



Examensarbete, Grundlärarexamen med inriktning mot arbete  
i förskoleklass och grundskolans åk 1–3  
15 hp, avancerad nivå  
HT 2017

**“Läsförståelse är inte bara att läsa en  
text och förstå, utan så mycket mer.”**  
Fyra lärare i årskurs 1–3 och deras syn på  
läsförståelse och bedömning

Joanna Nordqvist och Lovisa Karlsson

Sektionen för lärande och miljö

**Författare/Author**

Joanna Nordqvist och Lovisa Karlsson

**Titel/Title**

“Läsförståelse är inte bara att läsa en text och förstå, utan så mycket mer.”

**Handledare/Supervisor**

Eva Borgfeldt

**Examinator/Examiner**

Petra Magnusson

**Sammanfattning/Abstract**

Det övergripande syftet med vår studie har varit att beskriva hur fyra lärare i årskurs 1–3 arbetar med läsförståelse i undervisningen och hur de bedömer elevers kunskaper i området läsförståelse.

För att besvara våra frågeställningar valde vi att ta hjälp av tidigare forskning och litteratur för att skapa en bakgrund om läsförståelse och om bedömning inom området. I denna kvalitativa studie har vi samlat in data med hjälp av semistrukturerade intervjuer med fyra lärare som är verksamma i årskurs 1–3.

Studiens resultat visar att samtliga lärare som deltagit har lyft samtalets betydelse i arbetet med läsförståelse och för att kunna bedöma elevers kunskaper inom området. Samtalet är centralt eftersom läsförståelse är något som sker i elevers huvud – för att få en inblick i hur elever tänker behöver deras tankar synliggöras. Detta var även något som vi drog som slutsats i vår studie, nämligen samtalet och dess betydelse för elevers lärande.

**Ämnesord/Keywords**

**Läsförståelse, bedömning, dokumentation, läsförståelsestrategier, samtal, sociokulturellt perspektiv.**

# Innehåll

1.	Inledning	6
1.1	Syfte och frågeställningar	7
1.2	Arbetets disposition	7
2.	Läsförståelse och bedömning – en bakgrund	8
2.1	Att knäcka koden	8
2.2	Läsförståelse och läsförståelsestrategier	9
2.2.1	Undervisningsmodeller	10
2.2.2	Undervisning i läsförståelse	13
2.2.3	Läsförståelse och läsförståelsestrategier enligt Lgr 11	15
2.3	Bedömning	15
2.3.1	Summativ och formativ bedömning	16
2.3.2	Att bedöma elevers utveckling i läsförståelse	18
2.3.3	Bedömning enligt Lgr 11	19
3.	Studiens teoretiska utgångspunkt	20
3.1	Sociokulturella teorin	20
3.2	Teori om bedömning	21
4.	Metod	24
4.1	Kvalitativ metod – Semistrukturerad intervju	24
4.2	Urval och avgränsningar	24
4.3	Genomförandet av studien	25
4.4	Bearbetning av material	26
4.5	Etiska överväganden	26
4.6	Metoddiskussion	27
5	Resultat och analys	29
5.1	Att utveckla elevers läsförståelse	29
5.2	Möjligheter och hinder	31

5.3	Bedömning av läsförståelse	33
5.4	Samtalets betydelse	35
6	Diskussion	37
6.1	Studiens betydelse för vår lärarprofession	42
7	Litteraturlista	44
	Bilagor	49
	Bilaga 1	49
	Bilaga 2	50

## **Förord**

Vårt examensarbete har grundat sig i vår tidigare kunskapsöversikt där vi lyfte olika modeller för arbetet med läsförståelse.

Vi vill tacka de lärare som deltagit i studien och gjort den möjlig. Vi vill också tacka vår handledare, Eva Borgfeldt, för god vägledning och kloka råd under studiens gång. Slutligen vill vi tacka varandra för ett gott samarbete och visad förståelse vid skrivandet.

Arbetet har gett oss en förståelse för hur relevant arbetet med läsförståelse är och hur det kan genomföras i praktiken.

Vi hoppas på givande och lärorik läsning.

Kristianstad, december 2017.

# 1. Inledning

”Läsförståelse är inte bara att läsa en text och förstå, utan så mycket mer.” Detta citat är sagt av en av lärarna som deltagit i vår studie. Vi tolkar det som att läsförståelse handlar om något större och innefattar många olika delar. För att förklara vad vi menar med något större tar vi hjälp av Bråten (2013:11) som menar att läsförståelse är minst lika viktigt i skolan som utanför – detta för att kunna nå ett fullvärdigt deltagande i arbetsliv och samhälle. Vi lever i ett kunskapssamhälle där läsförståelse är en form av kompetens som är fullständigt avgörande för att kunna delta i samhället (Bråten, 2013:11). Eftersom läsförståelse är avgörande för elevers deltagande – både i och utanför skolan - är det relevant att vi som blivande lärare har kunskap om hur denna kan utvecklas. Vår tolkning av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11)* är att den genomsyras av att elever i skolan ska formas till *demokratiska medborgare*<sup>1</sup>. *Demokratiska medborgare* är ett återkommande begrepp i läroplanen och elever behöver ha en god läsförståelse för att kunna bli det. Med en god läsförståelse kan man lättare ta del av det digitala samhället vi lever i och ta till sig av olika sorters information. Enligt läroplanen ska elever utveckla sin förmåga att tänka kritiskt - om elever skapar sig en förståelse för det lästa är det enklare för dem att vara kritiska till det de läser.

Lärare har stort ansvar för att arbeta med läsförståelse i samtliga ämnen i skolan, inte bara i svenskämnet (Danielsson & Selander, 2014:17). För att elever ska skapa sig en god läsförståelse behöver lärare planera för detta och även följa deras utveckling. Att följa elevers utveckling görs genom dokumentation och bedömning. Enligt riktlinjerna ska lärare: ”utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn.” (Skolverket, 2017a:18). Därför är även dokumentation och bedömning relevant för vår studie. Läsförståelse kan vara svårt att dokumentera och bedöma och därför vill vi skapa oss en förståelse för hur verksamma lärare väljer att göra detta.

Det finns internationella undersökningar som mäter elevers läsförståelse – PIRLS och PISA. PIRLS fokuserar på elever i årskurs 4 och PISA på 15-åringar. I tidigare undersökningar har det framgått att svenska elevers förmåga att förstå texters innehåll har

---

<sup>1</sup> Lgr 11 är reviderad 2017 och vi refererar till den nya utgåvan.

försämrats. De senaste undersökningarna visar däremot på en uppgång av elevers resultat. I PISA (Skolverket, 2016:6) framgår det att det är de lågpresterande eleverna som visar på en förbättring, dock är läsförståelsen ändå inte på samma nivå som andra länders. PIRLS (Skolverket, 2017b:18–19) visar att svenska elever har förbättrat sina resultat sen 2001, de ligger över genomsnittet i EU och OECD-länderna. Det framgår även i PIRLS (Skolverket, 2017b:27) att svenska elever är starkare på att identifiera och dra enkla slutsatser, men att de har svårare för att tolka och värdera texter.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med vårt examensarbete är att beskriva hur fyra lärare i årskurs 1–3 arbetar med läsförståelse i undervisningen och hur de bedömer elevers kunskaper i området läsförståelse.

### **Frågor:**

- Hur beskriver lärarna i vår studie sitt arbete med strategier för att utveckla elevers läsförståelse?
- Vilka möjligheter respektive hinder beskriver lärarna i vår studie med att utveckla elevers läsförståelse?
- Hur dokumenterar och bedömer lärarna i vår studie elevers utveckling i läsförståelse?

## **1.2 Arbetets disposition**

Vi har valt att disponera vårt arbete på följande vis: i avsnitt 2 kommer vi att ge en bakgrund till läsförståelse och bedömning. Därefter kommer vi i avsnitt 3 redogöra för studiens teoretiska utgångspunkt. I avsnitt 4 ger vi en beskrivning av vårt metodval samt hur vi har genomfört studien. Studiens resultat och analys presenterar vi i avsnitt 5. Vi avslutar vårt arbete med att föra en diskussion där vi har våra frågeställningar i åtanke.

## 2. Läsförståelse och bedömning – en bakgrund

I följande avsnitt presenteras en bakgrund samt tidigare forskning om läsförståelse och bedömning. Först presenterar vi hur elever knäcker koden och därefter redogör vi för hur elever utvecklar sin läsförståelse med hjälp av olika läsförståelsestrategier. Avsnittet avslutas med en presentation av bedömning i relation till läsförståelse.

### 2.1 Att knäcka koden

Läsningen består av två centrala komponenter, nämligen avkodning och en förståelse av språk (Fridolfsson, 2013:131; Taube, 2007:13). För att knäcka koden behövs det enligt Fridolfsson (2013:54) en medvetenhet om språkets uppbyggnad. Insikten om att språket är uppdelat i fonem (språkljud) är viktig. Den fonologiska medvetenheten har stor betydelse för avkodningen. Innan elever knäcker koden är det vanligt att de går igenom olika stadier i sin läsning. Taube redogör för följande stadier:

- Pseudo-läsning: eleven lär sig känna igen symboler och skyltar. Till exempel om eleven ser en ICA-skylt så vet denne vad det innebär och kopplar skylten till sina egna erfarenheter.
- Logografisk läsning: eleven känner igen bokstävernas form men kan inte deras språkljud, till exempel vet eleven att ett "X" är format som ett kryss men inte hur det låter. Vid detta stadie kan eleven inte sätta bokstaven i ett annat sammanhang än i det som är bekant.
- Alfabetisk läsning: eleven kan koppla fonem till grafem och ljuda ut orden. Vid detta stadie börjar den så kallade "riktiga" läsningen.
- Ortografisk läsning: eleven behärskar den alfabetiska läsningen. Istället för att ljuda fram orden kan eleven se en helhet och vet vad det står utan ljudningsmetoden.

