjuaren tänker på att få en bra balans mellan dessa två (Johansson & Svedner, 2006, s. 43). En annan sak att tänka på under arbetet med kvalitativa intervjuer är att informanten ska känna sig trygg och bekväm i situationen. För att undvika en känsla av otrygghet i intervjusituationen så är det viktigt att intervjuaren ger informanten tydlig information om syftet med intervjun så att informanten känner sig trygg när intervjun sker (Johansson & Svedner, 2006, s. 44).

Anledningen till att den här studien, trots vissa svårigheter, grundar sig på kvalitativa intervjuer är att få djupare svar, kunna reglera frågorna och för att kunna ställa följdfrågor under intervjuns gång. Dessutom är den kvalitativa intervjun tillsammans med kvalitativa observationer det främsta sättet att få svar på de frågor och den information man söker (Johansson & Svedner, 2006, s. 42).

Anledningen till att metoden observation finns med i denna undersökning är att den är användbar när information om sådant som sker i vanliga situationer samlas. I detta fallet gäller det i klassrumsmiljöer. Det är även användbart i det syftet att man inte bara observerar sånt som sker, i det här fallet ett klassrum, utan även hur pedagoger och elever talar till varandra och hur deras relationer ser ut sinsemellan (Patel & Davidson, 2011, s. 91).

4.2 Urval

I undersökningarna så har två pedagoger varit i fokus, vi kan kalla dem pedagog 1 och 2. Pedagog 1 och 2 är båda legitimerade lärare sen 4 år tillbaka men har båda arbetat i verksamheten innan det. Pedagog 1 har 16 elever och 2 har 18 elever. I pedagog 1:s klass har flertalet elever svenska som andra språk medan alla elever i pedagog 2 :s klass har det som första språk.

Valet av dessa pedagoger gjordes genom kontakter, de har alltså inte blivit slumpmässigt valda. Valet av pedagogerna föll sig naturligt då de ger studien en högre validitet genom att komma ifrån den tänkta lärargruppen, dvs. lågstadielärare, som frekvent arbetar med lässtrategier och skönlitteratur. Validiteten, alltså studiens giltighet, handlar om om studiens frågeställningar och syften har blivit besvarade eller ej (Karlsson, 2007, s. 249). De frågor som studien vilar på blir med hjälp av dessa pedagoger besvarade vilket skänker en högre validitet till studiens resultat. Det är även tack vare de tillfrågade pedagogerna som studien reliabiliteten (tillförlitligheten) blir hög. Detta för att studien noggrant gjorts med hjälp av intervjuerna och observationerna med såväl pedagog 1 som 2 (Johansson & Svedner, 2006, s. 105).

4.3 Genomförande

Undersökningen inleddes genom att jag tog kontakt med ett antal lärare som jag sedan tidigare visste arbetade i både mångkulturella klasser samt klasser där alla elever hade svenska som första språk via e-mail där jag kortfattat förklarade syftet med studien och vad den skulle användas till.

De två pedagoger som blev valda att delta i studien tog jag därefter kontakt med via e-mail och telefonsamtal där de fick ytterligare information om syftet med studien och hur den skulle gå till. De fick även information om att studien grundar sig på Vetenskapsrådets principer från 2002.

Observationerna gjordes under en svensklektion där fokus låg på att se hur pedagogerna arbetade med skönlitteratur och lässtrategier. Valet av lektion att observera föll sig naturligt då de motsvarade studiens syfte och frågeställningar.

Observationerna ägde rum olika dagar på två olika skolorna, för att kunna bearbeta det samlade material jag fått under observationerna. Något som var viktigt att tänka på innan observationen började var att meddela pedagogen i klassrummet vilken roll jag som observatör skulle ha. Som observatör kan man vara antingen deltagande eller icke deltagande, känd eller okänd. Jag valde att vara en icke deltagande men känd observatör. Det betyder att

jag inte deltog i undervisningen men att barnen i klassen visste att jag var där och varför. Valet att vara icke deltagande observatör föll sig naturligt då jag inte ville störa klassens naturliga mönster, och att vara känd var givet då det annars kunde skapat oro i klassen (Patel & Davidson, 2011, s. 98 – 99). Som känd men icke deltagande observatör så presenterades jag i början av lektionen av pedagogen inför eleverna i klassen men höll mig sedan i bakgrunden för att kunna observera och skriva ner det jag skulle iaktta i enlighet med studiens syfte.

