



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

*Självständigt arbete 15 hp*

## Val och kompensation

En studie av lärares arbetssätt med materialet *ABC-klubben*



Författare: Elin Ståhl  
Handledare: Sofia Ask  
Examinator: Stina Ericsson  
Termin: VT15  
Ämne: Svenska  
Nivå: Avancerad nivå  
Kurskod: 4GN03E

## Abstract

This study, based on the socio-cultural theory of the book as a mediating tool, examines how four teachers say they work with the reader *ABC-klubben*. This is done with a focus on how they reason about choosing the level of readers for the pupils and about what compensation, if any, they make for pupils who read the simpler book and therefore miss the more difficult words and expressions. The result shows that all the teachers say that they take the pupils' motivation for and pleasure in reading as an important ground for the decision as to which reader a pupil should use, and that this decision is taken with a focus on the individual. When it comes to compensation for the pupils who read the simpler book, the teachers do not describe consistently focused work on this, but they describe a similar way of working whereby they nevertheless acquaint these pupils with the more difficult book and the harder words and expressions. The conclusion of the study is that the teachers use many different methods to determine a pupil's reading ability and hence which book is reasonable for the pupil to read, and one of the methods described is based on reading tests. Other methods are based on experience and the teachers' own ability.

## Nyckelord

Reading, decoding, reading comprehension, level based reading, motivation

## English title

Choices and compensation – a study of the way teachers work with the material *ABC-klubben*

## Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Syfte och frågeställning .....	4
<b>2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>4</b>
2.1 Läsförmåga.....	4
2.2 Motivation för läsning .....	6
2.3 Högläsning .....	8
2.4 Teori .....	8
<b>3 Metod och material</b> .....	<b>10</b>
3.1 Metod .....	10
3.1.1 Genomförande .....	11
3.2 Analysmetod.....	13
3.3 Urval.....	13
3.3.1 Bortfall.....	14
3.4 Avgränsningar.....	14
3.5 Metod- och materialkritik.....	14
<b>4 Resultat</b> .....	<b>15</b>
4.1 Att ha åsikter om en läsebok.....	15
4.1.1 Sammanfattning.....	17
4.2 Att välja bok.....	17
4.2.1 Sammanfattning .....	19
4.3 Att vara i valet och kvalet .....	19
4.3.1 Sammanfattning .....	21
4.4 Kompensation för den enkla boken.....	21
4.4.1 Sammanfattning .....	22
<b>5 Diskussion</b> .....	<b>23</b>
5.1 Åsikter om <i>ABC-klubben</i> .....	23
5.2 Val .....	24
5.3 Kompensation.....	25
5.4 Sammanfattning.....	26
<b>Referenser</b> .....	<b>28</b>
<b>Bilaga A Intervjufrågor</b> .....	<b>I</b>

# 1 Inledning

Att kunna läsa är viktigt sett till såväl ekonomiska, sociala och mänskliga aspekter. Det samhälle vi lever i idag är uppbyggt på ett antagande att alla individer i det behärskar och använder läsning (Taube 2013). Bland annat på grund av läsningens signifikans i samhället sker tester på internationell nivå som prövar och dokumenterar läsförmågan för elever över tid. Den internationella undersökningen PIRLS är ett exempel på en undersökning där elever i åk 4 testas på sin läskompetens i skönlitteratur och sakprosa. Resultatet visade 2011 en nedgång i svenska elevers läsförmåga sett till tidigare års undersökningar (Skolverket 2012). Läsning är avgörande för en framgångsrik skolgång eftersom läsning är integrerat i varje ämne, och i varje del av ett barns skolgång. I elevernas matematikbok, naturkunskapsbok och samhällskunskapsbok finns det ord, begrepp och texter som ska läsas. Sett till att läsning är viktigt under hela livet, samt att det tycks ske en försämring av läsförmågan, är det väsentligt att studera vad som kan sägas vara en bra läsundervisning.

En väg till god läsning är via läseböcker och läsläxor. Det finns många olika alternativ på arbetssätt när det gäller läsning, och det finns också många olika material. Ett av dessa är *ABC-klubben* (Felth Sjölund m.fl. 2010). I studien *A-bok = B-bok? – En jämförande textanalys av svenskmaterial Diamantjaktens läseböcker* (Ståhl 2015) genomförde jag en jämförande litteraturstudie i syfte att undersöka skillnader mellan läseböcker av olika svårighetsgrad för åk 2. I den studien framkom att det var en stor skillnad såväl innehållsmässigt som språkligt mellan böckernas två olika svårighetsnivåer, samt att valet av läsebok därigenom avgör vilka ord och uttryck en elev via läseboken får en chans att inhämta. En elev som läser en svårare bok får större möjlighet att inhämta mer komplicerade ord och uttryck via sin egen läsning än den elev som läser en enklare bok. Den skillnad som kan uppkomma i ordförråd mellan eleverna baserat på vilken bok de får läsa skulle kunna bli betydande, vilket väcker frågan om inte detta ytterligare ökar klyftorna mellan eleverna när det gäller läsförmåga.

I denna studie kommer jag att fokusera på arbetssättet hos fyra lärare som alla arbetar med läseboksmaterialet *ABC-klubben* för att studera hur de resonerar om sitt val av bok till eleverna samt om och i så fall hur de arbetar med en kompensering för skillnaden i svårighetsgrad mellan böckerna.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna undersökning är att studera hur några lärare anger att de arbetar med materialet *ABC-klubben* med fokus på val av och ändringar av läseboksnivå samt vilken, om någon, kompensation som görs för de elever som läser de enklare läseböckerna.

Frågeställningar:

1. Hur beskriver lärare att de avgör vilken läseboksnivå en elev ska läsa? Hur beskriver lärare att de avgör när det är lämpligt för eleven att byta läseboksnivå?
2. Beskriver lärare att de gör någon form av kompensation för de elever som läser de enklare läseböckerna sett till skillnaderna i svårighetsgrad på texterna vad gäller ord och uttryck och hur ser denna eventuella kompensation ut?
3. Vad anser

## 2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt redogör jag för tidigare forskning om läsförmåga och för studiens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis presenteras en översikt om läsning och specifikt upprepad läsning, sedan följer ett avsnitt om motivation för läsning, följt av forskning om högläsning. Avslutningsvis presenteras studiens teoretiska utgångspunkter.

### 2.1 Läsförmåga

Det finns olika avgörande komponenter för att en individ ska anses bemästra läsning. Två av dem är *avkodning* och *läsförståelse*. Avkodning innebär att individen har förståelse för de ljud som bokstäver kan representera och med hjälp av denna kunskap kan uttyda ord. Denna kunskap fungerar för en läsare till att börja med, men för att läsningen ska utvecklas krävs det mer. Nästa steg är läsförståelse som innebär att individen inte bara kan uttyda orden i en text, utan också kan förstå betydelsen av dem samt av texten i sin helhet (Hoover & Gough 1990). Westlund (2009) beskriver hur läsförståelse inte är en automatisk följd av att en elev bemästrar avkodningen, det vill säga att de kan uttyda de aktuella orden. Inte heller garanterar förmågan att läsa med flyt att eleven förstår det den läser. En elev kan tyda ord och ha flyt i sin läsning utan att för

den skull förstå texten. Komponenter som eleven behöver för att förbättra sin läsförståelse inkluderar motivation och en god kännedom om olika typer av texter samt en insikt om sin egen omvärld (2009). Enligt Lundberg & Herrlin (2005) är vägen mot en välfungerande läsförmåga att helt enkelt öva på att just läsa. Det krävs många timmars läsning för att en elev ska uppnå en bra läsförmåga, och det finns inga genvägar (2005). Återkommande lästräning skulle enligt dessa resonemang kunna skapa en god läsutveckling där ökade kunskaper om världen runtomkring leder till en ökad förståelse för vidare läsning, vilket leder till djupare kunskaper som utvecklar den fortsatta läsningen. Taube (2013) beskriver också hur motsatsen kan ske; elever som undviker läsning till följd av att de upplever att arbetet enbart leder till misslyckanden kommer längre och längre efter sina klasskamrater. Den övning som skulle kunna vara vägen framåt i deras läsutveckling kan utebli ifall eleven konsekvent läser och skriver så lite som möjligt.