(Taube, 2007:32–33)

Även Fridolfsson (2013:78–82) beskriver de olika stadierna på ett liknande sätt. Hon framhåller att den alfabetiska läsningen är grundläggande för elevers kommande läsutveckling. Fridolfsson vidareutvecklar sitt resonemang och anser att avkodningen av ord ses som den tekniska sidan av läsning – att läsaren kan koppla samman ett ords bokstäver till språkljud och sedan kunna ljuda samman bokstäverna till ett ord



(Fridolfsson, 2013:113). Den alfabetiska läsningen kan kopplas till ljudningsmetoden och den ortografiska läsningen till helordsmetoden.

Liberg (2005:27) framhåller att när elever börjar använda sig av ljudningsmetoden vid läsning och skrivning är de på god väg att knäcka den alfabetiska koden. Ljudningsmetoden är en form av stöd för att lära sig läsa och skriva. Hon beskriver helordsläsande som att ord läses som en helhet utan att brytas ner till sina ingående beståndsdelar - bokstäver och bokstavsljud (Liberg, 2005:48). Liberg menar vidare att en utvecklad helordsläsning innebär att kunna läsa ett längre textstycke utan att behöva stanna upp mer än vid enstaka tillfällen för att ljuda sig igenom ett ord (Liberg, 2005:51). Läsaren är flexibel, vilket innebär att det går att kombinera ljudningsmetoden med helordsmetoden. Eftersom en läsare anses gå både från de små delarna till helheten och från helheten till de små delarna (Liberg, 2005:16).

Avkodningen ska efter hand bli automatiserad, när den har blivit det kan energin istället läggas på att förstå textens innehåll (Fridolfsson, 2013:113–114). Dock menar Eckeskog (2015:27) att det går att uppnå god läsförståelse trots dålig ordavkodning eftersom förståelsen till största del handlar om elevers förförståelse. I likhet med Eckeskog framhåller Fridolfsson (2013:131) och Taube (2007:13) att förståelsen för en text handlar om elevers erfarenheter. Men de anser även att ordavkodningen är lika viktig som förförståelsen. Fridolfsson (2013:82) beskriver detta som att läsaren måste få ett flyt i läsningen. Läsflytet bidrar till att läsaren går från att lära sig läsa till att läsa för att lära sig och menar att detta fungerar som en bro mellan avkodning och förståelse.

## **2.2 Läsförståelse och läsförståelsestrategier**

Läsförståelse är ett brett och svårdefinierat begrepp och det finns mer forskning om avkodning än om läsförståelse (Fridolfsson, 2013:198). Bråten (2013) definierar läsförståelse enligt följande: ”Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den.” (Bråten, 2013:13–14). Vidare handlar det om att få fram vad författaren vill förmedla med sin text och för att läsaren ska få en god läsförståelse måste denne ta tillvara textens innehåll och med den som utgångspunkt konstruera ny mening baserad på gamla kunskaper (Bråten, 2013:14–15). Enligt PIRLS (Skolverket, 2011:16) innefattar begreppet läsförståelse läsarens förmåga att reflektera

över det lästa och att använda det som ett hjälpmedel för att nå individuella och samhälleliga mål.

För att skapa sig en läsförståelse kan läsaren behöva använda sig av läsförståelsestrategier. Westlund (2013:51) definierar läsförståelsestrategier som att det är olika kognitiva strategier som aktiveras för att få förståelse för en texts innehåll. Afflerbach, Pearson och Paris (2008:364, 368) betonar att när en läsare stöter på hinder kan denne ta hjälp av läsförståelsestrategier för att lösa dem. Strategier är, enligt Afflerbach m.fl., avsiktliga och som läsare har man ett mål med användningen av dem. De används för att läsaren ska lära sig att avkoda, förstå ord och för att denne ska förstå innehållet i en text. Att undervisa för förståelse innebär enligt Westlund (2013:3) att lärare aktivt visar sina elever läsförståelsestrategier och vilka som är mer effektiva än andra. Om läraren har en fördjupad kunskap i läsförståelsestrategier kan elever ges en ökad möjlighet att utveckla en god läsförståelse, enligt Westlund (2013:295). Exempel på strategier som främjar elevers läsförståelse är att läsaren försöker förutspå vad som kommer hända härnäst i texten, att de ställer frågor till sig själva under tiden de läser, sammanfattar, drar slutsatser och så vidare (Bråten, 2013:69). Brogren och Isakson (2015:14) menar att elever bör undervisas i strategier i grundskolans samtliga årskurser. Detta eftersom de menar att läsförståelsestrategier har stor betydelse för elevers tankeprocesser.

Förkunskaper kan underlätta för att en elev ska förstå innehållet i en text. Om en elev saknar kunskap inom ett område som en text behandlar kan eleven få svårt att förstå texten eftersom denne inte behärskar begreppen inom området (Roe, 2014:197). Förkunskaper ger läsaren möjligheter att dra slutsatser om texter utifrån kunskaper som de redan har i ämnet. Har läsaren goda förkunskaper kan de fylla bristfälliga texter med information som de redan besitter och på så sätt skapa en större förståelse för texters innehåll. Goda läsare fokuserar på att dra slutsatser som kan öka helhetsförståelsen av texten. Slutsatserna bygger ofta på elevers förkunskaper inom ämnet (Bråten, 2013:64).

### 2.2.1 Undervisningsmodeller

Lässtrategier handlar om arbetssätt – hur elever gör när de försöker förstå innehållet i en text (Strømsø, 2013:34). Intresset för lässtrategier började i mitten på 1970-talet då man

studerade klassrumsundervisning och fick fram att lärare arbetade med att undersöka *vad* eleverna hade lärt sig av en text – lärarna undersökte inte *hur* eleverna arbetade med texter. Lärarna berättade inte heller för eleverna hur de kunde arbeta med texterna på ett sätt som skapar förståelse för dess innehåll. Intresset för att forska om vilka lässtrategier elever använder och vilka strategier som är lämpliga att använda i undervisning ökade. Ett av de mest kända och inflytelserika projekten är Reciprocal Teaching från 1980-talets början (Strømsø 2013:36–37).

Palincsar och Brown (1984) var bland de första att intressera sig för elever och deras utveckling inom läsförståelse. De grundade modellen Reciprocal Teaching vars syfte är att svaga läsare skulle uppnå en liknande förståelse för texters innehåll som goda läsare. De hade en idé om att svaga elever behövde använda sig av läsförståelsestrategier för att kunna bearbeta innehållet i en text. Efter Palincsar och Browns arbete intresserade sig fler forskare för huruvida elever utvecklade en läsförståelse med hjälp av läsförståelsestrategier (Palincsar & Brown, 1984:119–124). Efter Palincsar och Browns modell inspirerades Pressley (1992) till att grunda Transactional Strategies Instruction. Tanken bakom modellen var att lärare och elever ska byta läsförståelsestrategier med varandra. Detta skulle bidra till att elever utvecklade en förståelse för texter och dess innehåll. Pressley poängterade att arbetet med läsförståelsestrategier bör göras muntligt i grupp, till exempel kunde läraren ”tänka högt” och eleverna kunde då skapa sig en förståelse för hur strategierna kunde användas (Pressley, 1992:513–517). Ytterligare tre forskare som intresserade sig för läsförståelsestrategier var McKeown, Beck och Worthy (1993). De grundade en modell som sägs gynna elevers läsförståelse - nämligen Questioning the Author. Tanken var att få unga läsare att engagera sig i texter på ett djupare plan och att försöka förstå författarens syfte med texten. Målet med metoden var, enligt McKeown, Beck och Worthy, att unga läsare ska förstå texter på ett sätt som mogna läsare gör (McKeown, Beck & Worthy, 1993:560).

I den svenska skolan kan man se avtryck från ovanstående modeller i läsförståelseundervisningen. En modell som används i skolans verksamhet är *En Läsande Klass*. Modellen är skapad av Martin Widmark som ville underlätta det komplexa i läsförståelseundervisningen. Modellen innehåller fem symboler och symboliserar olika läsförståelsestrategier:

- Spågumman - förutspår och ställer hypoteser till texten.
- Reportern - ställer frågor på tre nivåer: på raden, mellan raderna och bortom raderna.
- Konstnären - skapar inre bilder.
- Detektiven - reder ut oklarheter.
- Cowboyen - sammanfattar textens innehåll.

(En läsande klass, 2017)

Ovanstående strategier är utgångspunkten och enligt Widmark ska modellen ge verksamma lärare stöd i hur arbetet med läsförståelse kan gå till. *En Läsande Klass* skapades som en följd av att svenska elevers resultat i läsförståelsetester försämrats och Widmark ville påverka detta. Svenska forskare är dock kritiska till projektet *En Läsande Klass*. I radioprogrammet Skolministeriet (2014) intervjuades Martin Widmark och de olika forskare som nämns i boken *En Läsande Klass*. Forskarna är kritiska till hans vetenskapliga förankring. Vid inledningen av boken nämner Widmark att han ingått ett samarbete med forskarna - dock har de inte varit delaktiga i arbetet med projektet. Widmark nämner även att projektet vilar på vetenskap men däremot nämner han inte vilken forskning han syftar på. I sin referenslista refererar Widmark till forskning som inte tidigare nämnts i boken. Forskarna i radioprogrammet (Skolministeriet, 2014) är även kritiska till att Widmark skriver upp råd vilket kan ses som att han av-professionaliserar läraryrket. Han målar upp en bild av att läsförståelsen är ett enkelt moment i svenskundervisningen och det är något som de svenska läsforskarna inte anser att det är. Arbetet med figurer tros även leda till isolerad färdighetsträning eftersom fokus läggs på figurerna snarare än att förstå texten och elevens lärande (Skolministeriet, 2014).

Forskning visar att det är svårt att hitta en modell som fungerar för alla (Brogren & Isakson, 2015:13). Boström (2004:37) menar att användningen av olika modeller kan leda till både positiva och negativa konsekvenser. Modellerna kan skapa förståelse för texters innehåll hos elever men de kan även bidra till oförståelse hos dem. Detta beroende på om modellen och dess läsförståelsestrategier är lämpliga för elever eller inte. Boström (2004) påpekar även att man som lärare måste se till den elevgrupp man arbetar med och välja modell utifrån deras förutsättningar. Brogren och Isakson (2015:13) beskriver att det är viktigt att skolans verksamhet ska vara byggd på forskning och beprövad erfarenhet.