Efter observationer i båda klasser planerades sedan tider för intervjuer med respektive lärare in. Pedagog 1 och pedagog 2 fick återigen information tagen från Vetenskapsrådet.

Dalen (2015, s. 40) menar att när en kvalitativ intervju genomförs så är det av största vikt att göra en eller flera provintervjuer innan. Jag valde att göra två prov-intervjuer med två lågstadielärare innan de faktiska intervjuerna. Dessa gjorde att jag kunde ändra, lägga till och dra bort frågeställningar som i för-intervjuerna visade sig vara mindre relevanta med tanke på studiens syfte (Johansson & Svedner, 2006, s. 44).

Innan de faktiska intervjuerna såg jag till att jag och informanten kunde sitta på en plats där vi inte blev störda och där vi kunde ha ett avslappnat förhållande till varandra. Detta menar Kihlström (2007, s. 51) är någonting som grunden för en bra intervju.

Båda intervjuerna grundades på de frågor som finns i studiens bilaga. Frågorna gav svar och tankar som inbjöd till följdfrågor, vilket gjorde att intervjuerna blev en aning olika men i slutändan gavs material som motsvarade studiens frågeställningar. Efter intervjuerna så transkriberades de, med andra ord så lyssnades de på och skrevs i sin tur ner ordagrant. Någonting som man som intervjuare måste tänka på och komma ihåg vad gäller de olika intervjuerna är att känslan i samtalet inte går att få ner i text. Så det är viktigt att komma ihåg vilken mental känsla som intervjun ingav så orden får den känslan som den ska ha när man sammanställer det i resultatdelen (Dovemark, 2007, s. 148).

4.4 Etiska ställningstaganden

När man gör en undersökning är det av största vikt att man tänker på att visa respekt till de som blir tillfrågade och väljer att delta i det (Johansson & Svedner, 2006, s. 29). Därför har jag noga läst igenom, tagit del av och utgått ifrån Vetenskapsrådets riktlinjer vad gäller forskning när undersökningen gjorts (Vetenskapsrådet, 2006).

Vetenskapsrådet är till för att utveckla och även ge stöd åt forskning av olika slag (Dimenäs, 2007, s. 25). I detta examensarbete så har alla informanter, såväl lärare som elever, behandlats utifrån Vetenskapsrådets principer. Vetenskapsrådet råder forskare till att följa och utgå ifrån fyra krav som är viktiga vad gäller det etiska perspektivet i en materialinsamling. Dessa har även följts under insamlingen till denna undersökning (Vetenskapsrådet, 2002, s.6):

- Med informationskravet så menas att den som gör undersökningen ska informera den de ska intervjua eller observera i vilket syfte man gör detta. De som är med i den undersökningen som gjorts ska veta om att det är frivilligt och att de kan ångra sig och avbryta (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7).
- Samtyckeskravet är baserat på att alla de som på något sätt deltar i undersökningen ska kunna bestämma över sitt deltagande. När man ser till skolan och den ålder som denna undersökning vänder sig till så krävs även samtycke från förälder/vårdnadshavare då de medverkande är under 15 år (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9).
- Det tredje kravet, konfidentialitetskravet, handlar om att alla de uppgifter som rör de personerna som är delaktiga i undersökningen ska vara helt anonyma och förvaras någonstans där bara den/de som utför undersökningen kan få tag i dem (Vetenskapsrådet, 2002, s.12).
- Det fjärde och sista kravet, nyttjandekravet, innebär att de uppgifter som man under undersökningens gång får om enskilda personer bara används för undersökningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

Informanterna fick en tydlig muntlig genomgång av dessa fyra principer innan både observationerna och intervjuerna. Allt för att de skulle känna sig så bekväma och trygga i situationerna som möjligt.

5 Resultat

I kapitel 5 presenteras i avsnitt 5.1 vilka lässtrategier de två pedagogerna använder och varför, avsnitt 5.2 redogör för hur pedagogerna väljer och använder skönlitteratur i sin undervisning och avsnitt 5.3 uppmärksammas skillnader i användandet av lässtrategier och skönlitteratur utifrån ett etniskt homogent perspektiv och mångkulturellt perspektiv. Dessa avsnitt går igenom i resultatet då de följer syftet och de frågeställningar som studien är grundad på.