*Upprepad läsning* är ett förfarande som innebär att en elev läser en viss text ett antal gånger, ofta mellan tre och fyra. Idén är att upprepa läsningen av en text varje dag. En viktig aspekt är att merparten av orden är kända för den elev som ska läsa texten (Rashotte & Torgesen 1985). Även Lundberg (2010) beskriver metoden upprepad läsning och förordar ett liknande förfarande som Rashotte & Torgesen (1985) sett till antalet gånger som texten ska läsas. Lundberg ger också en beskrivning av en lämplig dokumentation för detta arbetssätt. Läraren kan i arbetet med upprepad läsning med fördel nogsamt hålla räkning på de misstag eller stakningar som eleven gör i sin läsning, för att sedan med hjälp av dessa noteringar skapa en lättfattlig framställning över elevens framsteg. Eleven kan ta del av denna och enligt Lundberg kan möjligheten att kunna se sina framsteg stärka elevens självkänsla och på så vis öka motivationen (2010). Arbetet med läseböcker kan ses som ett exempel på detta, men den sker generellt utan den utförliga dokumentationen.

Eftersom metoden upprepad läsning i sin helhet främst är avsedd för elever som har svårigheter med läsning medan arbete med läseböcker generellt används i en hel klass, så kan det ses som att en utvald del av metoden används. De fördelar med metoden som kvarstår är att eleven får tillfälle att lära sig hur olika typer av ord låter i text. Med stöd från läraren kan eleverna lära sig att se mönster i läsningen, vilket är en kunskap som de kan ta med sig till nästa lästillfälle. Gellert (2014) beskriver hur upprepad läsning av en text också kan ha en positiv effekt på barns läsförmåga sett till hastighet och förståelse. Anledningarna till detta är inte helt klarlagda (2014). En teori

menar att när avkodningen hos en läsare förbättras och slutligen automatiseras, frigörs tid och kapacitet som läsaren i stället kan lägga på att förstå innehållet i texten (La Berge & Samuels 1974). Motståndare till denna teori anser att det istället rör sig om en ökad erfarenhet och kunskap om ord och ord i särskilda ordningsföljder, vilket leder till en ökad förståelse (Logan 1997). I en studie undersöktes huruvida upprepad läsning kunde användas som ett underlag för en förutsägelse för elevers läsförmåga. Den studien indikerade att så var fallet; den upprepade läsningens inverkan på elevernas förmåga var möjligt att använda som en fungerande förutsägelse för elevernas fortsatta läsutveckling, där en positiv respons på upprepad läsning ledde till en fortsatt positiv utveckling (Gellert 2014).

## 2.2 Motivation för läsning

När det gäller utvecklingen av en god läsare är motivation en stor del av ett framgångskoncept. En beskrivning på motivation är:

Motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas ihop och ger färg och glöd åt våra handlingar. Det finns känslor och förväntningar före en aktivitet, dessa följer med i utförandet av aktiviteten, och de lägger sig som en slöja runt minnet av handlingen. (Imsen 2000 s. 271)

Imsen (2000) sätter här fokus på känslan inför en aktivitet, där minnet av hur aktiviteten avlöpte förra gången påverkar hur det går vid nästa tillfälle. Om detta appliceras på läsning så skapar det en bild av att en god upplevelse av läsning skapar bättre förutsättningar för flera goda läsupplevelser.

För den elev som stöter på svårigheter i det inledande läsarbetet finns det en stor risk för att denne hamnar i en ond spiral. Dessa elever tenderar i vissa fall att undvika läsning så mycket det är möjligt för att undvika de misslyckanden som de associerar läsning med. Lärarens roll i valet av de texter eleven ska läsa blir då högst avgörande, och elevens behov är helt enkelt texter på en sådan nivå att eleven får möjlighet att lyckas (Taube 2013). För de elever som inte når snabba framgångar i sin läsning är det av största vikt att de texter som eleven förväntas läsa är på en lämplig nivå. Även Frost (2002) påpekar vikten av texter på rätt nivå och menar att många lärare gör ett felaktigt val av texter, vilket leder till vad som omnämns som en sviktande mediering. I de fall som lärare väljer för svåra texter får detta konsekvensen att eleven inte utvecklas i sitt läsande på grund av att denne inte kan utföra sin uppgift. Detta beror på att de strategier eleven förfogar över inte är nog för att kunna läsa texten på ett tillfredsställande sätt. Läraren får då i valet av lämplig text nogsamt se till att denne vet på vilken nivå eleven

befinner sig i sitt läsande samt se till att de strategier eleven har är nog för den valda texten (2002). Att tillgodose eleven med passande strategier är en avgörande del av arbetet med läsning. Taube (2013) skriver att i arbetet med att ge elever en god självkänsla när de ska ta itu med läsarbetet finns det olika ageranden som kan ha god effekt. Att lära barnen goda strategier för att inhämta och bearbeta innehållet i en text är ett sätt, men för att det ska bli möjligt måste texten i fråga vara den rätta. En text som ska användas i detta syfte får inte vara alltför komplicerad, eftersom detta gör eleven ovillig att ta sig an läsuppgiften. Misslyckanden bör inte vara en del av läsprocessen, utan istället bör eleven ges texter som ger dem möjlighet att lyckas med sin läsning (2013). Hattie (2009) menar dock att lärarens tro på elevens förmåga har stor påverkan på en elevs prestationer. Om eleven upplever att det förväntas en viss prestation av den, är eleven mer benägen att prestera på en högre nivå.

Självförtroende påverkar motivationen och kan därför ha konsekvenser för inläring. En elev som har en negativ syn på sina egna prestationer och sin egen förmåga får svårt att bli högpresterande. En viktig aspekt när det kommer till självförtroende för elever handlar om elevens omgivning; det kan bland annat handla om vilka eleven jämför sina prestationer med. Om en elev med en lågt självförtroende jämför sig med sina klasskamrater och går i en klass som i övrigt uppvisar goda resultat, har detta en negativ påverkan på såväl självförtroende som potentiella prestationer. I den omvända situationen, där eleven finns i en klass som inte presterar på en generellt hög nivå, blir elevens självkänsla inte negativt påverkad, då skillnaden inte blir lika stor (Taube, 2013). Fielding & Roller (1992) menar att det finns en tendens hos elever att neka att läsa böcker som de upplever som riktade till elever eller barn yngre än de själva. Dessa upplevs som alltför barnsliga och väcker ingen läslust. Istället är de närmast avskräckande för eleven (1992). I de fall där elever riskerar att använda jämförelser med andra i en negativ kontext, så kan det vara en god idé att låta elever arbeta med att utvärdera sig själva. Detta innebär att ha egna mål att arbeta mot och att värdera sitt eget arbete oavsett andras prestationer (Wery & Thomson 2013).

En del av begreppet motivation i förhållande till läsning är läslust. Detta poängterar Lindö (2005) som beskriver hur god barnlitteratur bör vara beskaffad. Igenkänningsmöjligheter är viktiga, liksom motpolen fantasitriggande berättelser och företeelser. Böckerna bör fånga den som läser och ge dem en vidare bild av världen. En annan viktig aspekt är att de spännande, roliga eller sorgliga momenten inte utesluter att eleverna kan lära sig någonting i sin läsning.



## 2.3 Högläsning

Att läsning för yngre barn är positivt för deras läsinlärning skriver Frost (2002). Dess positiva inverkan handlar dels om att barnet får en utvecklad kännedom om språk, samt en känsla och förståelse för förekomsten av ett skriftspråk och om interaktion med den läsande vuxne individen. Det sociala utbytet som kan ske under läsningen är något som gör stor skillnad när det kommer till positiva effekter. Diskussioner om vad som sker i berättelsen, uppmuntran till funderingar om vad som kan hända längre fram samt inledande språkliga samtal är ett sätt att inleda ett barns språkliga medvetenhet som kan få positiva konsekvenser (2002). Dessa inledande enklare samtal kan i förlängningen bli till samtal där mer avancerade grammatiska företeelser kan diskuteras (Lindö 2005). Att högläsning för elever som befinner sig i en inledande läsutveckling är gynnsamt på många sätt säger även Lundberg (2010). Han beskriver högläsning som ett viktigt och stimulerande redskap för att utvidga en individs förståelse för både språkliga och sociala mönster och det har även positiva influenser på individens möjlighet att fokusera. Kunskaper om och i språket främjas också av högläsning eftersom individerna "får möta skriftspråkets egenart, den speciella meningsbyggnaden, litterära former och uttryckssätt som aldrig hörs i vanliga samtal" (Lundberg 2010 s. 34). De kan lära sig att lägga märke till skillnaderna mellan talat och skrivet språk och en individs vinster med att känna till dessa. Även ordförrådet gynnas av högläsning eftersom det i det litterära språket skiljer sig från vardagsspråket. Det finns således ord i text som mer sällan, eller aldrig, kommer individen till del utanför litteraturen (2010).