Rönnerman och Forsman (2017:362) stödjer detta argument och hävdar att undervisningen ska genomsyras av aktuell forskning och teorier kring elevers lärande. Därför bör valet av modell grunda sig i vad forskningen säger är främjande för elevers lärande.

### 2.2.2 Undervisning i läsförståelse

Innehållet i undervisningen styrs av styrdokument i form av läroplaner och kursplaner, det är lärarens uppgift att tolka innehållet i styrdokumentet och tillämpa detta i sin undervisning (Liberg, 2014:336). Bland andra Westlund (2013:11), Wahlström (2016:131) och Tornberg (2015:13) framhäver att lärare ska utgå från de tre didaktiska frågorna *vad, hur* och *varför?* när de planerar sin undervisning:

- *Vad* är det elever ska lära sig?
- *Hur* ska kunskapen förmedlas till elever?
- *Varför* ska elever lära sig det planerade innehållet?

Enligt Hattie (2013:60) måste all lektionsplanering utgå från var elever befinner sig i sitt lärande och utifrån detta bör lektionerna planeras så att elever gör framsteg i sitt lärande. Han antyder att det handlar om att välja en modell som har en positiv inverkan på elevers lärande.

Även om man har planerat att förmedla viss information till elever kan det dock ske missuppfattningar eftersom det kan tolkas på olika sätt. Enligt Boström (2004:27) blir då inte resultatet av undervisningen det förutbestämda. Om man som lärare väljer att använda sig av en viss modell med förutbestämda läsförståelsestrategier är det inte säkert att modellen får det tänkta resultatet eftersom alla elevgrupper fungerar olika. Det finns inte någon enskild undervisningsmetod som kan lösa barns problem med läsning och skrivning (Eckeskog,2015:36).

Undervisningen i läsförståelse ställer stora krav på lärare eftersom det är en komplicerad process. Undervisningen kräver att lärare ska leda samspelet mellan läsare, text och aktivitet. Anmarkrud (2013) anser att det är ett komplicerat samspel eftersom det inte finns något färdigt recept för hur god undervisning ska bedrivas. Det går att beskriva en riktigt bra undervisning men det kan vara svårt att tillämpa den. Han poängterar att

undervisningen i läsförståelse är komplicerad eftersom det inte bara handlar om att använda vissa modeller (Anmarkrud, 2013:197). Det handlar även om att anpassa undervisningen till olika elever (Anmarkrud, 2013:201). Black och Wiliam (2001:1) menar att lärandet drivs av vad lärare och elever gör i klassrummet. I likhet med Anmarkrud menar de att läraren behöver ta hänsyn till flera olika elevnivåer. De är på olika nivåer i sitt lärande, är olika som individer och har olika sociala bakgrunder. Enligt Black och Wiliam (2001:1) kan standarden på undervisningen endast höjas genom lärarens inställning till lärandet.

Samtalet har en stor roll i elevers lärprocesser och det är det sociala samspelet som tar elever vidare i sitt lärande (Kaya & Lindvall, 2015:2–3). Kaya och Lindvall (2015) framhåller att det är viktigt att elever ges möjlighet att samtala om texter eftersom det är i interaktion med andra som kunskap bildas. För att det ska bli en interaktion mellan eleverna i klassrummet krävs det en undervisningsform som gör det möjligt. De anser att samtal ska ge elever möjlighet att skapa sig förståelse och att kunna resonera om de texter de möter. Det ska även ge möjligheter till att utveckla kunskap om olika texttyper samtidigt som man utvecklar sin förståelse för texters innehåll (Kaya & Lindvall, 2015:2–3). För att undervisningen i läsförståelse ska vara så gynnsam som möjligt för elevers lärande menar Brogren och Isaksson (2015:90) att det inte räcker med att läsa texten utan det behöver även ske ett samtal kring den. De menar att förståelse skapas genom samspel och kommunikation. Även Liberg (2005:29) belyser samtalets betydelse för elevers lärande. Hon framhåller att man med hjälp av samtalet kan bygga upp en förförståelse genom att samtala om det man ska läsa om. Enligt Liberg (2005) kan man även sätta det lästa i relation till sina egna upplevelser och erfarenheter. Hon menar vidare att samtalet kan hjälpa läsaren att utveckla en textrörlighet. Det innebär att läsaren ska kunna röra sig i, mellan och utanför texten. Taube (2007:68) poängterar att god läsförståelse kräver textrörlighet. Läsaren måste kunna läsa mellan raderna för att skapa sig en förståelse för texten. Detta eftersom allt som författaren vill förmedla inte alltid står skrivet. Hon anser att texterna skulle bli tråkiga om allt var utskrivet, läsaren behöver reflektera själv och tolka texten.

### 2.2.3 Läsförståelse och läsförståelsestrategier enligt Lgr 11

I den reviderade utgåvan av *Lgr 11* nämns inte begreppet läsförståelse förrän i kunskapskraven för svenskämnet. Där framgår det att när elever slutar årskurs 1 ska de ha lärt sig att ljuda fram ord och delvis klara av att använda sig av helordsmetoden. Vid textsamtal ska elever kunna föra resonemang kring textens handling och dra kopplingar till sig själv. I *Lgr 11* framgår det att när elever ska visa på läsförståelse ska de kunna återberätta något av det lästa (Skolverket, 2017a:258)

I det centrala innehållet för årskurs 1–3 tas lässtrategier upp: ”Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” (Skolverket, 2017a:253). Av skrivningen i läroplanen framgår det i den reviderade utgåvan av *Lgr 11* att när elever slutar årskurs 3 ska de enligt kunskapskraven kunna läsa texter med flyt genom att använda sig av lämpliga lässtrategier. De ska kunna återge centrala delar av texten för att visa sin förståelse för dess innehåll. Eleverna ska även kunna resonera om det lästa och koppla detta till sina egna erfarenheter (Skolverket, 2017a:258).

Westlund (2013:295) refererar till läroplanen och dess centrala innehåll i svenskämnet. Hon skriver att man bör undervisa i läsförståelsestrategier och bedöma elevers användning av dem. Westlund problematiserar att läroplanen tar upp att det ska göras, men inte *hur* det ska göras.

## 2.3 Bedömning

Bedömning sker av individers eller grupperns kunskapsnivåer i relation till vad som definieras som kunskap inom olika ämnen. Bedömningen ger information till både elever och lärare och ska bidra till att båda parter får underlag för kommande arbete (Erickson & Gustafsson, 2014:560). Att definiera begreppet bedömning är svårt, det är inte ett entydigt begrepp, enligt Vallberg Roth (2010:177). Hon framhåller att det kan innebära att värdera, uppskatta eller att avge ett omdöme - beroende på hur lärare väljer att tolka begreppet. Knubb-Manninen, Wikman och Hansén (2017:293) försöker sig dock på att ge en entydig definition av begreppet. De menar att bedömning är samlade aktiviteter som ger en uppfattning om elevers utveckling och framsteg i skolarbetet. Inom bedömningen i skolan ingår även dokumentation. Begreppet dokumentation kan

definieras som systematiska åtgärder vilka syftar till att identifiera en process (Knubb-Manninen, Wikman & Hansén, 2017:291). Dokumentation kan handla om att samla in material, detta kan göras på olika sätt såsom att föra anteckningar, skriva individuella utvecklingsplaner eller att videofilma (Vallberg Roth, 2010:179).

Men varför behövs bedömning egentligen? Vallberg Roth (2010:195) poängterar att bedömningen utöver information, ger lärare och elever en grund för återkoppling och att lärare får kontroll över sin undervisning och elevers utveckling. Liberg (2005:163) lyfter tre viktiga skäl till varför elevers utveckling behöver följas upp och bedömas:

- För att läraren, eleven och elevens föräldrar ska få kunskap om hur det går för eleven.
- För att läraren ska få stöd och hjälp med att välja innehåll i den pedagogiska verksamheten.
- För att kunna visa resultaten för skolledningen och för skolans huvudman.

För att bedömningen ska kunna stödja elevers lärande krävs det att den ger nyanserad information om elevers prestationer i förhållande till de mål och kriterier som finns i kursplanerna. Att identifiera styrkor och utvecklingsbehov och att använda detta som underlag för elevers fortsatta lärande ger de möjlighet att utvecklas (Jönsson, 2011:212). Enligt Skolverkets rapport *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter* (2011:6) är elevers arbetsprestation utgångspunkten för bedömning. Denna prestation kan vara ett svar på olika uppgifter som ingår i bedömningssituationen. Elevers prestation kan resultera antingen i en formativ bedömning där elevers utvecklingsmöjligheter är i centrum eller i en summativ bedömning där slutresultatet visas.

### 2.3.1 Summativ och formativ bedömning

Bedömning kan utföras på flera olika sätt, det brukar talas om formativ och summativ bedömning (Roe, 2014:195). Formativ bedömning är något som lärare gör under själva undervisningsprocessen (Brogren & Isakson, 2015:17). Det formativa kan enligt Jönsson (2013:15–16) ses som en karta. Det ska finnas ett mål som elever ska ta sig till och en väg till målet. För att elever ska nå målet behöver lärare ta reda på var på kartan de



befinner sig. Utifrån den informationen ska man hjälpa elever att hitta en väg så att de kan nå målet. Enligt Jönsson (2013:16) innehåller den formativa bedömningen tre frågor:

- Var ska eleven?
- Var befinner sig eleven i förhållande till målet?
- Hur ska eleven göra för att komma vidare mot målet?