5.1 Vilka lässtrategier använder de två pedagogerna och varför använder de dessa?

Att det är viktigt att använda sig av lässtrategier när man arbetar med läsning är båda pedagogerna överens om. Både pedagog 1, som arbetar i den mångkulturella klassen, och pedagog 2, som arbetar i den etniskt homogena klassen, ser detta som någonting som för elevernas läsning framåt, dock arbetar de inte med samma metoder.

Pedagog 1 introducerade redan i årskurs 1 (de går i årskurs 3 nu) En läsande klass som lässtrategi för sina elever. Till en början så använde de En läsande klass grundligt och gick då igenom deras fem läsfixare Spågumman, Reportern, Detektiven, Cowboyen och Konstnären väldigt noga. Pedagog 1 menar att det är viktigt att ha en ordentlig och tydlig genomgång för barnen när man börjar med någonting nytt. Dels att barnen behöver en noggrann genomgång men även för att hon har en mångkulturell klass där många av eleverna inte är bekanta med vissa ord.

Det är först nu, när pedagog 1:s elever går i årskurs 3, som hon känner att hon äntligen kan börja släppa lite på att använda sig av läsfixarna så tydligt som de tidigare gjort. Hon menar att i och med den säkerheten som har växt fram hos eleverna angående de olika lässtrategierna så har hon som pedagog kunnat väva in det mer och mer i sin egen undervisning istället för att

använda En läsande klass som material. Trots att hon går ifrån materialet som En läsande klass har och istället väver in det i sin egen undervisning så menar hon att nästan allting hon gör som har med skönlitteratur och andra texter att göra i ämnet svenska utgår ifrån En läsande klass. Detta syntes även under den observationen som gjordes då de samtalade om en högläsning som de använder, samtalen var centralt i all svenska de hade vilket pedagog 1 menar är väldigt viktigt speciellt eftersom hon har så många barn med mångkulturell bakgrund där man måste tala extra om mycket om svåra och annorlunda ord. Det syntes under observationen att pedagog 1 aktivt använde sig av En läsande klass olika steg utan att behöva benämna dem vid namn. Hon sa även under intervjun att hon anser att En läsande klass är en väldigt bra och stabil grund för att lära ut olika sorters lässtrategier. De arbetar även med en del av Barbro Westlunds material angående lässtrategier som ansluter till En läsande klass som tas upp i kapitel 2.

Pedagog 2 använder sig av betydligt fler lässtrategier än vad pedagog 1 gör. Pedagog 2:s primära lässtrategi utgår ifrån ABC-klubben som tas upp i kapitel 2. ABC-klubben är någonting som hennes elever har använt sig av sedan förskoleklass och de visade redan där stort intresse för det, så hon valde att behålla det arbetssättet upp på lågstadiet.

Pedagog 2 anser att ABC-klubben är ett väldigt bra grundmaterial när man arbetar med läsning och lässtrategier då det är ett väldigt brett material. De arbetar med ABC-klubben både genom högläsning och tystläsning, det finns även tillhörande uppgifter till böckerna som även de är på olika nivåer. Pedagog 2 anser att det är viktigt att eleverna är engagerade i det de gör och att det är viktigt att de känner sig intresserade, därför var ABC-klubben ett självklart val att fortsätta med då eleverna var bekanta med arbetssättet och karaktärerna som man talar om i de böckerna.

Förutom ABC-klubben så använder sig även pedagog 2 av Språkbiten som även denna beskrivs i kapitel 2. Språkbiten är någonting som hon har börjat använda sig av senaste halvåret i sin undervisning då denna metod från början inte var en självklarhet. Pedagog 2 stötte första gången på Språkbiten under en föreläsning som inte var så givande. Det var först flera år efter, då en kollega höll ett föredrag om hur man använder sig av Språkbiten som hon kände att det var någonting för henne. Språkbiten bygger mycket på att resonera kring

stavelser och få en fonologisk medvetenhet, så att eleverna kan få ett flyt i sin läsning vilket hon poängterar är väldigt viktigt.