Lundberg (2010) noterar dock att när det gäller elever för vilka läsningen är komplicerad är högläsning ingen patentlösning. En text som är en utmaning för eleven att läsa är också en utmaning när den läses för eleven. För att skapa gynnsamma situationer för eleven i detta avseende krävs att texten är anpassad till elevens läsförmåga och kapacitet. Högläsning som en förbättrare av ordförråd förespråkar däremot Holmes & Thompson (2013), som förvisso också visar på samband mellan att individen själv är en god läsare och att denne har ett stort ordförråd. Även Elbro (2006) betonar det egna läsandets vikt när det kommer till att öka ordförrådet.

## 2.4 Teori

Denna studie är baserad på den sociokulturella teorin om medierande redskap. Vygotskijs tankar står i fokus inom mycket pedagogisk forskning där de grundläggande tankarna behandlar de medierande redskap som han ansåg att mänskligheten upplevde

världen genom, samt idén om den närmaste proximala utvecklingszonen. De medierande redskapen delas ofta in i två grupperingar, enligt Smidt (2010) mentala eller fysiska, medan Lundgren och Säljö (2010) omnämner dem som språkliga eller materiella. De språkliga redskapen representeras av allt det som människan skapat på ett mentalt plan: ”Språkliga redskap är exempelvis bokstäver, siffror, räknesystem och begrepp” (Lundgren & Säljö 2010). Allt det människor ser runt sig upplevs genom dessa redskap och på grund av att de är en produkt av det mänskliga psyket så är de inte statiska till sin natur. Istället förändras de i takt med tidens gång och den utveckling som sker ibland människor och i samhället (2010). Smidt (2010) beskriver hur även språk, vägskyltar och konstverk räknas in i denna kategori.

De materiella redskapen är istället fysiska objekt som människan har skapat, och i stort sett alla de redskap som används i samhället är exempel på dessa. Skillnaden mellan ett språkligt eller ett materiellt redskap kan vara svår att urskilja i vissa fall, då exempelvis delar av den teknik som används för att ett föremål som exempelvis en dator ska fungera räknas som ett språkligt redskap medan den fysiska datorn enligt detta synsätt är ett materiellt redskap. På grund av detta finns det ett samlingsbegrepp för alla medierande redskap: kulturella sådana, vilket kan exemplifieras med en bok. En bok ses som ett redskap som skulle vara oanvändbart utan de språkliga byggstenarna såsom bokstäver och siffror, men som ändå sett till sin utformning också är ett materiellt redskap (Lundgren & Säljö 2010). En läsebok kan följaktligen ses som ett medierande redskap, eftersom det är ett föremål som förkroppsligar en berättelse i den fysiska formen av en bok skriven med hjälp av bokstäver. I denna studie handlar det om hur lärare resonerar om hur de väljer bland olika medierande redskap, i det här fallet läseboken, för att optimera elevernas läsutveckling. I praktiken innebär detta att välja den nivå inom ett nivåbaserat läseboksmaterial som passar varje elevs läsutvecklingsnivå bäst.

Processen där olika uttryck och begrepp, som kan vara antingen vardagliga eller vetenskapliga enligt Vygotskij, blir kända för en individ kallas inom denna teoretiska inriktning för appropriering. Lärandet av de vardagliga begreppen sker generellt sett utan ansträngning för en individ, eftersom det sker naturligt i det sociala samspelet. Däremot kommer de vetenskapliga begreppen inte naturligt i vardagen. Istället är de begrepp som oftast lärs in i skolmiljö, i sitt direkta sammanhang. Vygotskij var noga med att poängtera att läraren, alternativt en annan elev med större kunskap, är av största vikt i denna process. Dennes förklaringar och metoder för att skapa kunskap är därför

essentiella i inläringen av vetenskapliga begrepp (Lundgren & Säljö 2010). Kozulin (2003) beskriver exempelvis hur förståelsen för samband mellan bilder och symboler av olika slag ofta krävs för att elever ska kunna bearbeta material ämnat för dem, medan de i själva verket ännu inte besitter denna förmåga. Inte heller kan den uppstå enbart med hjälp av ett läromedel, utan det krävs att eleven får stöd från en annan person för vilken kunskapen redan är känd (2003).

Vygotskij arbetade utifrån idén om den närmaste proximala utvecklingszonen, vilket innefattar elevers behov av utmaningar som ligger på en något högre nivå än den aktuella samt vikten av samtal och samarbete med andra för att kunna komma vidare i kunskapsutvecklingen. Den närmaste proximala utvecklingszonen innebär en nivå som inte är för hög eller för låg för eleven, utan som utmanar denne till nya höjder i sin kunskap. Detta sker i en process där en person med större kunskap kan stötta individen som ska utvecklas, vilket kan ske när det medierande redskapet är funktionellt och på rätt nivå (Lundgren & Säljö 2010). För att detta arbetssätt ska vara så framgångsrikt som möjligt krävs att läraren har så god insyn i elevernas aktuella situation att ett bra beslut om nästa steg kan fattas så att rätt hjälp och styrning kan genomföras. Detta kräver tid att uppnå och kan exempelvis göras genom studier av barnen i sin lärandemiljö samt genom att få kunskap om deras tidigare erfarenheter (Smidt 2010).

### 3 Metod och material

I denna del presenteras den metod och det material som ligger till grund för denna studie. Ett avsnitt om metod kommer att inleda avsnittet, följt av ett avsnitt om material, urval och avgränsningar. Avslutningsvis kommer metod och material att kritiskt diskuteras.

#### 3.1 Metod

Metoden för materiainsamling i denna studie är djupintervjuer. Att utföra intervjuer kräver noggrann förberedelse, ett aktivt och fokuserat genomförande samt ett digert efterarbete. Under konstruktionen av intervjufrågorna till denna studie lades stor vikt vid att ställa frågorna i relation till frågeställningarna. Samtidigt fanns en vilja att inte begränsa frågorna helt, utan att också tillåta frågor som rör lärarnas åsikter om läseböckerna. Förhoppningen var att kunna se mönster i arbetssätt kontra uppfattningen om läseböckerna.

Det finns olika typer av frågor att ställa i intervjusammanhang. Exempel på dessa frågetyper är enligt Kvale & Brinkman (2009) *direkta frågor*, *uppföljningsfrågor* och *tolkande frågor*. *Direkta frågor* används när intervjuaren önskar ett starkt fokus och ett riktat svar från informanten, medan *uppföljningsfrågornas* syfte är att uppmuntra informanten till en utveckling av sitt svar. Detta kan innebära både korta bekräftande ljud och nickningar, en variant på riktade frågor eller att väsentliga ord eller korta fraser som informanten yttrat upprepas. *Tystnad* är också ett verktyg som kan användas för att locka fram längre svar. Tolkande frågor är sådana som innebär att intervjuaren kontrollerar informantens svar i en bekräftande fråga (2009). Frågorna som ställdes i min studie var främst direkta frågor, alltså tydliga frågor med önskan om ett relativt precist svar. Under själva intervjutillfället användes både tystnad såväl som uppföljningsfrågor med ambitionen att uppmuntra längre och fylligare svar från informanterna. Tolkande frågor användes i syfte att bekräfta att svaret uppfattats korrekt, både i sådana situationer där svar var något oklart samt där det var ett bra sätt att sammanfatta ett ämne och övergå till nästa.

En intervjuare kan använda såväl *indirekt* som *direkt* styrning. Den *indirekta* styrningen innebär att intervjuaren är noggrant inläst på sitt ämne och därmed kan plocka upp intressanta detaljer i informantens svar och därefter använda dessa i nya frågor. Detta kan locka fram fler svar från informanten samtidigt som det ger intervjuaren kontroll över situationen. Den *direkta* styrningen å andra sidan fokuserar på att intervjuaren talar om exakt vad informanten ska svara på, även om denne i sitt svar fokuserar på andra saker (Krag Jacobsen 1993). Vid intervjutillfällena för denna studie skedde direkt styrning vid några tillfällen då informanter kom in på ämnen utan direkt anknytning till ämnet, men i övriga fall fungerade indirekt styrning bra och gav ett sammantaget fylligt material.

### **3.1.1 Genomförande**

Intervjuerna i denna studie har genomförts på lärarnas arbetsplats och varje intervju har tagit ca 15 minuter i anspråk. De intervjuade lärarna har meddelats att de kommer att behandlas anonymt i studien samt att det inspelade materialet kommer att raderas efter studiens slutförande.