För att eleven ska kunna ta sig vidare i sitt lärande behöver denne få feedback från läraren (Westlund, 2013:81). Återkopplingen behöver vara konstruktiv och framåtsyftande för att hjälpa elever att prestera bättre i framtiden. För att elever ska veta vad de ska göra med sin återkoppling kan de behöva hjälp med vilka strategier de ska använda sig av för att tillämpa återkopplingen (Jönsson, 2013:87). Lärare bör ha kunskap om formativ bedömning och hur återkoppling ska ske för att vara främjande för elevers utveckling (Westlund, 2013:35). För att elever ska kunna ta sig vidare i sitt lärande behöver de veta var de ska och vad som förväntas av dem. Därför är lärandemålen och bedömningskriterierna något som ska framgå tydligt. För att dessa ska vara tydliga för elever behöver de konkretiseras. Detta ska hjälpa elever att prestera bättre och att stödja dem att bli mer självständiga i sitt lärande (Jönsson, 2013:21).

Den stora skillnaden mellan formativ och summativ bedömning ligger inte i hur informationen samlas in – utan i hur informationen används (Jönsson, 2011:213). Enligt Jönsson (2013:15) handlar summativ bedömning om en lägesbeskrivning som ges i form av en poängsumma eller ett betyg. I Skolverkets rapport *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter* (2011:9) visas att det summativa blir en form av lägesbeskrivning om var eleven befinner sig just då. I den formativa bedömningen sätter man elevers resultat i relation till kunskapskraven och utifrån detta ser man elevers utvecklingsmöjligheter. Detta till skillnad från det summativa där man enligt Jönsson (2013:87) kontrollerar hur långt en elev har kommit, men ger ingen information om hur denne ska ta sig vidare. Det formativa förhållningssättet är att föredra vid bedömning av elevers utveckling i läsförståelse eftersom läsförståelsen inte går att mäta vid ett tillfälle. Det är en förmåga som behöver dokumenteras och följas upp.

### 2.3.2 Att bedöma elevers utveckling i läsförståelse

Läsförståelse är den svåraste förmågan att bedöma i skolan (Westlund, 2013:1). För att få en trovärdig bedömning av elevers läsförståelse behöver man använda flera olika instrument. Det är svårt att mäta elevers läsförståelse eftersom det består av olika faktorer som att avkoda ord och förstå dem i en kontext. Läsförståelsen är inte en linjär utveckling eftersom det inte går att förutsäga vilket nästa steg är. Lärare bör bedöma både elevers läsfärdigheter och strategianvändning. Exempel på olika läsfärdigheter är flyt i läsningen, hur eleven återberättar, sammanfattar en text och svarar på frågor om texten. Det är även nödvändigt att bedöma om elever använder effektiva lässtrategier eller inte (Westlund, 2013:52).

För att få en förståelse av vilka läsförståelsestrategier elever använder och hur de använder dem behöver man få syn på deras tankeprocesser. Det går inte att bedöma hur elever tänker men det går att bedöma hur de visar sina tankar. Till exempel om och hur en elev muntligt eller med hjälp av bilder kan förklara hur denne har förstått innehållet i en text (Westlund, 2013:296). För att elever ska kunna visa sina kunskaper på ett rättvist sätt behöver de enligt Roe (2014:200) vara införstådda i vad som ska bedömas. Knubb-Manninen, Wikman & Hansén (2017:292–293) menar vidare att det behöver ske en kommunikation mellan lärare och elever om vad som förväntas av eleven och vara tydlig med vilket syfte undervisningen har. För att detta ska kunna ske framhåller de att lärare behöver arbeta med att konkretisera läroplanen och att formulera målen så att elever förstår (Kansanen & Hansén, 2017:342). Kansanen och Hansén (2017:355) pratar om att arbeta målbestämt. Det innebär att alla känner till målet/målen med lektionen, accepterar dessa och arbetar för att uppfylla dem. De kopplar detta till den formativa bedömningen – att eleven behöver veta var denne befinner sig i sitt lärande och hur eleven ska göra för att ta sig vidare i sitt lärande och uppnå kommande mål (Knubb-Manninen, Wikman & Hansén, 2017:292). Den formativa bedömningen ska visa på elevers utvecklingsmöjligheter, vilket innebär att man bör lyfta elevers starka och svaga sidor.

Bedömningen bör ha en motiverande effekt på elever för att den ska vara givande och leda till lärande. Om bedömningen endast fokuserar på svagheterna hos eleven påverkar detta självkänslan och motivationen hos eleven. Vid bedömningen bör man lägga lika stor vikt vid vad eleven kan och vad denne behöver utveckla (Roe, 2014:196). Knubb-

Manninen m.fl. (2017:292) menar vidare att det är lärarens uppgift att ge en rättvis bild av elevers kunskaper och utveckling. Bedömningen ska fungera som ett underlag inför kommande undervisning.

Det är inte bara elever som ska bedömas utan även lärare. Om lärare inte ser någon utveckling hos elever bör de rannsaka sig själva och sin undervisning. Enligt Hattie bör man även utvärdera sin lektion och skapa sig en förståelse för huruvida den använda modellen var effektiv i den aktuella elevgruppen eller inte (Hattie, 2013:118). För att detta ska kunna göras behöver man olika synvinklar och se på sin undervisning med en objektiv syn. Boström (2004:27) belyser att man som lärare måste ha en insikt i sin undervisning och ha ett kritiskt förhållningssätt till sig själv. När man planerar sin undervisning finns det olika faktorer man behöver ta hänsyn till, till exempel vilken elevgrupp man arbetar med och vad kunskapskraven säger.

### 2.3.3 Bedömning enligt Lgr 11

Bedömningen är kopplad till de kunskapskrav som finns i respektive ämne. Lärare ska med hjälp av den individuella utvecklingsplanen främja elevers utveckling både kunskapsmässigt och socialt. När lärare utvärderar elevers kunskapsutveckling ska de ta hänsyn till kunskapskraven. Lärare ska utvärdera och dokumentera elevers utveckling i samtliga ämnen (Skolverket, 2017a:18). Det finns olika kunskapsformer som ska bedömas: bland annat fakta, förståelse och färdighet. Undervisningen behöver balanseras mellan dessa kunskapsformer för att skapa en helhet för elever. Bedömning behöver integreras i undervisningen för att elever ska ges goda förutsättningar för att lära sig. Det är lärarens ansvar att bedöma elever på ett rättvist sätt med hjälp av läroplanen (Skolverket, 2014). På Skolverkets hemsida finns det bedömningsstöd som lärare kan ta hjälp av när de bedömer elevers förmågor. Bedömningsstödens syfte är att stödja lärare till att göra en likvärdig bedömning av elever (Skolverket, 2017c).

### 3. Studiens teoretiska utgångspunkt

Undervisningen i läsförståelse bygger på olika teorier och synsätt. Den kunskapssyn som man har på läsförståelse påverkar även bedömningen inom området. Inom läsforskning är det främst den kognitiva och den sociokulturella teorin som ligger som grund. Det är kognitiva processer som styr avkodning och läsförståelse medan den sociokulturella teorin mer ligger som grund för själva arbetssättet kring läsning. Enligt den sociokulturella teorin är samspelet centralt för att komma vidare i sitt lärande (Eckeskog, 2015:8). Boström (2004:36) kopplar alla lärarens val av metoder och modeller till deras teoretiska utgångspunkt. Den teoretiska utgångspunkten som lärare väljer att arbeta utifrån finns med i alla undervisningssituationer och styr valet av arbetssätt och bedömning.

#### 3.1 Sociokulturella teorin

Den sociokulturella teorins syn på lärande är att kunskap skapas genom samarbete i olika sammanhang och inte genom individuella processer (Dysthe, 2003:41). Inom den sociokulturella teorin har Lev Vygotskij en framträdande roll. Vygotskij lyfte frågor som rör lärande och utveckling och hur människor påverkar varandra (Säljö, 2014:297). För att människor ska kunna göra detta behöver de samtala med varandra. Språket har därför en central roll i den sociokulturella teorin (Säljö, 2014:301). Det är när man deltar i aktiviteter och samspelar med andra som kunskap skapas, vilket gör samtalet till en central punkt. Det sociala är avgörande vid lärande eftersom lärande är mer än vad som sker i huvudet. Det är när man delar tankar med sin omgivning som lärande skapas (Dysthe, 2003:31). Andra personer har alltså en central roll i lärandet eftersom dessa uppmuntrar och ger stimulans till att lära sig vidare (Dysthe, 2003:44). Ett centralt begrepp inom teorin är *den närmaste utvecklingszonen*. Säljö (2014) tolkning av denna zonen är att det är där individen befinner sig just nu i sitt lärande. För att ta sig vidare i *den närmaste utvecklingszonen* framhåller Säljö (2014) att man kan ta hjälp av en mer kompetent individ och få vägledning av denna. Stödet och vägledningen ska ske inom *den närmaste utvecklingszonen* (Säljö, 2014:305). Inom teorin brukar man tala om scaffolding i förhållande till *den närmaste utvecklingszonen*. Detta innebär att elever lär sig av en mer erfaren individ för att lösa ett problem och komma vidare i sitt lärande.

Efter vägledningen är det meningen att personen ska klara av att lösa ett liknande problem på egen hand (Lindqvist, 1999:279).

### **3.2 Teori om bedömning**

Vi behandlar även bedömning i vår studie och därför ser vi det relevant att belysa teorier om bedömning. Bedömning är en central del av undervisningen och används för att få en förståelse för var elever befinner sig i sitt lärande i relation till kunskapskraven. Synen på bedömning har förändrats under årens gång och enligt Wedin (2010:221) finns det fyra generationer av bedömning. Den fjärde och sista formen av bedömning utvecklades genom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. I detta perspektiv har tolkning en stor betydelse. Wedin (2010) framhåller även att i denna form sker bedömning genom dialog av de berörda, till exempel en dialog mellan de som bedömer (lärare) och de som blir bedömda (elever). Wedin (2010:221) framhåller även att bedömningen som sker bygger på vilken kunskapssyn lärare har. Vi har valt att bara nämna den fjärde generationens bedömning eftersom vi anser att det är den bedömningsform som dagens bedömning baseras på.