Pedagog 2 använder även en tredje metod för att befästa lässtrategierna hos eleverna. Hon är nämligen väl insatt i Ingvar Lundbergs forskning om hur eleverna får en god läsutveckling. Detta är material som i sin tur har kopplingar till både språkbiten och ABC-klubben som nämnts i tidigare kapitel. De arbetar även med modulering (som har en anknytning till En läsande klass i kapitel 2) där de talar mycket om vad man får för känsla och bilder inom sig när man läser en boken eller en text. När pedagog 2 anser att de behöver ta in någonting annat så använder de sig även av Nya språket lyfter som är ett bedömningsmaterial i svenska som grundar sig i grundskolans läroplan och är utgiven av Skolverket. Genom att använda sig av ABC-klubben som bas och de andra som komplement så menar pedagog 2 att eleverna får ut det bästa av undervisningen.

5.2 Hur väljer och använder pedagogerna skönlitteratur?

Att använda sig av skönlitteratur är någonting som sker naturligt i undervisningen, det anser både pedagog 1 och 2. Att välja den är dock inte lika enkelt.

I frågan om att välja skönlitteratur så arbetar pedagog 1 och pedagog 2 ganska lika. Båda pedagogerna bottnar sina val i elevernas intresse, de lägger stor vikt på att eleverna ska kunna påverka både valet av sin egen litteratur och klassens gemensamma. Dock skiljer deras arbetssätt åt ganska markant.

När de två pedagogerna arbetar med högläsning så väljer de skönlitteratur på liknande sätt. Båda två lägger fram förslag på högläsningsbok och sen bestämmer de gemensamt i klassen vad de ska läsa. Det som skiljer dem en aning är att pedagog 2 innan valet av högläsningsbok sker låter eleverna rösta om vilken genre de vill att boken ska tillhöra medan pedagog 1 lägger fram val till eleverna som hon bottnar i sina egna tankar kring elevernas intressen. Böckerna som väljs läser inte pedagogerna själva innan de börjar använda den i undervisning. Båda pedagogerna anser att högläsning är en viktig del i elevernas läsning då det ger en god grund för samtal och inre bilder.

Pedagog 1 använder sig av läsläxa varje vecka. Elevernas läsläxa är en skönlitterär bok som eleverna själva har valt. Pedagog 1 understryker att när eleverna väljer själva så är det inte utan styrning. Pedagog 1 går alltid in och hjälper elever som har svårt att hitta någon bok som intresserar dem och som ligger på rätt nivå, hon menar att det är viktigt att finnas där för eleverna när de väljer böcker då vissa tycker det är jobbigt att känna att de tagit en för svår som de inte klarat av.

Pedagog 2 arbetar liknande när det gäller elevernas egenvalda litteratur. Hennes elever går varje onsdag till deras egna bibliotek, där de även har en bibliotekarie som kan hjälpa barnen, där de sedan får välja böcker. Även där sker barnens val genom guidning, där både pedagogen och bibliotekarien finns till hands som hjälp.

Det som skiljer pedagogerna ganska mycket åt här är att när pedagog 1 går in och styr/guidar varje val av litteratur som eleven gör, så går pedagog 2 bara in och styr i ett av valen vad gäller elevernas egenvalda litteratur. Pedagog 2 ser till att alla elever alltid har tre former av text var i klassrummet. En av dessa måste vara skönlitterär, medan de andra två kan vara från vilken genre eller textform som helst. Hon menar att man inte ska begränsa eller låsa barnen vid någonting. Är det så att eleverna har ett stort intresse om till exempel hajar, varför ska de då inte få läsa en faktabok om hajar och titta på bilderna? Denna egenvalda litteratur har eleverna sedan som tystläsningsböcker. Pedagog 2 tycker att det är viktigt att barnen efter ett kapitel i en skönlitterär bok kan byta och titta i en tidning, bilderbok eller faktabok. De skönlitterära böckerna som väljs i pedagog 2:s klass måste det alltid skrivas en bokrecension om, men eleverna måste inte skriva en om de andra texterna de läser. Dessa bokrecensioner samlar sedan pedagog 2 i en pärm som de i klassen kallar ”Boktips”, där kan eleverna gå och kolla om de inte vet vad de ska låna för någonting.