I en inledande fas i intervjuandet är det väsentligt att informera om intervjuens upplägg; jag gav därför en liten beskrivning av vad som skulle avhandlas, samt vilken typ av upptagning av intervjun som var aktuell. Kvale & Brinkman (2009) beskriver hur inspelning kan göra informanten spänd och nervös och därför kan intressant information

framkomma när inspelningen är avslutad. Detta är ett etiskt dilemma eftersom intervjuaren får avgöra huruvida detta är ett lämpligt material att inkludera i studien eller inte. Vidare har intervjuaren ansvar för att skapa en situation som informanten upplever som säker, eftersom detta gör informanten mer benägen att yttra sig fritt och otvunget. Detta förfarande får dock inte leda till att intervjun blir alltför personlig, utan behåller en fokuserad, vetenskaplig inriktning. Intervjuaren måste därför behålla initiativet som frågeställare i alla lägen (2014). Varje intervju i studien inleddes alltså med en kort beskrivning av syftet med intervjun men utan att gå in på detaljer. Dessutom redogjorde jag för de medverkandes anonymitet samt hur svaren skulle registreras. Metoden för att registrera intervju svaren i denna studie var en inspelning, och till det användes en mobiltelefon med inspelningsfunktion. Hos vissa informanter noterade jag en viss oro inför att bli inspelad, trots att de blev förvissade om att ingen del av inspelningen skulle delges annan part. Ett kortare test av inspelningen, där det säkerställdes att informanten hördes bra, skapade en något mindre spänd atmosfär.

Ett krav som ställs på korrekt utförd forskning är att den är genomförd i enlighet med möjligheterna på ett tidsmässigt plan. Det är alltså viktigt att betrakta en studie i relation till förutsättningarna. Det är inte helt enkelt att avgöra vad som är den korrekta definitionen på den mängd samt utformning av data som krävs för att skapa tillförlitlig forskning. Detta skriver Denscombe (2004) och beskriver vidare hur det saknas en entydlig åsikt i frågan eftersom det finns en stor bredd vad gäller den möjliga utformningen av forskningsprojekt (2004). Denna studie har ett litet urval, enbart fyra lärares syn på frågeställningarna presenteras. Detta gör alltså generaliseringar omöjliga.

En aspekt som kan påverka resultatet av en intervju är intervjuaren själv. Min ambition var att följa de förberedda frågorna noggrant för att säkerställa likvärdiga intervjutillfällen för samtliga intervju personer. Intervjuerna skedde med en ambition att hålla informantens tankar och svar till ämnet, exempelvis genom att under frågor som rör frågeställning två (kompensation för svårighetsgrad vad gäller ord och uttryck), alltid återkomma till fraser som: ”Den lättare boken innehåller svårare ord och uttryck än den svåra, hur tänker du när...” och ”Sett till skillnaden i mängden svåra ord och uttryck, hur påverkar det...”. Detta planerades i syfte att hålla informantens svar i nära anknytning till de frågeställningarna i studien.

### 3.2 Analysmetod

Studien generade ett underlag i form av de transkriberade intervjuerna; detta underlag har sedan analyserats och kategoriserats. Analysen har skett med en hermeneutisk ansats, så till vida att den består av de tolkningar av lärarnas svar som jag har kunnat se i analysen. Enligt Patel och Davidsson (2011) arbetar en forskare med hermeneutisk ansats genomgående med kvalitativa studier där tolkningar och förståelse för intervjuobjektet är centralt. Detta grundar sig i en tanke om att varje individ har ett inre som går att tolka utifrån det denne visar fram av talat eller skrivet språk samt handlingar. En annan central aspekt inom det hermeneutiska synsättet är det faktum att forskaren som ska tolka ett material alltid gör det utifrån sin egen bakgrund och sina egna erfarenheter (2011). När jag har betraktat det transkriberade materialet har jag bedömt vad som hör till vilken forskningsfråga och kategoriserat det därefter. Tolkningarna är mina och de påverkas av den bakgrund jag här såtillvida att en annan person kunde ha tolkat dem annorlunda än mig. Analysen grundar sig på att jag gjorde en närläsning av mina intervjusvar i syfte att upptäcka gemensamma teman. Sedan färgkodade jag intervjusvaren efter de gemensamma teman jag upptäckte. Dessa teman var: åsikter om läseböckerna, resonemang om valet av bok, valet av bok när det är ett gränsfall samt resonemang om den eventuella compensationen. Utifrån dessa kategorier ordnade jag sedan mitt intervjumaterial.

### 3.3 Urval

De lärare som intervjuats i denna studie arbetar på kommunala skolor i södra Sverige och är fyra till antalet. Samtliga arbetar med materialet *ABC-klubben* i sina nuvarande klasser. *ABC-klubben* (Felth Sjölund m.fl. 2010) är ett läseboksmaterial som inkluderar läseböcker, en läxbok, en arbetsbok samt en lärarhandledning. Materialet finns för årskurs 1–3. Detta urval är gjort för att studiens område är just ABC-klubbens material. De lärare som har intervjuats för denna studie är personer ur intervjuarens kontaktnät, och de blev kontaktade huvudsakligen via mail. De fyra tillfrågade lärarna accepterade förfrågan om att ställa upp på intervju. Samtliga informanter är kvinnor. Skolorna är två till antalet och är sett till storleken relativt stora i staden. Urvalet inkluderar lärare från två årskurser på lågstadiet: två som undervisar i åk 1 och två som undervisar i åk 2. Denna studie baseras till viss del på information som framkom i en studie av Ståhl (2015) där ABC-klubbens läsebok för åk 2 studerades. Denna studie visade att böckerna har avsevärda skillnader mellan de olika svårighetsnivåerna sett till mängden svårare

ord och uttryck, samt ledde till slutsatsen att lärarens val av bok kan vara avgörande för hur mycket en elev får möjligheten att via läsning av läsebok utöka sitt ordförråd. Denna studie är gjord baserat på ett antagande om att skillnaden mellan de olika nivåerna på böckerna är relativt likvärdig för både år 1, 2 och 3. I studien kallas lärarna Anja, Beatrice, Celia och Dina.

Kritik kan riktas mot urvalet. Det faktum att de intervjuade lärarna är bekanta för intervjuaren sedan tidigare kan ha påverkat resultatet. Förutfattade meningar om exempelvis lärarnas arbetsmetoder och åsikter kan ha påverkat intervjuprocessen, samt kan lärarnas svar ha påverkats av att de vet vilken insikt intervjuaren har i arbetsgången sedan tidigare. Antalet informanter är lågt och gör på så sätt generaliseringar omöjliga. Det faktum att samtliga informanter är kvinnor gör att det till kön sett är en ensidig studie. Detta är dock relativt representativt för verksamheten och kan ses som ett utsnitt av en skolverklighet vid två olika skolor vid ett avgränsat tillfälle.

Det finns också fördelar med urvalet. Urvalet är passande för undersökningen eftersom det är just lärare som använder ABC-klubben som ska undersökas. Det är även positivt att lärarna kommer från två olika skolor, eftersom det gör att två olika skolkulturer blir representerade.

### **3.3.1 Bortfall**

De intervjuade lärarna var ursprungligen fem till antalet, men under intervjun framkom det att en av de intervjuade inte kunde ingå i studien. Denna lärare använde enbart den enklare boken till samtliga sina elever i klassen, varför inget val behövde göras av henne i arbetet med läseboken. Inte heller kunde denna lärare på grund av sitt val av arbetssätt reflektera om kompensation för att eleverna läst olika läseböcker.

## **3.4 Avgränsningar**

Denna studie har haft ambitionen att enbart fokusera på lärarnas beskrivning av arbetssätt sett till läseböckerna, inte med det övriga materialet. Alltså redovisas inte lärarnas uppfattningar om läxbok och arbetsbok.

## **3.5 Metod- och materialkritik**

Det finns inget sådant som en perfekt utförd studie och därför finns det alltid anledning att kritiskt granska den egna undersökningens metod och material. De frågor som informanterna fick besvara rör deras arbetssätt med läseboken ABC-klubben, vilket tar

upp en del av arbetet i svenska. Lärarna är troligen angelägna om att visa att de gör ett bra arbete, och möjligheten att de besvarar frågorna till sin fördel får tas i beaktan.

Som intervjuare är det svårt att föreställa sig hur intervjuen ska avlöpa i förväg. Detta gör att eftersom intressant information uppkom i varje intervju, noteras en tendens till att jag leder informanterna mot samma typ av utläggningar på de intervjuer som kom efteråt. Detta är ett exempel på förändringar orsakade av mig som intervjuare. Varje intervju är unik och det blev en utmaning att styra varje intervju i likvärdig riktning. Att Beatrice inte fick en direkt fråga på negativa aspekter med läseboken är ett exempel på ett sådant scenario. Viss information i denna studie framkom utan att lärarna fick en direkt fråga och detta har lett till att vissa svar ifrån en informant inte har någon motsvarighet hos de andra. Det är också sett till det detta faktum rimligt att anta att lärarna på en annorlunda ställd fråga hade presenterat en vidare eller annorlunda bild av sitt arbetssätt och sina resonemang.