En dialog är som tidigare nämnt relevant eftersom man som lärare behöver skapa sig en förståelse för var elever befinner sig i sitt lärande. Det är svårt för en lärare att förutse hur mycket övning som behövs innan en elev har tagit till sig kunskap och verkligen lärt sig det. För att göra detta bör man som lärare fastställa vad eleven lärt sig efter denne gjort en viss uppgift och utifrån detta planera nästkommande uppgift. För att ett effektivt lärande ska ske måste man undersöka om elever har förstått för att man ska kunna gå vidare (William, 2014:2). Bedömning för lärande definieras som processen att söka och tolka bevis av elevers kunskaper. Det är lärares uppgift att ta reda på var de befinner sig i sitt lärande och hur de ska göra för att ta sig vidare (William, 2014:5). William beskriver bedömning som en bro mellan lärande och undervisningen och han uttrycker sig på följande sätt: "Assessment is the only way that we can know whether what has been taught has been learned. In a very real sense, therefore, assessment is the bridge between learning and teaching" (William, 2010: 18). Utan bedömningen går det inte att skapa sig en förståelse för vad elever kan och vad de behöver utveckla.

Genom bedömningen ska lärare planera för att elever ska kunna ta sig vidare i sitt lärande. Bedömningen är en central del i det sociokulturella perspektivet. Detta kopplas *till den närmaste utvecklingszonen*, för att en elev ska kunna ta sig vidare i sitt lärande behöver denne stöd från en mer kompetent och kunnig människa. I skolans värld behöver läraren bedöma och dokumentera för varje enskild elev för att veta vad en elev behöver för sitt lärande (Dysthe, 2003:40, 172). Med rätt hjälp kan den lärande, som i skolans värld är eleven, nå mål som den på egen hand inte hade klarat av. Istället för att fokusera på att bedöma vad den lärande kan i nuläget bör man fokusera på vad den lärande kan uppnå med rätt stöttning och vägledning (Vygotskij, 1978:86). Lärandet är en process och bedömningen är en del i processen - ett pedagogiskt och stöttande verktyg (Vygotskij, 1978:86; Dysthe, 2003:172).

I svensk forskning går det att urskilja två centrala delar som rör barns läsande och skrivande. Den ena delen fokuserar på elevens fonologiska förmåga, det vill säga hur eleven klarar av att koppla fonem till grafem. I den andra delen betraktas läsning i ett helhetsperspektiv – hur eleven använder och förstår skrift (Wedin, 2010: 222–223). För att förstå den tekniska delen av läsning bör man ha en förståelse för den kognitiva teorin. Den kognitiva teorin beskriver Säljö (2014:285) intressera sig för tänkandets innehåll. Där grundtanken är att lärandet ska befästas i långtidsminnet genom olika former av repetitioner. Westlund (2009:18) beskriver att den kognitiva utvecklingen har att göra med inlärares tankeprocesser. Först bearbetar man nya intryck i hjärnan och utifrån tidigare erfarenheter och kunskaper utvecklar man nya tankeprocesser. Ett centralt begrepp inom den kognitiva teorin är metakognition, det innebär att människan har en medvetenhet om sina tankeprocesser och är kapabel till att förändra dessa. Westlund (2009:128) menar att denna förmåga utvecklar läsförståelsen genom att individen använder sitt tänkande flexibelt vid val av lässtrategier.

Som vi nämnt ovan kan flera olika teorier vara aktuella som perspektiv i studiet av läsförståelse och bedömning. Vi har dock valt att använda oss av den sociokulturella teorin i vår studie eftersom den behövs för att kunna diskutera läsförståelse och bedömning. Vi är medvetna om att vi inte gör en undersökning där elever observeras så att man ser deras samtal med lärare och med varandra. Men vi har valt att diskutera

undervisningskontexter, som rör läsförståelse och bedömning, sociokulturellt eftersom en grundläggande tanke i vår studie är att läsförståelse är en social praktik som utvecklas i interaktion med andra.

## **4. Metod**

I detta avsnitt presenteras val av metod, urval och avgränsningar, genomförande av studien, bearbetning av material, etiska överväganden och metoddiskussion.

### **4.1 Kvalitativ metod – Semistrukturerad intervju**

Vetenskapsrådet ger ut rekommendationer om hur man bör gå tillväga vid valet av metod i förhållande till frågeställning. Den metod som används ska besvara den/dem frågor som ställts (Vetenskapsrådet, 2017:20). Därför har vi valt att använda oss av en kvalitativ metod, nämligen semistrukturerade intervjuer. Vi bedömde detta som den mest lämpliga metoden till att besvara vårt syfte som är att beskriva hur fyra lärare i årskurs 1–3 arbetar med läsförståelse i undervisningen och hur de bedömer elevers kunskaper i området läsförståelse. Anledningen till att vi valde en kvalitativ metod och inte en kvantitativ metod är att vi anser att den sistnämnda inte hade gett oss lika utförliga svar.

Den form av kvalitativ metod vi valt att använda oss av är som sagt semistrukturerade intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014:45) beskriver att intervjun blir som ett samtal men att det finns ett syfte med denna. För att få svar på sitt syfte behöver intervjun vara planerad och det kan vara att föredra att utgå från en intervjuguide (se bilaga 2) som innehåller förslag på frågor. Denscombe (2016:266) menar att en intervjuguide innebär att intervjuaren har en färdig lista med frågor som ska besvaras. Som intervjuare får man vara beredd på att vara flexibel och ställa följdfrågor till sina redan färdiga frågor, beroende på vilka svar den intervjuade ger. Denscombe poängterar även att man som intervjuare får känna av situationen och om någon fråga är överflödigt kan den väljas bort. Han poängterar att det är intervjuaren som styr intervjun beroende på vad man vill ha ut av den.

### **4.2 Urval och avgränsningar**

Vi valde att till en början skicka ut förfrågningar till sju skolor inom en kommun och tre skolor i en annan. Vi skickade ut ett mail till rektorerna på skolorna och de tog i sin tur kontakt med lärare som var lämpliga för studiens ändamål. Vi mailade verksamma rektorer eftersom tillgången till lärares mailadresser var begränsad. Dessa rektorer frågade lärarna på sin skola om de ville delta i undersökningen. Vi fick sedan tillgång till



några lärares mailadresser och skickade då vårt missivbrev till dessa. Då denna första förfrågan resulterade i tre intervjuer, varav den ena ställdes in, valde vi att göra ett andra utskick till ytterligare två kommuner nära oss. Vårt andra utskick resulterade i ytterligare två intervjuer. Vi valde kommuner utifrån vad Denscombe (2016:77–78) beskriver som bekvämlighetsurval. Han menar att man har begränsade resurser (såsom tid och pengar) och därför väljer att utgå från det som är närmast till hands. Bekvämlighetsurvalet blev relevant på grund av vår tidsbegränsning därför valde vi att utgå från kommuner nära oss. Denscombe (2016:76) beskriver även snöbollsurvalet. Detta innebär att urvalet växer efter hand, det vill säga att man som forskare tar kontakt med en person som i sin tur hänvisar till en ny. I vår studie mötte vi snöbollsurvalet vid ett tillfälle eftersom en av de deltagande lärarna frågade sina kolleger om de ville ställa upp och på så vis fick vi ytterligare en deltagare.

I vårt syfte framgick det att vi skulle beskriva hur fyra lärare i årskurs 1–3 arbetar med läsförståelse i undervisningen och hur de bedömer elevers kunskaper i området läsförståelse. De fyra lärare som deltog i vår studie arbetar i tre olika kommuner. I vår studie har vi samlat in data genom semistrukturerade intervjuer med cirka 25 minuter vardera.

### **4.3 Genomförandet av studien**

Vi valde att göra intervjuerna tillsammans eftersom vi ville försäkra oss om att intervjuerna höll samma kvalitet. Vid intervjuerna ansvarade vi tillsammans för att intervjufrågorna blev ställda och vi inflikade med följdfrågor som vi ansåg vara relevanta. Intervjuerna spelades in med hjälp av två olika ljudinspelare eftersom vi ville vara säkra på att det verkligen fungerade och spelades in. Johansson och Svedner (2001:26) framhåller att man bör spela in kvalitativa intervjuer på band. Detta för att kunna lyssna på intervjun i efterhand och bearbeta innehållet. För att spela in intervjun behöver man tillstånd från den intervjuade. Den intervjuade bör även göras medveten om någon annan kommer lyssna på inspelningen och om ljudfilen kommer raderas eller inte (Johansson & Svedner, 2001:26). Detta gjorde vi de medverkande lärarna medvetna om i vårt missivbrev (se bilaga 1). I brevet fick de information om vad vårt examensarbete behandlar, dock fick de inte tillgång till intervjuguiden innan intervjutillfället. Detta eftersom vi eftersträvade så spontana och ärliga svar från de deltagande lärarna som

möjligt. Efteråt lyssnade vi på ljudfilerna tillsammans och överförde från tal till skrift. När vi transkriberade gjorde vi detta i ett varsitt digitalt dokument. Vid transkriberingen skrev vi ner intervjuerna ordagrant och markerade vem som sade vad. Det var nödvändigt för oss att pausa ljudfilerna och att lyssna om för att kunna förstå lärarnas resonemang. Efter transkriberingen kunde vi avgöra vilka av lärarnas uttalanden som var centrala för våra frågeställningar. Denscombe (2016:384–385) poängterar att när man använder sig av ljudinspelning är det att föredra att transkribera och kommentera materialet. Han menar att det kan vara tidsödande att transkribera men även nyttigt för studien eftersom man får möta den intervjuades tankar igen och då kan bearbeta dessa. Detta var något vi tog till oss när vi skulle bearbeta vårt material – vi kunde lyssna på ljudfilerna flera gånger när vi transkriberade.