Pedagog 1 använder sig dock varken av tystläsning eller bokrecensioner. Hon anser att eleverna får tillräckligt av läsning genom läsläxa, annan läsning i skolan och läsning som sker på eget initiativ utanför skolan. Hon menar att de arbetar med texter på många andra sätt istället för att lägga tid på tystläsning. Pedagog 2 anser dock att man aldrig kan läsa för mycket och uppmuntrar därför eleverna till att läsa så mycket och så olika texter som möjligt för att bibehålla och öka läsflytet.

5.3 Är det någon skillnad mellan de undersökta skolorna i användandet av skönlitteratur och lässtrategier om man ser utifrån ett etniskt homogent perspektiv och mångkulturellt perspektiv?

När de båda pedagogerna använder sig av skönlitteratur så gör de det på liknande sätt genom till exempel högläsning och boksamtal. En stor skillnad i arbetet med skönlitteratur är dock att pedagog 1 arbetar mer med ordförståelse och samtal än vad pedagog 2 gör, hon gör detta speciellt under högläsning. I pedagog 1:s klass så är samtalet centralt, detta säger hon även är en av anledningarna till att hennes elever inte skriver bokrecensioner, de diskuterar och reflekterar tillsammans angående böckerna istället. Eftersom hon, som tidigare nämnts, har många elever med svenska som andraspråk och mångkulturell bakgrund så anser hon att samtalet ska vara centralt. Det är viktigt för henne att eleverna får reflektera muntligt över vad de läst och även dela med sig av sina känslor och tankar kring litteraturen då det ibland är lättare än att göra det skriftligt. Pedagog 1 exkluderar dock inte skrivning helt och hållet utan hennes elever skriver mycket i grupp och även en del enskilt genom bland annat läsloggar.

En annan skillnad de två pedagogerna emellan är att pedagog 2 låter sina elever skriva och läsa mer fritt. Pedagog 2:s elever har en god grund att stå på i det svenska språket och det märks under observationen att de är väldigt självgående och säkra i sina tankar runt läsning. Pedagog 1 har dock svårare att släppa sina elever fritt, speciellt inom läsning. Då det är många som behöver hjälp med ordförståelsen så väljer hon att diskutera mycket, återigen: samtalet är centralt. Pedagog 1 skickar även med sina elever som har svenska som andra språk post-it lappar med ord på från till exempel högläsningen som de i sin tur tar med till sin modersmåls lärare som översätter orden till deras första språk.

Pedagog 2 tycker det är bra att använda sig av flera olika sorters lässtrategier, hon tycker att de som nämndes i avsnitt 5.1 ger eleverna en bra grund vad gäller läsning och att de fungerar på alla elever i hennes klass. Detta märks även under observationen då flera strategier blir synliga och det märkbart för elevernas lärande framåt.

Pedagog 1 anser dock att ju fler strategier man använder sig av, desto rörigare blir det. Hon väljer istället att hålla sig primärt till En läsande klass och inte blanda in så många andra. Detta val gör hon medvetet på grund av att merparten av hennes elever har svenska som andra språk. Hon anser att genom att blanda in för många olika strategier så blir det inte bara rörigare för eleverna utan det försvårar även inlärningsprocessen för de som inte har svenska som första språk.

6 Diskussion

Diskussionen innehåller två avsnitt där avsnitt 6.1 tar upp vilka skillnader det finns mellan de undersökta klasserna i användandet av lässtrategier och skönlitteratur och i avsnitt 6.2 tas slutsatser som gjorts av studien och möjligheter till vidare forskning upp.

6.1 Likheter och skillnader mellan de undersökta klasserna i användandet av lässtrategier och skönlitteratur

Syftet med studien, tillsammans med de valda frågeställningarna, har varit att se hur de två pedagogerna arbetar med lässtrategier och skönlitteratur. Studien undersöker även vad som skiljer dem åt och vad detta kommer sig, detta med tanke på att en av klasserna är etniskt homogen och en är mångkulturell.

Undersökningen visar att de båda pedagogerna ser arbetet med lässtrategier som någonting viktigt och centralt i undervisningen, någonting som bör tas till vara på. Pedagog 1, som arbetar i en mångkulturell klass, och pedagog 2 som arbetar i en etniskt homogen klass, använder dock olika lässtrategier och de anser att dessa är de bästa för deras elevgrupper. Detta är helt i enlighet med vad läroplanen säger då det centrala innehållet för svenskämnet visar att eleverna ska kunna använda och anpassa sin läsning med hjälp av olika lässtrategier (Skolverket, 2011, s. 223).