Bruket av ordet ”material” i inledningen av intervjuerna gjorde att lärarna tenderade att förklara noggrant hur de arbetar med även arbetsboken samt läxboken. Detta är inte något som ingår i studiens frågeställningar, vilket gjorde att intervjuerna bitvis förlorade fokus och vissa svar angående läseboken blev förkortade.

## 4 Resultat

Det resultat som framkommit i analysen kommer att presenteras i detta kapitel. Inledningsvis kommer lärarnas generella åsikter om läseböckerna att presenteras, följt av två avsnitt om deras uppfattningar om hur de väljer rätt bok till varje elev. Lärarnas utsagor om huruvida de kompenserar för uteblivna svåra ord och uttryck för elever som läser den enklare varianten avslutar analyskapitlet.

### 4.1 Att ha åsikter om en läsebok

När lärare arbetar med ett material så väcks tankar och åsikter om vad som gör att det fungerar på ett bra sätt i en undervisningssituation. På frågan om hur lärarna generellt ställer sig till materialet ABC-klubbens läseböcker vad det gäller positiva aspekter framkommer ett tydligt mönster. I materialet finns det genomgående en aspekt som dominerar: innehållet i läsebokens texter är centralt för lärarna.

Alice menar att hon ”uppskattar framförallt innehållet i berättelserna. Det fånglar eleverna, de tycker att det är jätteroligt”. Att boken är spännande ses också som positivt



för två av de tillfrågade lärarna (Beatrice och Celia), men även att boken kan fungera bra som diskussionsunderlag framkommer i materialet. Det ger Celia exempel på:

En intressant spännande bok som fångar eleverna. Du kan verklighetsanknyta den väldigt mycket, du får bra diskussioner. Den ger bra uppslag för samtalsämnen där man kan få med pojkar och flickor. (Celia)

Celia upplever liksom Beatrice att boken har spänningsmoment som upplevs som positiva. Diskussionspotentialen specificeras hos Celia med åsikten att det finns ett bra upplägg för att ha diskussioner med bland annat ett genusperspektiv knutet till händelserna i boken. Även Dina uppskattar läsebokens berättelser. Dessa samstämmiga positiva åsikter kan ses i relation till Lindös (2005) beskrivningar av en god barnbok som enligt henne gärna genom sitt innehåll ska göra eleverna intresserade och engagerade.

När en lärare använder ett material kan det också uppkomma mindre positiva åsikter om det. Lärarna fick därför frågan om sådant som de var mindre nöjda med i läseböckerna. I studien kan det urskiljas två närliggande dominerande svagheter med boken såsom de tillfrågade lärarna uppfattar den. Den första handlar om svårighetsgraden och åsikten att läsboken är för svår och omfattande:

Jag har många barn med ett annat modersmål än svenska i min klass, det är väldigt många ord och uttryck som kan ställa till med problem för dem, men samtidigt så kan man ju inte undanhålla dem. Det är ju inte möjligt. (Alice)

Att böckerna har en hög lägstanivå och att det kan ställa till det för elever med annat modersmål än svenska framläggs här som en negativ aspekt mer läseböckerna. Den andra aspekten är knuten till ett lästekniskt perspektiv, då Dina uttrycker att "Jag tycker inte att den bygger tillräckligt mycket på ljudningsprincipen", och ombedd om att utveckla det svaret fortsätter:

Nej, de barnen som har lätt för att lära sig läsa och som snabbt knäcker läskoden, för de barnen så spelar det i princip inte så stor roll vilken läsebok man har men de barnen som har svårt för att lära sig läsa, de som läser i den, A -boken, det blir för mycket text från början och det blir ord som inte går att ljuda ihop. De är ljudstridiga och det är konsonantförbindelser som är svåra att läsa ut, så jag tycker inte att den är bra. (Dina)

Detta citat visar på en åsikt om vad som gör en text alltför svår att läsa för en läsare tidigt i sin läsutveckling. Ljudstridiga ord anses vara introducerade för tidigt och skapar onödigt svåra texter för nybörjarläsare. Även Celia uttrycker liknande tankar:

Jag är mycket nöjd, jag tycker det är omfattande men för de elever som har svårt med att lära sig språkljuden så är det hög nivå på boken eller den är omfattande direkt. Så att den passar inte alla elever som har väldigt svårt med läsinläringen. Då får man ta till andra böcker. (Celia)

Även denna lärare anser att den elev som har svårare för att avkoda, eller inte har lärt sig konsten ännu får svårigheter att ta sig an läseböckerna. Att läsa en text som inkluderar ord som inte kan ljudas samman ses alltså av dessa lärare som för komplicerat för de elever som inte är så långt komna i sin läsutveckling.

#### **4.1.1 Sammanfattning**

Av de fyra tillfrågade lärarna säger sig tre i stort sett vara nöjda med läseböckerna som arbetsredskap, medan en lärare inte tycker att det uppfyller kraven för den årskurs hon arbetar i. Det som lärarna upplever som positivt med läseböckerna varierar något, men samtliga lärare uppger att de uppskattar de berättelser som presenteras i böckerna. När det gäller de negativa aspekterna är åsikterna mer varierande bland de tillfrågade. Uppfattningar om för hög svårighetsgrad sett till ord och uttryck noteras vid ett tillfälle, då specifikt för elever med annat modersmål än svenska. Det framkommer också åsikter om bokens språkliga upplägg, då två av lärarna har åsikter om sättet att hantera mer komplicerade ljudstridiga ord.

## **4.2 Att välja bok**

I arbetet med en läsebok som innehåller flera olika svårighetsnivåer inom samma årskurs finns ett viktigt arbetsmoment för en lärare: att välja rätt bok till varje elev. När frågan vad lärarna tar med i eller använder i sin bedömning ställdes framkom ett antal olika punkter där hemmet och föräldrars involvering var den återkommande röda tråden. Samtliga lärare nämner hem och föräldrar som deltagare eller ”barometrar” i valet av bok för den enskilde eleven. I två av fallen (Alice och Celia) syns detta i valet att skicka hem böcker på två olika svårighetsnivåer till samma elev, vilket exemplifieras här:

[...] sen har jag efter diskussioner med föräldrarna oftast skickat hem två böcker hem och då får de testa att varva lite mellan den lättare och den svårare och känna in och under några veckors tid kan det bli så att de också kanske får hem båda böckerna för att ena veckan är man på hugget och andra veckan så blev det för svårt men efterhand så blir det den svåra tillslut. (Celia)

Alice och Celia berättar om ett liknande förfarande där eleven får möjlighet att delvis utmana sig själv med en mer komplicerad bok men samtidigt ha den andra i reserv att läsa i om det blir för komplicerat. I mer tveksamma fall vänder sig Dina till föräldrarna

för att föra ett resonemang om valet av bok. Beatrice nämner frånvaron av kommentarer från föräldrar som positivt sett till de olika nivåerna av svårighet: ”Jag har heller inte fått ifrån föräldrahåll att man tycker att, varför har hon den boken och inte min dotter eller min son eller så”. Detta uttalande tyder på att föräldrarnas åsikter om de böcker elevernas läser hemma är av vikt för läraren i bedömningen av beslutet för nivån på läsebok.

Tester av elevernas färdigheter är ett annat genomgående tema, omnämnt av tre av de tillfrågade lärarna. Celia berättar att eleverna testas före sommarlovet före åk 1 och beskriver att:

På den här skolan använder de *God läsutveckling* och testar av dem och då ser man hur långt de har kommit i sin fonologiska medvetenhet och hur långt de har kommit i sin läsförståelse och utifrån det kan man se att, vilka ska börja i A-boken [...] (Celia).

Även Alice omnämner tester av barnen, fast i början på åk 1, liksom Dina som säger: ”Jag tittar på arbetet innan och sen har ju vi *God läsutveckling* som vi jobbar efter, och barnen också, och där märker man ju ungefär var barnen ligger”. Materialet *God läsutveckling* (Lundberg & Herrlin 2005) används på båda de två skolor som finns representerade i studien och är ett material skapat som ett stöd för lärare att bedöma elevernas läsförmåga.