#### **4.4 Bearbetning av material**

När vi bearbetade vårt insamlade material lyssnade vi på de inspelade ljudfilerna flera gånger. Detta för att försäkra oss om att vi inte missat någon information som de deltagande lärarna fört fram. Vi läste även igenom våra transkriberingar vid flera tillfällen för att skapa oss en överblick av vad som framgått vid intervjuerna. När vi sedan skulle välja ut vilka uttalande som var centrala för vår studie hade vi våra frågeställningar i åtanke. Detta innebar att vi först försökte leta svar på våra frågeställningar och försökte sedan matcha dessa med forskningen som vi presenterat. Vi har alltså gjort en form av jämförelse mellan de deltagande lärarnas svar och den forskning vi har berört.

När vi hade bearbetat vårt material och fått svar på våra frågeställningar kunde vi urskilja ytterligare en central aspekt som framkom vid samtliga intervjuer – nämligen samtalet. I förhållande till vår teoretiska utgångspunkt såg vi samtalet som en relevant aspekt att lyfta upp och diskutera betydelsen av samtalet för lärande.

#### **4.5 Etiska överväganden**

När ett vetenskapligt arbete skrivs är det viktigt att känna till vilka etiska ställningstaganden man behöver ta hänsyn till. Vetenskapsrådet ställer särskilda etiska krav i samband med forskning. I sin studie bör man ta till sig huvudkraven och etiskt reflektera över sin studie (Vetenskapsrådet, 2017:15).

Vetenskapsrådet (2002:6) lyfter fyra huvudkrav när det gäller forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de medverkande ska informeras om den aktuella forskningsuppgiftens syfte och även få en beskrivning om hur undersökningen kommer gå till. Detta gjorde vi deltagarna medvetna om i vårt missivbrev (se bilaga 1) som skickades ut till samtliga deltagare. I vårt brev skrev vi ut studiens syfte och vilken uppgift deltagarna skulle ha i studien. Det framgick även i vårt missivbrev att deltagandet var frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, vilket även ingår i nästa krav (Vetenskapsrådet, 2002:7). Samtyckeskravet innebär att de som deltar i en undersökning ska kunna avbryta sin medverkan utan att det får några negativa följder. Till exempel om en deltagare vill avbryta sin medverkan mitt i en intervju så ska han/hon få göra det. Om en deltagare skulle vilja avbryta sin medverkan får de inte utsättas för påtryckning eller påverkan (Vetenskapsrådet, 2002:9–10). Det tredje kravet, konfidentialitetskravet, har att göra med frågan om offentlighet och sekretess. Personuppgifter ska förvaras så att inte obehöriga kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2002:12–13). Vi har på grund av detta valt att göra deltagarna i vår studie anonyma, vilket lärarna gjordes medvetna om i vårt missivbrev (se bilaga 1). Nyttjandekravet innebär, enligt Vetenskapsrådet, att uppgifter kring de medverkande och det insamlade materialet endast är till för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002:14). Även detta gjordes lärarna medvetna om i vårt missivbrev (se bilaga 1).

## **4.6 Metoddiskussion**

I vår studie stötte vi på problem redan i början eftersom vi bland annat hade svårt att få tag i informanter. Under studiens gång hade vi även en deltagare som valde att hoppa av på grund personliga skäl. Detta gjorde att vi fick tänka om och ytterligare en gång försöka få kontakt med rektorer som kunde hjälpa oss att hitta verksamma lärare som ville delta i vår studie. Vårt problem löstes när vi kom i kontakt med en rektor som var hjälpsam och vi fick då kontakt med fler lärare.

Ett problem med att använda sig av intervjuer som metod kan vara att den intervjuade inte ger svar som speglar hur det verkligen ligger till. Johansson och Svedner (2001:25)

beskriver att de intervjuade kan förfina sina svar för att det ska låta bättre i intervjuarens öron. Vi försökte motverka detta genom att inte ge deltagarna intervjufrågorna innan intervjutillfället. Om de hade fått ta del av intervjufrågorna innan hade de kunnat förbereda sina svar och då gett svar som de trodde att vi förväntade oss att få. Vidare menar Johansson och Svedner (2001:26) att intervjun kan gå fel eller ge ett missvisande resultat på grund av att intervjuaren för över sina egna åsikter och värderingar på den intervjuade. Intervjuaren kan även vinkla frågorna så att denne får de svar som han/hon är ute efter. För att motverka detta försökte vi förhålla oss så objektiva som möjligt vid intervjutillfällena, hålla oss till intervjuguiden samt basera våra följdfrågor på den intervjuades svar.

Denscombe (2016:386–387) tar upp tre olika problem med att använda sig av ljudinspelning och att transkribera dessa. Det kan vara svårt att höra vad som sägs när man lyssnar på ljudinspelningen, den intervjuade kan använda ofullständiga satser och det kan vara svårt att fånga den intervjuades betoningar och uttal vid transkriberingen. Vi hade inte problem med att höra vad som sades på ljudinspelningen men vi upplevde att några av våra deltagare vid vissa tillfällen påbörjade meningar och sedan avbröt sig själva och började på en ny mening. Detta kopplar vi till vad Denscombe (2016) benämner som ofullständiga satser.

## 5 Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas och analyseras de fyra lärarnas syn på arbetet med läsförståelse och bedömning. Under resultatbearbetningen har vi haft frågeställningarna *Hur beskriver lärarna i vår studie sitt arbete med strategier för att utveckla elevers läsförståelse? Vilka möjligheter respektive hinder beskriver lärarna i vår studie med att utveckla elevers läsförståelse? Hur dokumenterar och bedömer lärarna i vår studie elevers utveckling i läsförståelse?* i åtanke. De fyra lärarna är samtliga kvinnor och vi har valt att presentera dem som Lärare 1, 2, 3 respektive 4. Lärare 1, 3 och 4 är förtillfället verksamma i årskurs 1 och Lärare 2 i årskurs 3.

### 5.1 Att utveckla elevers läsförståelse

*En Läsande Klass* är som tidigare nämnt en modell som vi är bekanta med och har stött på under vår utbildning. Modellen används för att främja elevers läsförståelse med hjälp av olika strategier. Det finns även symboler och karaktärer som kan kopplas till strategierna. På frågan: "Hur arbetar du med läsförståelse i din undervisning?" svarar Lärare 1: "Vi jobbar mycket med *En Läsande Klass* och de strategier som den modellen innehåller. När jag till exempel tar fram spåkulan så vet eleverna att det är dags att vara spågummor." Utifrån Lärare 1:s uttalande kan det vara så att eleverna är vana vid att arbeta med *En Läsande Klass* och därför vet vilka läsförståelsestrategier de ska använda sig av när symbolerna/karaktärerna plockas fram. Vid intervjun med Lärare 1 uttalar hon sig om att de även tar in det multimodala när de arbetar med läsförståelsestrategier. Hon säger att dagens elever behöver det visuella eftersom de många gånger har svårt för att lyssna och ta språket till sig. Genom användning av bilder och andra medier kan man enligt Lärare 1 intressera fler elever än vad man gör när man enbart använder språket.

När vi ställer frågan: "Hur arbetar du med läsförståelse i din undervisning?" svarar Lärare 3: "Jag arbetar med att stanna upp i texten och prata om innehållet." Läraren beskriver även att hon stannar upp i texten och samtalar om den för att förtydliga innehållet för eleverna. Hon använder sig även av bilder och dramatiserar för att klargöra otydligheter i texter. På samma fråga ger Lärare 4 ett liknande svar men hon ger även en beskrivning av hur hon gör när hon stannar upp i texten. "Vi läser högt varje dag och då kan vi stanna upp och prata om vad som händer och försöka ställa frågor som vi inte vet svaret på."

(Lärare 4). Lärare 3 och 4 använder sig av samma läsförståelsestrategi - att stanna upp i texten. Vi uppfattar det som att Lärare 4 är mer tydlig med *hur* och *vad* som tas upp i samtalet. Under intervjun uttalar hon sig även om att eleverna behöver lära sig inferera och att läsa mellan raderna. För att eleverna ska lära sig läsa mellan raderna kan vi utifrån intervjun med Lärare 4 dra slutsatsen att man behöver ställa frågor som kräver att eleverna måste reflektera över det lästa.

Att reflektera över den lästa texten är något som även Lärare 2 uttalar sig om under intervjutillfället: ”Strategier som är viktiga – reflektion. Reflektion gör att man tar in de flesta strategierna, till exempel att reflektera över vad som kommer hända.” Lärare 2:s svar tyder på att hon använder sig av flera olika strategier samtidigt för att skapa en helhet kring det lästa. Hon uttrycker det som att reflektion är något som eleverna kan ha nytta av i sitt privata liv – för att kunna reflektera över händelser och handlingar. Av intervjun framgår det att Lärare 2 anser att reflektion är något som man har nytta av i hela livet. Det är lärarens uppdrag att hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga att reflektera. För att kunna göra detta krävs det en nyfikenhet hos eleverna enligt Lärare 2. Nyfikenhet och intresse är något som även Lärare 4 lade vikt vid under sin intervju: ”Jag måste väcka intresset för läsförståelse redan i årskurs 1.” Vår tolkning är att Lärare 4 vill belysa hur viktigt det är att arbeta med läsförståelse redan i de tidiga årskurserna. Det framgick under intervjun att eleverna i klassen är på olika nivåer i sitt lärande. Enligt Lärare 4 kan vissa elever läsa medan andra inte känner igen bokstäverna. Trots detta anser hon att det är relevant att arbeta med läsförståelse med alla i klassen, inte bara med de elever som kunde avkoda ord. Hennes syn är att elevernas läsförståelse inte ska hindras på grund av en dålig ordavkodningsförmåga. Av intervjun framgår det även att Lärare 4 individanpassar sin undervisning efter eleverna. Detta, enligt läraren, på grund av att de är på olika nivåer i sitt lärande. Enligt Lgr 11 är det lärarens uppdrag att individanpassa undervisningen (Skolverket, 2017a:8). Detta är även någonting som Lärare 3 lyfte under sin intervju med följande uttalande: ”Man måste lägga undervisningen efter eleverna.” Lärare 3 anser att det är vanligt att lärare överlag lägger mer fokus på svaga elever än på starka elever. Hon menar att man som lärare måste veta vart eleverna befinner sig i sitt lärande för att kunna utmana dem – oavsett vilken nivå de är på. Ett arbetssätt som Lärare 3 använder sig av i sin undervisning är att göra parkonstellationer där hon vet att eleverna kan utmana

varandra. Det framgick även ur intervjun att om eleverna inte utmanas så kan de tappa intresset för att lära sig och blir då hämmade.