Det har under undersökningens gång, både genom observationer och intervjuer, märkts skillnader mellan pedagogerna vad gäller om de arbetar i en etniskt homogen klass eller en

mångkulturell klass. Pedagog 1 som är verksam i den mångkulturella klassen har annat, så som språkskillnaden, att ta hänsyn till när hon arbetar med upplägget för sin undervisning vilket förklarar varför hon väljer att lägga upp sin undervisning som hon gör. Detta gör även att det blir skillnad från pedagog 2:s undervisning, som har en etniskt homogen klass.

Pedagog 1 arbetar till största del med En läsande klass, och där i ligger även tyngdpunkten vid inläringen om läsning. Detta menar dock Hedström (2011, s. 99) inte är det bästa för elever med svenska som andra språk, han menar att man inte ska låsa sig vid någon speciell metod utan att man ska fokusera på att undervisningen ska grunda sig på det som eleverna tycker är intressant. Dock har pedagog 1 aktivt valt bort Wittingmetoden, där eleverna bland annat ska läsa nonsensord, i sin undervisning, detta i linje med Hedströms tankar om att nonsensord är någonting som barn med svenska som andraspråk inte har någon nytta av i läsinläringen (Hedström, 2011, s. 91). Pedagog 2 använder flera olika lässtrategier, däribland Språkbiten och ABC-klubben, vilka innehåller olika svårighetsgrader, i sin undervisning. Hon anser att det är ett bra sätt att arbeta på för att eleverna ska kunna hitta den lässtrategi som är rätt för dem och för deras nivå. Bråten (2008, s. 79) tar upp att pedagogen genom olika svårighetsgrader och olika val ska ge eleverna verktyg till att lyckas med läsningen, detta återspeglas i pedagog 2:s sätt att arbeta med valmöjligheter och variation.

När de båda pedagogerna använder sig av skönlitteratur så utgår de ifrån barnens intressen. Pedagog 2, som har en etniskt homogen klass, använder sig mycket av röstning i sin undervisning, eleverna får med andra ord rösta om val av genre och bok. Detta anser Chambers (2011, s. 201) är ett viktigt sätt att välja skönlitteratur på då man genom att respektera elevernas tycke och smak kan höja deras intresse och nyfikenhet för skönlitteraturen. Gibbons (2013, s. 130) menar dock att om man arbetar med andraspråkselever så är det viktigt att man väljer litteratur där eleverna känner igen innehållet och att de även behärskar det språket som finns i den valda litteraturen. Hedström (2011, s. 95) har en annan tanke, han menar att det är viktigare med att skönlitteraturen som väljs är spännande och intressant för eleverna, speciellt för elever i en mångkulturell klass. Dessa två motstridigheter kan ses som problematiska i pedagog 1:s klass då hon måste ha stor koll på var barnen ligger kunskapsmässigt, inte bara vad gäller läsning utan var de ligger i det svenska språket. Pedagog 1 väljer skönlitteratur baserat på barnens intressen, hon tänker att är de intresserade av det de läser om så får de per automatik en god start på sin läsning. Barnens

intressen är det som styr valen av såväl högläsning som andra läseböcker. Något som kan ses som problematiskt med detta är dock att när de väljer högläsning, så kan det vara så att den inte innehåller det ämnet eller den genren som vissa andraspråkselever önskar den gjorde. Hur går det då med deras läsförståelse? Hedström (2011, s. 91) menar att barn med mångkulturell bakgrund inte bara ska knäcka läskoden utan att de även ska få en förståelse för helt nya ord och uttryck, en förståelse som de barn som har svenska som första språk redan har. Det blir med andra ord problematiskt att förstå det som läses högt om barnet varken har ordförståelse eller intresset (som Gibbons menade var speciellt viktigt för andraspråkselever) för den valda skönlitteraturen. För att fånga upp de här eleverna, vars intresse eller ordförståelse inte möts, så arbetar pedagog 1 mycket med att stanna upp i skönlitteraturen de läser högt för att samtala, ställa frågor och diskutera ord. Löthagen och Staaf (2009, s. 122) anser att detta, att arbeta med frågeställningar och diskussioner, kan föra läslusten och intresset framåt speciellt för andraspråkselever. När pedagogerna använder sig av frågor i undervisningen för att eleverna ska ta sig framåt så använder de sig av scaffolding, scaffolding hör till det sociokulturella synsättet på lärande (Säljö, 2012, s. 193). Genom observationerna märks det att båda pedagogernas intentioner är att bygga på elevernas kunskaper och guida dem mot de önskade målen.