Bortsett från de tester som utförs så beskriver tre av de tillfrågade lärarna att de även själva lyssnar på elevernas läsning och fattar beslut baserat på detta. Exempelvis beskriver Alice att: ”Innan de får de där böckerna så har ju jag en ganska klar bild av hur långt de har kommit med läsutveckling, och det blir ju ofta rätt från början”, och hon beskriver även att det i klassrummet finns många böcker som eleverna kan läsa innan arbetet med läseböckerna börjar, detta för att ge Alice ett underlag för bedömningen. Ett liknande arbetssätt beskriver Beatrice och Dina där Dina exemplifierar [...] ”vi brukar låta det gå en bit in på terminen, innan vi börjar med läsläran”. Samma lärare beskriver också hur hon tittar på arbetet som eleverna utför under denna vänteperiod. Beatrice har samma arbetssätt och beskriver detta som följer:

Jag har faktiskt lyssnat på eleverna innan jag delade ut böckerna som de skulle läsa, sen så fick jag ju information från den läraren som hade den i årskurs ett, så utifrån det. (Beatrice)

Den överlämning från tidigare lärare som nämns här nämns också av andra lärare i studien. Celia berättar att hon inte fick ta del av någon överlämning just denna gång (med undantag för testresultatet) men att det generellt sett på skolan genomförs en utökad överlämning. Även Dina nämner överlämning som en del i processen och

beskriver: ”Men de [personalen i förskolan] har inte kollat, utan de gör... Vi har en muntlig överlämning och där, de har inte stenkoll på om barnen läser eller inte, och hur pass väl de läser [...]”. Denna lärare var en av de som utför tester i åk 1 till skillnad från Celia som fick testresultat från förskoleklassen och som beskriver att: ”[...] då har man stor hjälp av förskolelärarna eller i förskoleklassen”. Enligt Smidt (2010) så är det viktigt att som lärare avgöra vilken som är en elevs nuvarande nivå, detta för att kunna avgöra vad som är nästa lämpliga steg i processen. Metoder för att göra detta inkluderar just den typ av observationer av arbete som två av lärarna omnämner.

#### **4.2.1 Sammanfattning**

Av de tillfrågade lärarna uppger två av dem att de avvaktar med läseböckerna i början på terminen och lyssnar på elevernas läsning i andra sammanhang innan de fattar ett beslut. En av de kvarvarande lärarna säger sig ha tittat främst på tester gjorda före och efter sommarlovet mellan förskoleklassen och åk 1. Totalt är det tre av lärarna som nämner materialet *God läsutveckling* (Lundberg & Herrlin 2005) som ett testverktyg som hjälper dem att avgöra nivån på barnens läsning. Två av dem berättar att dessa tester görs i starten av åk 1 och den tredje före sommarlovet i förskoleklassen. När det gäller överlämning från tidigare lärare så är det två av de tre lärarna som nämnt det som positivt, medan den tredje inte finner det så hjälpsamt. Två av lärarna berättar att de med vissa elever skickar hem böcker på två svårighetsnivåer i syfte att eleverna ska kunna välja att läsa ur båda om denne kan och vill.

### **4.3 Att vara i valet och kvalet**

Jag valde att spetsa till frågeställningen ”hur gör lärare när de väljer nivå på bok?” något i mina intervjuer för att få fram ytterligare, mer riktad information om lärarnas arbete med val av böcker för sina elever. Frågeställningen löd då:

– *Om du är i valet och kvalet med en elev sett till vilken svårighetsnivå på läsebok du ska välja, hur resonerar du då?*

Materialet röjer här en gemensam ståndpunkt, nämligen elevens motivation. Samtliga fyra lärare nämner glädje, lust och motivation för att belysa hur de resonerar i de knepigare valen. Alice säger: ”På lågstadiet är det läsglädjen som är det allra, allra viktigaste, att man får igång barnen att lustläsa”. Hon fortsätter med att beskriva att det är vanligt att lustläsandet startar i åk 2 samt att ”[...] det där kan man ju ta död på ganska lätt genom att ge dem för svåra böcker”. Dina väljer hellre en för lätt än en för svår bok, och nämner föräldrarnas åsikter samt just motivation som en del i bakgrunden

till beslutet. Hon tillägger också att ”lite magkänsla helt enkelt” också är en del av processen att välja rätt bok till rätt elev. Resonemanget att välja en bok som eleven har goda chanser att kunna läsa med glädje kan anknytas till såväl Taube (2013) och Frost (2002) och deras resonemang om att elever behöver rätt text för att utveckla sin läsning på ett bra sätt. Författarna menar att misslyckanden vid den tidiga läsningen kan ha negativa konsekvenser för det fortsatta arbetet och därigenom på den fortsatta utvecklingen, samt att mycket av processen bottenar i att eleverna får en text av passande svårighetsgrad. Eftersom läseboken är ett medierande redskap i enlighet med det sociokulturella perspektivet så är det av vikt att den bok elever ska läsa är på en korrekt nivå (Lundgren & Säljö (2010). Två av lärarna i studien tycks ha ett liknande resonemang när det kommer till valet av bok.

Att tvärtom hellre välja den svårare boken brukar Celia göra, men hon tar hänsyn till elevernas hemsituation i det beslutet: ”Det är en avvägning med mellan elevens förhållande och vad barnen behöver för utmaning”. Det är främst elever med annat modersmål än svenska som läraren uttrycker att hon tänker till lite extra om, eftersom dessa barn ofta saknar stödet som krävs för att kunna ta en svårare bok:

[...] för då är det ingen som kan kontrollera har du verkligen lärt dig vad, och förklara för barnen vad orden betyder, och då kanske det är viktigare att de tränar på både läsningen i en kortare eller lättare bok, och sen kan träna mer på att kanske återberätta texten. (Celia)

Celia beskriver det stöd eleverna kan behöva för att få hjälp med ord som de eventuellt inte förstår, och att en utmaning då inte är till nytta för eleven. Även Beatrice resonerar om utmaningar för eleverna när det blir fråga om en avvägning och säger: ”Då tänker jag hur eleven är”. Läraren tänker på hur eleven generellt bemöter utmaningar i sitt skolarbete, och fattar ett beslut utifrån det. Hon exemplifierar med en elev som hon valt att utmana:

Här valde jag ju att ge honom en svårare bok för att jag vet att det skulle trigga honom att bli en bättre läsare, men så vet jag ju att det är sådana som kan bryta ihop bara om ett litet streck blir fel när de ritat en teckning. (Beatrice)

Det läraren gör gällande i citatet ovan är att utmaningar i hennes mening inte passar alla elever, utan att hon måste göra en avvägning sett till elevens förmåga att anta och spöras av en utmaning. För Hattie (2009), handlar en del av kunskapsutvecklingen hos en elev om att ha och kommunicera höga förväntningar på en elevs arbete i skolan, och resonemang kan föras om huruvida det kan vara gynnsamt för en elev att känna att denne blir trodd på så pass att denne får den svårare boken.

### 4.3.1 Sammanfattning

På frågan om hur lärarna resonerar om valet av bok för en elev fick jag varierade svar. Två av de fyra tillfrågade lärarna uppgav att de hellre gav eleverna en lite för lätt bok än en lite för svår. En av dessa nämnde samtal med föräldrar och det aktuella barnets motivation som en del av beslutet, den andra glädjen i läsningen. De två återstående lärarna nämnde också motivation som en stor del i beslutet, men de nämnde också att det kan vara motivationshöjande med en utmanande, svårare bok. Båda kommenterade att det är viktigt att se till individen i detta beslut då det i den enas uppfattning inte är alla elever som växer med en utmaning. Den andra läraren fattar beslutet med elevens hemsituation och möjlighet att få hjälp med läsningen i åtanke.

### 4.4 Kompensation för den enkla boken

En tidigare genomförd studie visar att ABC-klubbens material för åk 2 skiljer sig avsevärt mellan de olika svårighetsnivåerna för årskursen vad gäller ord och uttryck (Ståhl 2015). I den föreliggande studien genomfördes intervjuer delvis för att se hur lärare uppgav att de arbetar med att täcka upp för den mindre mängd ord och uttryck som de elever som läser den enklare boken får till sig. Frågeställningen har således varit:

– *Görs det någon typ av kompensation för de elever som läser de enklare läseböckerna sett till skillnaderna i svårighetsgrad på texterna vad gäller ord och uttryck?*

Analysen visar här att de intervjuade lärarna har ett ytterst likartat arbetssätt. Samtliga lärare uppgav att de läser högt ur den svåraste boken när ett nytt kapitel går igenom samt att de går igenom ord ur texten som är av högre svårighetsgrad i samband med detta. Enligt Lundberg (2010) finns det stora fördelar med att läsa högt för elever, sett både till ordförrådsförbättring, en social förståelse samt en språklig fördjupning, men han menar också att det för en svagare läsare kan vara svårt att processera en text även då den blir uppläst som högläsningsbok (2010). Celia för även in ett resonemang om föräldrarnas förståelse för det som eleverna sedan läser, oavsett svårighetsnivå, som ett argument för att läsa den svårare boken högt:

Vi har ju den svåraste, den gröna boken som högläsningsbok så att alla får hela storyn och kan berätta för föräldrarna hemma vad är det egentligen det betyder och vad är det barnen är med om och det är viktigt att de får den helhetsupplevelsen. (Celia)

I citatet finns en antydning om att det finns en risk för en bristande förståelse för de elever som läser den enklare boken och att förståelsen för berättelsen i sin helhet är viktigt för Celia. Som en uppföljning angående arbetssätt fortsätter Celia att berätta att hon även läser högt ur de övriga läseböckerna, så att varje elev ska ha hört den text den ska läsa på egen hand innan det egna läsandet börjar. Alice följer samma arbetsgång med läsning i den svåra boken samt genomgång av svåra ord, men specificerar vidare behovet att titta på vissa svårare ord: ”Och det gäller absolut inte bara de barnen som har svenska som andraspråk, utan det gäller alla barnen”. Ett ytterligare tillfälle att diskutera svåra ord ger Beatrice som tar upp svåra ord även efter att eleverna har fått läsa sin läxa för varandra i läsgrupper.