Utifrån ovanstående uttalanden kan vi se att lärarna i vår studie använder sig av liknande läsförståelsestrategier som vi tidigare presenterat i vår uppsats. Vi har bland annat lyft Bråten (2013) som har belyst strategier såsom att förutspå vad som ska hända i texten och ställa frågor till textens innehåll. Vi ser även likheter som kan kopplas till Westlunds (2013) resonemang - nämligen att lärarna aktivt arbetar med strategier och involverar eleverna i arbetet med dessa. I vår bakgrund nämnde vi även olika undervisningsmodeller som vi kopplade till *En Läsande Klass*. I vår studie var det bara Lärare 1 som tydligt uttalade sig om *En Läsande Klass*, dock ser vi likheter mellan modellen och de läsförståelsestrategier som övriga lärare sägs arbeta med i sin undervisning. Lärarna nämner att eleverna är på olika nivåer i sitt lärande men att de försöker träna på läsförståelsen ändå, detta görs genom högläsning eftersom alla inte kan läsa. Vid högläsning är det inte bara läsförståelsen som hamnar i fokus utan även hörförståelsen. Detta beror på att eleverna måste lyssna till det lästa för att kunna samtala om det. Vid hörförståelsen kan det dock uppstå problem eftersom alla elever inte kan ta till sig språket som används. När lärarna i vår studie problematiserade detta lyftes ett nytt begrepp som vi inte har behandlat tidigare i vår uppsats, nämligen det multimodala. Även om vi inte har med någon forskning som överensstämmer med begreppet så anser vi att det är relevant eftersom tre av fyra lärare i vår studie belyser vikten av det visuella för samtliga elever. Det framgår i *Lgr 11* att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2017a:8).

## 5.2 Möjligheter och hinder

När vi ställer frågan: “Vilka svårigheter ser du med att utveckla elevers läsförståelse?” svarar Lärare 3: “De är på så väldigt olika nivåer, finns de som kan läsa kapitelböcker och de som bara kan enskilda ord.” Lärare 3 beskriver att även om eleverna är på olika nivåer väljer hon att ha gemensamma genomgångar och när eleverna sedan arbetar enskilt kan eleverna utmanas på den nivå som lämpar sig bäst för eleven. Lärare 3 problematiserar elevernas olika nivåer och uttalar sig även om följande: “Som lärare lägger man ofta mer tid på de svaga eleverna och de starka eleverna glöms då bort.” Det

kan vara så att Lärare 3 är medveten om hur vanligt det är att de svaga eleverna får mer uppmärksamhet och att hon därför arbetar med att utmana alla elever oavsett vilken nivå de är på. Det framgår även vid intervjun att hon vill hålla alla elevers intresse vid liv och därför utmanar samtliga elever.

Även Lärare 4 belyser att eleverna befinner sig på olika nivåer och att alla elever inte har svenska som modersmål. Hon uttrycker sig på följande sätt: ”Många landar här precis när de kommer från sina hemländer och då blir det jobbigt för mig att kunna förklara en sak för någon som absolut inte har svenskan. Men här ser jag det som en fördel. Man ser att det här är världen.” Vi tolkar detta som att Lärare 4 ser sina hinder som möjligheter. Lärare 4 ser inte hindren i skolan som ohanterbara utan hon tar vara på mångfalden för att skapa en gemenskap. Av intervjun med Lärare 4 fick vi intryck av att hon menar att det är viktigt att man inte ser det omöjliga, utan att man ser möjligheter i svårigheterna.

På frågan “Vilka svårigheter ser du med att utveckla elevers läsförståelse?” svarar Lärare 1: “Att eleverna blir mekaniska. Läger mycket vikt vid att läsa av och avkoda, vilket kan göra att deras läsförståelse blir hämmad.” Vi tolkar detta som att lärare 1 anser att eleverna behöver ha en automatiserad avkodning för att kunna fokusera på läsförståelsen. Det framgår att Lärare 1 anser att om avkodningen inte finns där behöver eleverna ha förmågan att lyssna på texter och utifrån denna kunna skapa sig en förståelse. För att göra ovanstående citat mer tydligt väljer vi att lyfta ytterligare ett citat från samma lärare där hon motiverar sitt resonemang ytterligare: ”Läsförståelse är inte bara att läsa en text och förstå, utan så mycket mer. Det är förståelsen som är det viktiga men man måste ha en avkodning. Det hör ihop. Det kvittar hur bra avkodning du har om du inte förstår.” (Lärare 1) Hon menar att det behövs en balans mellan avkodningen och läsförståelsen eftersom man inte kan ha det ena utan det andra då de kompletterar varandra.

Om man som lärare skulle stöta på hinder och svårigheter i undervisningen menar Lärare 1 att det kollegiala är viktigt och att man tillsammans hjälps åt för att skapa möjligheter av hindren. “Lärare hjälper varandra vid hinder. Samarbete är viktigt.” Det framgår av intervjun med Lärare 1 att lärarna på den skolan tar hjälp av arbetslaget. Vid flera tillfällen under intervjun nämner hon att det kollegiala är viktigt och att man kan få olika infallsvinklar från varandra för att ta sig vidare. Vi uppfattar det som att det inte bara är



eleverna som kan lära sig av varandra. Även lärare bör ta vara på varandras olikheter och kompetenser för att få en så god och främjande undervisning som möjligt.

Lärarna i vår studie belyser olika hindren, bland annat att eleverna är på olika nivåer, att inte alla behärskar det svenska språket och att det läggs mer energi på ordavkodningen än på läsförståelsen. Vi ser att vissa aspekter stämmer överens med forskning som vi har lyft i vår bakgrund. Fridolfsson (2013) menar, som tidigare nämnt, att när ordavkodningen har blivit automatiserad kan energin läggas på att förstå texters innehåll. I motsats till detta lyfte vi Eckeskog (2015) som framhåller att elever kan förstå texters innehåll trots en dålig ordavkodning eftersom förståelsen kommer från elevers förförståelse. Några av lärarna i vår studie uttrycker sig om att samarbete är viktigt vid hinder och att det behövs ett samtal för att ta sig förbi dessa. Detta kopplar vi till vår studies teoretiska utgångspunkt - den sociokulturella teorin där samtalet är centralt. Vid samarbete kan man få stöd och hjälp av en mer kompetent person.

### **5.3 Bedömning av läsförståelse**

På frågan: "Hur dokumenterar du/skolan elevers läsförståelseutveckling?" gav Lärare 1 följande svar: "Får syn på elevernas utveckling genom att dokumentera [...] ett exempel på tester som vi gör i skolan är att eleverna får läsa en text och para ihop den med en passande bild. Gör sedan samma test i vår för att se om eleverna har utvecklats." Av intervjun med Lärare 1 framgår det att hon anser att man dokumenterar för att se elevernas utveckling. Enligt henne kan dokumentationen utföras på olika sätt, genom kontinuerlig dokumentation som sker efter undervisningen eller att jämföra två provtillfällen med varandra.

Lärare 2 beskriver tester som finns inom läsningen och att dessa främst riktar in sig på hur snabbt eleverna läser - alltså läshastigheten. "Just läsförståelsen är svår att dokumentera [...] Hur vet jag att någon förstår? Det är egentligen när jag frågar dem. När jag ställer följdfrågor som är öppna och inte slutna. Frågor som gör att de måste tänka." (Lärare 2). Vid intervjutillfället pratar hon vidare om att det är svårt att få en förståelse för elevernas förståelse eftersom det är något som sker i deras huvud och inte på papper. Vi tolkar detta som att samtalet har en viktig roll när det kommer till dokumentation och

bedömning inom läsförståelsen. Detta eftersom Lärare 2 lyfter att det är genom samtalet som man får syn på elevernas tankeprocesser och hur de reflekterar över det lästa.

Lärare 4 har ett liknande synsätt som Lärare 2 när det gäller dokumentation och bedömning i läsförståelse. Hon tycker att man borde få syn på elevernas tankar: "Om inte jag hör vad de säger så vet inte jag vad de kan. Jag vet inte heller hur jag ska utmana dem om jag inte vet vart de är någonstans." (Lärare2). Lärare 4 tycker det är svårt att få syn på elevernas kunskaper och anser att samtalet har en avgörande roll. Hon framför vikten av elevernas delaktighet i bedömning och gör detta genom samtalet. Lärare 4 lyfter även feedbackens betydelse för elevernas utveckling och lärande: "Att barnen vet att jag sätter ord på vart de är: "nu är du här, ditt nästa steg kanske kan vara att du gör såhär. [...] De är på väldigt olika nivåer men jag ser till att alla får denna feedbacken."

När vi frågar: "Hur ser du på dokumentation och bedömning i samband med undervisning i läsförståelsestrategier?" svarar Lärare 4: "Jag tycker att det är avgörande viktigt. Jag måste göra det för att kunna arbeta framåt. Annars så stannar lärandet." Detta uttalande visar på hur viktigt det är att dokumentera elevernas lärande för att de ska kunna ta sig vidare i sin utveckling. Det framgår att Lärare 4 anser att dokumentationen gör det tydligare för henne, som lärare, att veta hur man ska arbeta framåt med eleverna. Hon beskriver att hon tar hjälp av sin dokumentation för att planera kommande undervisning.