De båda pedagogerna använder sig av högläsning i sina klasser. Både pedagog 1 och 2 tycker att det är viktigt med högläsning eftersom det bjuder in alla barn till läsningens värld, även de som inte är så starka eller har fått upp intresset än. Stensson (2006, s. 120) säger även han att högläsning är viktigt för att få de som har svårt för skönlitteraturen att komma i kontakt med den på ett nyfiskt och bra sätt. När man väljer högläsning, så menar Lindö (2005, s. 55) att det är viktigt att man som pedagog läser boken innan man läser den för eleverna för att se hur boken är uppbyggd, vad den verkligen innehåller och hur man ska läsa boken. Detta gör ingen av de två pedagogerna vilket kan ses som problematiskt då de inte kan vara säkra på vad som kommer komma i boken de valt och om det verkligen kommer passa deras elevgrupper. Genom observationerna som gjorts så märks ändå, trots att de inte vet hur boken är upplagd innan de läser, ett engagemang i pedagogernas röster när de läser för sina elever vilket Lindö (2005, s. 56) menar är något som är viktigt för att fånga barnens intresse.

Vad gäller tystläsning så har pedagog 1 helt valt bort att använda sig av individuell läsning och bokrecensioner i sin undervisning vilket pedagog 2 inte har. Detta för att pedagog 1 anser att barnen skriver och läser tillräckligt medan pedagog 2 tycker att detta aldrig kan göras för mycket. Enligt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) så har svenska elevers läsförmåga sjunkit de senaste 20 åren och man tror att det beror på avsaknaden av läsning (Skolverket, 2012b, s. 11). Om man ser till PIRLS undersökning så stämmer pedagog 1:s syn på läsning inte överens med hur det verkligen ser ut och att det genom pedagog 2:s sätt att använda läsning, alltså oftare och på fler sätt, skulle föra elevernas läsning framåt på ett mer utvecklande sätt.

Stensson (2006, s. 53) anser att för att kunna använda sig av tystläsning så krävs en lugn miljö och även flera olika alternativ att läsa. Pedagog 2 arbetar speciellt med detta, att hennes elever ska ha alternativ att välja mellan och ha en trygg miljö när de läser. Det syntes under observationen att var elev kände ett lugn under tystläsnings stunderna då de hade skönlitteratur, tidningar och annat som är anpassat och valt för deras nivå. Något som pedagog 1 går miste om, som pedagog 2 kan märka genom tystläsningsstunderna, är ett tillfälle att se om någon elev har svårt att koncentrera sig och läsa under tystläsning så kan man tidigt märka om eleven behöver extra stöd eller inte (Stensson, 2006, s. 59).

6.2 Slutsatser och vidare forskning

Studien visar att de båda pedagogerna använder sig av, om än olika, lässtrategier. Detta är viktigt då lässtrategier tydligt finns med i kursplanen för svenskämnet. Båda pedagogerna bygger sin undervisning på det centrala innehållet i vår läroplan samt dess kunskapskrav, de utformar lärotillfällena med siktet inställt på att alla barn ska nå målen. Detta märks inte bara under intervjuerna utan även under de observationer som gjorts då pedagogerna använder sig av arbetsmetoder och arbetsmaterial som är baserade på att möta de mål som finns i läroplanen. Trots att de har en god grund och tanke om att varje elev ska möta målen så är de dock eniga om att det är många mål som ska nås i slutet på årskurs tre och att det ibland kan kännas svårt att hinna med allting som ska hinnas med.

Det syns klara skillnader mellan de två klasserna. Pedagog 1, som har en mångkulturell klass, arbetar tydligare med färre alternativ. Styrningen är tydligare i pedagog 1:s klass, vilket

behövs då barnen arbetar mycket tillsammans i läsning och diskussion och samtal är en central del i undervisningen. Pedagog 2, som har en etniskt homogen klass, använder sig av flera olika arbetssätt och på ett öppnare sätt. Eftersom pedagog 2 inte har några andraspråkselever så är språket inte något centralt hon behöver tänka på vilket gör hennes val av lässtrategier, litteratur och användandet av den mer fritt. Detta, att den ena klassen är mångkulturell och den andra är etniskt homogen, är även den största anledningen till varför studiens resultat ser ut som det gör.