När det gäller specifikt arbetssätt med de svåra orden visar materialet tre skilda metoder. Dina beskriver en metod där hon noterar de ord som ska diskuteras på olikfärgade papper, där verb, substantiv, adjektiv och uttryck har separata färger. Dessa sätts sedan upp på väggen och används löpande i undervisningen. Samma lärare fyller också i:

Och jag försöker använda orden vid fler tillfällen än just vid lästillfället och många gånger så kommer ju barnen ihåg, ”Jamen det var ju det vi hade när vi läste...”, ”Det ordet har vi ju gått igenom”. (Dina)

Även Celia beskriver en metod hon använder för att förenkla förklaringen ytterligare befästa de svåra orden hos eleverna genom att i de fall det är möjligt visa en bild av betydelsen av ordet. Hon beskriver också en arbetsgång som innebär att hon kan ”sätta in det i en mening, sätta in det i ett sammanhang så att de får olika infallsvinklar på samma ord”. Att sätta in svårare ord och uttryck i sitt sammanhang är något som även Dina beskriver. Alice, däremot, berättar att de inte har ”som rutin att arbeta vidare specifikt med de orden och uttrycken, däremot har vi som rutin att skriva upp ord som är svåra för alla på tavlan”.

#### **4.4.1 Sammanfattning**

Av de tillfrågade lärarna uppger samtliga att de läser högt ur den svårare boken för hela klassen. I samband med detta går alla lärarna igenom svåra ord och uttryck med gruppen. Det finns vissa variationer i hur de lärarna uppger att de arbetar med dessa ord och uttryck; som att kategorisera efter färg, att notera dem på tavlan eller att använda bildstöd.

## 5 Diskussion

Detta kapitel innehåller en diskussion och sammanfattning av studien. Inledningsvis kommer en diskussion om lärarnas åsikter om läseböckerna att presenteras, följt av de val som lärarna säger sig träffa i fråga om vilken elev som ska ha vilken bok. Avslutningsvis kommer eventuell kompensation för eleverna som fått den enklare boken att diskuteras.

### 5.1 Åsikter om *ABC-klubben*

I materialet framkommer en tydlig röd tråd när det gäller positiva aspekter med läseboken: innehållet i berättelserna. Lärarna uppger att de känner att läseböckerna fångar och fångslar eleverna, och att de är spännande. Lärarnas positiva inställning till spänninghalten i böckerna är ett tecken på att de lägger vikt vid den potentiella motivation som kan väckas hos eleverna om berättelsen är intressant och spännande för dem. Detta för tankarna till Lindös (2005) tankar om den goda barnboken, där just spänning och fångslande litteratur är en springande punkt.

Bland de mer negativa åsikterna visar studien på ett något mer varierat resultat. Där finns det tankar om hur böckerna är uppbyggda språkligt vad gäller ljudenliga ord och att de är allt för svåra för de elever som har en svagare läsförmåga enligt två av de tillfrågade lärarna. Detta innebär att två av lärarna i studien anser att även den enklaste boken är för svår för de elever som ännu inte behärskar den för läsningen viktiga avkodningen på en tillräcklig nivå. Lundgren & Säljö (2010) beskriver en bok som en elev ska läsa som ett medierande redskap som måste vara på en korrekt nivå för att en god utveckling i lärandet ska uppnås. Den här studien visar att en av lärarna använder andra, ännu lättare böcker än den enklaste ur *ABC-klubben*, då hon ser den som för komplicerad, vilket kan sägas visa ett noggrant genomtänkt val av läsebok för eleverna. Den tredje läraren med en negativ åsikt menar att det är för komplicerade uttryck och ord för de elever som har ett annat modersmål än svenska. Det finns alltså både språkliga och innehållsliga negativa åsikter om läseböckerna. Frost (2002) omnämner hur de svagare eleverna är de som kan påverkas negativt av bruket av läseböcker i skolan, eftersom dessa kan vara allt för komplicerade. Även Taube (2013) konstaterar att för svåra texter kan ha en negativ påverkan på en elevs självkänsla och därigenom på dennes fortsatta lästräning.

Lärarnas utsagor om böckerna tillåter flertalet paralleller med motivationsaspekten. Den gemensamma synpunkten verkar vara att en spännande



berättelse som barnen är glada att få höra mer av är det viktigaste. De negativa aspekterna är sådana som i relation till forskning kan ses som motivationssänkande, vilket kan tolkas som att lärarna även här har elevernas motivation i fokus.

## 5.2 Val

Rätt text till rätt elev är en av frågeställningarna i studien och tillsammans omnämner de tillfrågade lärarna en mängd olika aspekter som påverkar dem när ett val av bok för en elev ska göras. Som en generell grundtanke kan det sägas att lärarna i studien säger sig arbeta med fokus på individen i fråga om val av rätt bok. Hänsyn tas enligt deras uppgifter till allt från hemförhållanden till kapacitet för att hantera utmaningar. Motivation är ett begrepp som kan appliceras på tre av de fyra lärarnas arbetsätt. I de fall där valet av läsebok för en elev inte är enkelt resonerar lärarna på lite olika vis. Två av dem väljer den lätta boken framför en svårare, en tredje hellre svår än lätt med vissa undantag och den fjärde utvecklar tankar om individanpassning som svar på frågan men uppskattar att få tillfälle att utmana eleverna. Den motivation som tre av fyra lärare i studien nämner återfinns i forskning om elevers kunskapsutveckling. Dess vikt påpekas av exempelvis Taube (2013) som nämner just texter på en korrekt nivå som en förutsättning för en bra erfarenhet av läsning för en elev.

Det som anges som det viktigaste för samtliga lärare i studien är att anpassa nivån på bok efter elevens nuvarande nivå på sin läsning, vare sig det handlar om att ge en lätt bok för att locka till läsning eller att ge en utmaning. Bägge resonemangen finns det stöd för i litteraturen. En text som är enkel nog att tillåta eleven att lyckas med sin läsning ser Taube (2013) som ett bra sätt att skapa ytterligare goda lästillfällen. Att finna den rätta nivån för en elev är enligt den sociokulturella teorin avgörande för elevens fortsatta utveckling och detta gäller även texter i böcker. Texter eller böcker är medierande redskap av det kulturella slaget, där språkliga redskap manifesteras i ett materiellt redskap genom vilket eleven ges chans att utveckla sin läsning. Detta förutsätter att nivån är den rätta (Lundgren & Säljö 2010).

Sett till Vygotskijs teori om att lärande sker som bäst i den närmaste proximala utvecklingszonen så skulle en viktig del av läsarbetet ligga i att hitta just denna zon för varje elev: alltså att hitta den rätta boken till varje elev. Min studie visar att majoriteten av de intervjuade lärarna använder materialet *God läsutveckling* (Lundberg & Herrlin 2005) som ett medel för att stämma av elevernas läsförmåga. Andra sätt som nämns är att lyssna på deras läsning och se till deras mentala inställning till skolarbete och

eventuella utmaningar. Även samtal med eleven, och med elevens föräldrar, speciellt om det råder osäkerhet om vilken nivå som är lämplig, nämns som metoder för att utröna vilken nivå elevens läsning ligger på. Smidt (2010) nämner hur studier av och samtal med eleven är ett sätt att bedöma dess nuvarande nivå i syfte att kunna avgöra hur nästa steg blir. Studiens svar på frågan om hur valet träffas har många svar, varav kanske enbart ett alternativ innebär kontrollerade tester: att använda God Läsutveckling (Lundberg & Herrlin 2005). Ingen av de lärare som nämner materialet ser dock detta som den enda indikatorn på vad som skulle passa eleven bäst. Istället beskriver de hur de samtalar med elev och vårdnadshavare, beaktar elevens mentala styrka och eleven i arbete samt ibland litar på magkänslan. Alla indikatorer som inte är tester, och som inte har ett facit kan ses som att de kräver kunskap och erfarenhet för att genomföra, och samtliga lärare säger sig praktisera detta. Detta visar att dessa lärare har en god tilltro till sin förmåga att delvis på egen hand avgöra elevernas kunskapsnivå läsning.