De båda har anpassat sin undervisning efter de barn de har i sin klass. Och det måste alla pedagoger göra, vare sig de har en mångkulturell klass eller inte. Som pedagog handlar det om att anpassa undervisningen så att den når alla elever och att alla elever i sin tur når alla mål.

En viktig slutsats som kan dras av denna studie, med hjälp av tidigare forskning, intervjuer och observationer är att användandet av lässtrategier är väldigt viktigt för barnens fortsatta lärande. Båda pedagogerna använder sig av lässtrategier i all användning av de skönlitteratur, dessa ligger till grund för att eleverna ska få en så god läsning som möjligt.

Även om sätten att använda lässtrategier/skönlitteratur och undervisa i skönlitteratur varierar mellan de båda pedagogerna så är de överens om att det är viktigt att låta eleverna, vare sig de har svenska som första eller andra språk, möta skönlitteratur och strategier som gör dem intresserade och som för deras lärande framåt genom glädje och motivation. Den största anledningen till varför de undervisar på olika sätt och använder sig av olika strategier har att göra med att den ena klassen har elever med mångkulturell bakgrund och den andra inte har det. Eleverna i den mångkulturella klassen har ett tydligare behov av att pedagogen lägger vikten vid det svenska språket och att eleverna får använda sig av diskussioner, medan den etniskt homogena klassen inte behöver lägga lika stor vikt vid detta utan där kan barnen arbeta mer enskilt och fristående.

Om det skulle finnas möjlighet att göra vidare forskning på denna studie så skulle det vara både spännande och intressant att följa mångkulturella och etniskt homogena klasser en längre tid där fler observationer och intervjuer skulle ingå med såväl lärare som elever. Detta för att

få en bredare studie med ett större djup som i sin tur kanske kan leda till andra resultat än vad denna mindre studie gjort. Det vore även intressant att få fördjupa sig i betydelsen av geografiskt läge samt skolornas socioekonomiska situationer, för att sedan kunna se hur och om detta spelar in i barnens läsinlärning.

Referenslista

- Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber
- Bråten, Ivar (red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Chambers, Aidan (2014). *Böcker inom och omkring oss*. [Ny utg.] Stockholm: Gilla böcker
- Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod*. 2., utök. uppl. Malmö: Gleerups utbildning
- Felth Sjölund, Ingela (2011). *Den magiska kulan. 1, Lärarhandledning*. Stockholm: Natur & kultur
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Gonzales, Malin., Wedsberg, Malin. Wendéus, Ulrika. (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass
- Hedström, Hasse (2009). *L som i läsa, M som i metod: om läsinlärning i förskoleklass och skola*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. 4. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Kåreland, Lena (2013). *Barnboken i samhället*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. 2., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Löthagen, Annika & Staaf, Jessica (2009). *Skön litteratur: vägar till läslust och språkutveckling*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket

Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Weiner Ahlström, Susanne (2001). *Språkbiten: stavelsen som språklig byggsten*. Stockholm: Bonnier utbildning

Elektroniska källor

Skolverket (2007) *Läsförmåga hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1756.pdf%3Fk%3D1756 [Hämtad 20170525]

Skolverket (2016a) *Hur undervisar man i skönlitteratur?* Hämtad från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-undervisar-man-i-skonlitteratur-1.157522> [Hämtad 20170525]

Skolverket (2016b) *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Hämtat från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2567.pdf%3Fk%3D2567 [Hämtad 20170525]

Vetenskapsrådet. (2012). *Forskningsetiska principer inom humanistisk (samhällsvetenskaplig forskning)*. Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [Hämtad 20170525]

Bilaga

Bakgrunds- och intervjufrågor

Vad heter du?

Hur gammal är du?

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du varit verksam inom skolan?

Använder du dig av någon lässtrategi i din undervisning?

Vilken/vilka?

Varför använder du denna/dessa?

Använder du olika lässtrategier utifrån barnets kunskapsnivå?

Hur väljs skönlitteratur i din klass?

Hur arbetar du med skönlitteratur i din klass?