### 5.3 Kompensation

Studien visar ett ytterst likartat sätt att angripa problematiken med de olika svårighetsnivåerna på böckerna. De tillfrågade lärarna uppger att de i stort sett följer samma arbetsgång; högläsning av den svårare boken följt av en genomgång av svårare ord och uttryck från texten. Att de följer denna arbetsgång enbart eller huvudsakligen i syfte att kompensera för detta framgår inte direkt av materialet. Högläsning ses som en aktivitet som främjar elevers språkutveckling enligt flera författare, såsom Frost (2002) och Lindö (2005). Även Lundberg (2010) anser att högläsning kan ha en positiv inverkan på elevers språkutveckling när det gäller ordförråd och förståelse för språkets uppbyggnad. Han är dock inte enbart positiv, utan menar att för den elev som inte finner läsning enkelt inte alltid får en positiv upplevelse av en text genom att lyssna till den, den kan likaväl då vara för komplicerad.

Sett till Lundbergs (2010) mer kritiska förhållningssätt skulle högläsningen av den svårare läseboken inte vara direkt gynnsamt för de elever som inte skulle behärska att läsa den själva. Detta ställer höga krav på läraren att ha en högläsning som är inriktad på förståelse av texten för alla elever. Lundberg & Herrlin (2005) beskriver hur vägen till läsning i första hand går via att individen själv övar på att läsa, och med det i åtanke kan högläsning inte ses som en fullvärdig kompensation. Med detta sagt så är högläsning en positiv företeelse, men utan att för den skull vara fullt likvärdig med det egna läsandet för en individ.

En del av den kompensation som förekommer handlar om samtal om de svårare orden och uttrycken. Gemensamt för alla lärarna i studien är att de för ett samtal i klassen om de aktuella orden. Detta kan ses i relation till Smidt (2010) som skriver att det inom den sociokulturella teorin finns en syn på lärande av ny kunskap med stöd av en mer kompetent person. I detta fall skulle den mer kompetente personen vara läraren, som har tillfälle att på olika sätt stötta elevernas förståelse för de eventuellt obekanta orden och uttrycken.

Det faktum att lärarna i studien inte säger sig arbeta direkt för att kompensera för den skillnad i svåra ord och uttryck som finns mellan de lika svårighetsnivåerna på böckerna men däremot lägger stor vikt vid motivation och självkänsla, kan tolkas som att de ser elevens nuvarande situation och möjlighet att lyckas i sin läsning som avgörande, inte mängden ord de inhämtar via egen läsning. Det finns också en annan viktig aspekt; sett till att eleverna behöver kunna läsa de svåra orden och uttrycken för att kunna tillgodogöra sig dem så är lärarnas beslut egentligen inte menligt inverkan på eleverna, just där och då. Det är istället ett beslut som gynnar elevernas självkänsla i och med att de får lyckas med sin läsning och att de alls kan läsa orden är självklart avgörande. Däremot så kan jag se vikten av att ha i åtanke att de elever som läser de enklare böckerna, vare sig det är *ABC-klubbens* enklare bok eller en ännu lättare vilken en lärare beskriver, inte får ta del av dessa ord och uttryck på samma villkor som sina kamrater. Detta behöver de göra vid någon tidpunkt, för att kunna komma ifatt sina kamrater som har fått möjligheten att skaffa sig ett större ordförråd, mer kunskap och förståelse om språkliga uttryck i sin läsning.

#### 5.4 Sammanfattning

Denna uppsats har behandlat lärares beskrivning av tankar om valet av läsebok för enskilda elever samt om någon kompensation sker för de elever som läser en enklare läsebok och på så vis får ta del av färre ord och uttryck än en elev som läser en svårare bok.

Resultatet har visat att valet av bok sker baserat på individens förutsättningar att klara av sin läsning. Varje lärare säger sig sträva efter att fatta ett beslut där eleven ska kunna läsa utan att bli nedslagen eller missmodig. De bakomliggande skälen för att ge en elev den enklare boken kan bero på hemförhållanden, elevens förmåga att hantera motgångar eller att den helt enkelt är precis på gränsen av elevens förmåga; och även om en majoritet av lärarna delvis stödjer sina beslut på ett testmaterial, så används även

andra metoder. Dessa metoder kräver erfarenhet och kunskap, och kan ses i relation till Ståhl (2015): att den enskilda lärarens kompetens är avgörande för att en elev ska få en läsebok på en korrekt nivå. Kompensation för de elever som läser den enklare varianten av läseboken genomförs enligt lärarnas utsago genom arbete i klassen som kan ses som en ersättning för att eleven själv inte läser boken: högläsning av den svårare boken samt en genomgång av svårare ord och uttryck. Detta ger troligtvis inte möjligheter till den utveckling som den egna läsningen skulle gett.

## Referenser

- Denscombe, Martyn (2004). *Forskningens grundregler: samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading research quarterly*, 22, 389-406. Newark, Del.: The Assoc.
- Felth Sjölund, Ingela, Hed Andersson, Pia, Rydkvist, Maria & Wänblad, Mats (2010). *ABC-klubben*. Stockholm: Natur & kultur.
- Fielding, Linda & Roller, Cathy (1992). Making difficult books accessible and easy books acceptable. *International Reading Association: The Reading Teacher* 5/1/1992, Vol. 45, Issue 9, pp. 678–685.
- Frost, Jørgen (2002). *Läsundervisning: praktik och teorier*. 1. uppl. Stockholm.
- Gellert, Anna S. (2014) Does repeated reading predict reading development over time? A study of children from Grade 3 to 4. *Scandinavian Journal of Psychology*. Aug2014, Vol. 55 Issue 4.
- Hattie, John (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Kozulin, Alex (red.) (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krag Jacobsen, Jan (1993). *Intervju: konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13, 123–146.
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundberg, Ingvar och Herrlin, Katarina. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Imsen, Gunn (1997). *Lärarens värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Rashotte, C. & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading research quarterly*, 20, 180-188.

- Skolverket, (2012) PIRLS 2011 - *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ståhl, Elin (2015) *A-bok = B-bok? – En jämförande textanalys av svenskmaterialiet Diamantjaktens läseböcker*. Avancerad nivå. Linnéuniversitetet, Kalmar.
- Taube, Karin (2013). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. 5. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Wery, Jessica & Thomson, Margareta Maria (2013). Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students. *Support for Learning*. 28:3 (s.103-108).
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.

# Bilaga A Intervjufrågor

## Intervjuer med lärare om deras arbete med ABC-klubben

Allmän orientering:

- Namn:
- Vilken årskurs undervisar du i för närvarande?
- Är du nöjd med läseboksmaterialet?
- Vad uppskattar/ogillar du med det?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du arbetat med läseboksmaterialet?

### **1. Hur beskriver lärare att de avgör vilken läseboksnivå en elev ska läsa, samt hur beskriver lärare att de avgör när det är lämpligt för eleven att byta läseboksnivå?**

- Hur avgör du vilken bok en elev ska läsa initialt?
- Hur avgör du när det är dags för en elev att byta bok?
- Finns det något i läromedlets lärarhandledning som stöttar/assisterar ditt beslut?

Om du står i valet och kvalet mellan att välja en svårare bok åt en elev, som innehåller fler uttryck och fler ord men är svårare att läsa, eller en lättare bok som innehåller färre uttryck och färre ord men lättare att läsa, hur resonerar du då?

### **2. Beskriver lärare att görs det någon typ av kompensation för de elever som läser de enklare läseböckerna sett till de skillnaderna i svårighetsgrad på texterna vad gäller ord samt uttryck?**

Får alla elever ta del av innehållet i den svåraste boken?

Om ja, hur?

De svårare böckerna innehåller svårare ord och uttryck än de enkla, är detta någonting du strävar efter att kompensera för?

Finns det någonting i läromedlets lärarhandledning som stöttar/assisterar dig i denna strävan?

Får du tips på arbetssätt kring läsebok/läsläxa?

Följer du dem?

Hur arbetar ni kring läsläxa/läsebok?