Vi ser att ovanstående uttalanden stämmer överens med forskningen som vi lyft i relation till bedömning. Vi ser likheter med Jönsson (2013) som behandlar den formativa bedömningen och att det är denna som tar elever framåt i sitt lärande. I den formativa bedömningen är feedbacken central eftersom det är denna som ska hjälpa elever framåt. Detta kan kopplas till den sociokulturella teorin och *den närmaste utvecklingszonen*. Därför att elever behöver stöd och vägledning för att utvecklas. För att kunna ge elever vägledning behöver ett samtal ske. Ett samtal som syftar till att göra elever medvetna om var de befinner sig i sitt lärande, var de ska och hur de ska ta sig dit. Det går även att finna likheter med den kognitiva teorin kopplat till hur Lärare 2 uttrycker sig. Lärare 2 framför tydligt att läsförståelse är något som sker i elevens huvud. Här synliggörs ännu en gång

hur viktigt samtalet är för att lärare ska kunna bedöma var elever befinner sig i sitt lärande och utifrån det planera vidare för att kunna stödja varje enskild elev.

## 5.4 Samtalets betydelse

Utifrån våra fyra intervjuer urskiljer vi en gemensam nämnare, nämligen samtal. Samtliga lärare i vår studie belyser vikten av samtalet och dess betydelse för elevers läsförståelse. Lärare 1 framhåller att: "Samtalet är viktigt och att ställa öppna frågor till det lästa." Hon menar att öppna frågor bör ställas eftersom man då får syn på elevernas tankar och om de har förstått textens innehåll eller inte. Det framgår vid intervjun att hon, utifrån elevernas svar, avgör hur hon ska göra för att vägleda eleverna vidare i sitt lärande. Vi frågar: Håller du dig uppdaterad på forskning kring läsförståelse och vilka metoder/modeller som är aktuella inom området? och Lärare 1 menar att det är hennes uppgift som lärare att hålla sig uppdaterad på forskning och tillämpa detta i sin undervisning. Hon lyfter samtalets betydelse för lärande: "Samtalet – hur viktigt det är för förståelsen. Det säger också forskning. Kan resonera två och två. Kunna sätta egna ord på det lästa. Att man som lärare läser något tillsammans med eleverna och resonerar tillsammans. Man utvecklas då tillsammans. Det någon inte förstår, det förstår någon annan och man kan då hjälpa varandra." Hon sätter ord på samtalets betydelse och lyfter hur viktigt det är att hjälpa varandra. Vi kopplar detta till *den närmaste utvecklingszonen* i den sociokulturella teorin. Eftersom Lärare 1 tar upp att man vid oklarheter kan ta hjälp av någon annan för att skapa sig en förståelse.

Även Lärare 2 tog upp samtalets betydelse för lärande och att eleverna kan ta hjälp av varandra. Hon lyfter ett arbetssätt där samtalet är i fokus och att synliggöra elevernas tankar. "EPA<sup>2</sup> är en stor del av min undervisning. Att först tänka själv, har du ingen egen tanke har du en kompis som har en tanke. Elevernas tankar lyfts sedan i helklass och får ta del av varandras tankar. Samtalet kan leda till att eleverna får en "aha-känsla"". Lärare 2 menar att med hjälp av EPA kan eleverna hjälpa varandra vidare i sitt lärande. När eleverna får dela tankar med varandra får de nya infallsvinklar enligt Lärare 2.

---

<sup>2</sup> EPA innebär att man först tänker enskilt, sedan diskuterar i par och till sist samtalar allmänt i helklass.

Lärare 4 uttrycker sig på liknande sätt som Lärare 1 och 2 gör om samtalet och att eleverna kan ta hjälp av varandra: "Jag kan ju tänka att jag är jättepedagogisk och tror att jag når till alla mina elever. Men sen så är det kanske hälften som inte har fattat, men de fattar kanske när det är en kompis som sätter ord på vad de har lärt sig." (Lärare 4) Elever förstår på olika sätt och även om man tror att man når fram till alla elever så är det inte säkert att man gör det. Det kan vara så att eleverna behöver stöd från en mer jämlik part och att man därför tar till vara på alla i klassens kunskaper. För att göra detta är det viktigt att samtala med varandra och att arbeta i grupper." Mycket samtal i smågrupper. Ser då eleverna mycket mer och ser vad som fattas." (Lärare 3) Hon beskriver att hon får en tydligare förståelse för vart eleverna befinner sig genom att observera deras diskussioner i smågrupper. Det framgår att Lärare 3 anser sig se eleverna och deras kunskaper tydligare om hon delar in dem i smågrupper. Hon beskriver att vissa elever inte känner sig bekväma med att uttrycka sina tankar i helklass och att de har enklare för det i smågrupper. När eleverna arbetar i smågrupper får de även mer plats än vad de får i helklass enligt Lärare 3.

Vår analys av ovanstående uttalanden är att de överensstämmer med den forskning som vi har valt att lyfta i vår bakgrund. Vi kan dra paralleller till bland andra Brogren och Isaksson (2015) som belyser att det måste ske ett samtal efter det lästa för att det ska skapa mening för elever. Även Kaya och Lindvall (2015) framhåller att det är viktigt att elever ges möjlighet att samtala om texter eftersom det är i interaktion med andra som kunskap bildas. Detta är en central aspekt i vår valda teori, den sociokulturella teorin. Teorin lyfter bland annat att det är när man delar tankar med någon annan som kunskap skapas. Kunskap skapas även när man deltar i aktiviteter - vilket gör samtalet till en central punkt. För att elever ska kunna utvecklas behövs vägledning och stöttning utifrån var de befinner sig i *sin närmaste utvecklingszon*.

## 6 Diskussion

Vårt övergripande syfte är att beskriva hur fyra lärare i årskurs 1–3 arbetar med läsförståelse i undervisningen och hur de bedömer elevers kunskaper i området läsförståelse. För att besvara detta formulerades följande frågor:

- Hur arbetar lärarna i vår studie med strategier för att utveckla elevers läsförståelse?
- Vilka möjligheter respektive hinder beskriver lärarna i vår studie med att utveckla elevers läsförståelse?
- Hur dokumenterar och bedömer lärarna i vår studie elevers utveckling i läsförståelse?

Vid intervjuerna med de fyra lärarna fick vi fram både lika och olika svar. Tre av de deltagande lärarna (Lärare 1, 3 & 4) är som vi tidigare nämnt verksamma i årskurs 1 och en (Lärare 2) i årskurs 3. Vi upplever det som att lärarna som är verksamma i årskurs 1 ger mer svar som visar på att de arbetar med bokstäver och avkodning. Till skillnad från läraren i årskurs 3 vars svar endast riktar in sig på läsförståelse. Vi tänker att detta kan bero på att lärare anser att elever bör lära sig läsa innan det läggs fokus på deras läsförståelse. Enligt oss är det viktigt att arbeta med läsförståelse även i de yngre årskurserna trots att alla inte kan läsa. Vi anser att arbetet med läsförståelse inte ska hindras på grund av att elever inte kan läsa. Därför ser vi det problematiskt att vissa av lärarna i vår studie verkar lägga mer vikt vid bokstäver och avkodning än vid läsförståelse. Vi tänker att lärandet kan bli hämmat och att elever då inte får en förståelse för att den skrivna texten har ett budskap. Eftersom det finns kunskapskrav som elever ska uppnå bör de få möjlighet att träna på alla förmågor som finns med i läroplanen. Vi är medvetna om att vår studies resultat kunde blivit annorlunda om alla lärare i vår studie hade arbetat med elever i åk 2–3. Detta eftersom de flesta elever lärt sig läsa då, vilket leder till att mer energi kan läggas på läsförståelsen. Som vi lyft i vår bakgrund lyfter Eckeskog (2015) att man kan uppnå god läsförståelse även om man inte kan läsa eftersom det handlar om förförståelsen. Eleverna behöver inte arbeta med att läsa texter på egen hand utan detta kan ske vid högläsning i helklass med en efterföljande diskussion. Även detta är något som vi lyft i vår bakgrund där vi refererar till Kaya och Lindvall (2015) som framhåller samtalets betydelse för elevers lärande. Vi kopplar även detta till den

sociokulturella teorin som belyser interaktionens betydelse för att elever ska kunna ta sig vidare i sitt lärande.

Det framgår i intervjuerna med Lärare 1, 3 och 4 att de arbetar mycket med det visuella. De tre lärarna beskriver att de arbetar multimodalt för att få med alla elever. Det multimodala lärandet innebär att man tar hjälp av alla sinnen för att skapa sig en förståelse. Lärarna i årskurs 1 beskriver att det ibland är svårt för barnen att lyssna och att de därför behöver se det visuellt. Genom att använda olika multimodala verktyg blir det mer tydligt för eleverna vad texter innebär eftersom de får skapa sig en förståelse för texters innehåll med hjälp av olika uttrycksmedel. Vi tänker att det är viktigt att använda sig av visuella medel i alla årskurser för att skapa sig en förståelse för texters innehåll. Vissa texter kan vara komplexa och ha dolda budskap, för att elever ska få syn på dessa behöver man gå in på texternas djup. Enligt oss skapar det multimodala möjligheter inom samtliga ämnen i skolan. Möjligheter såsom att förmedla kunskap till eleverna på olika sätt och även att de kan uttrycka sin förståelse med hjälp av olika medel. Vi tänker även att det multimodala får en stor betydelse för elever som har ett annat modersmål än svenska. Det är vår uppgift som lärare att nå fram till alla elever, vilket vi anser blir en utmaning eftersom inte alla elever behärskar det svenska språket. För att kunna inkludera alla elever i undervisningen tänker vi därför att det är viktigt att använda sig av olika uttrycksmedel för att förtydliga vad vi vill förmedla i klassrummet. Till exempel så kan man förtydliga begrepp i texter för att skapa en förståelse för textens innehåll. Vi anser att begrepp kan förklaras och göras tydliga med hjälp av bilder. Elevers ordförråd utvecklas när de får samtala om och skapa sig en förståelse för nya begrepp och detta är något de har nytta av i kommande texter. När de möter nya texter anser vi att de då kan ta vara på sina redan existerande kunskaper för att bearbeta dessa. Elevernas förkunskaper är något som Roe (2014), Fridolfsson (2013) och Taube (2007) lyfter, de är överens om att elevers tidigare erfarenheter har en avgörande roll för hur de tolkar texters innehåll. Inga elever tolkar samma text på liknande sätt eftersom de har olika erfarenheter. Vi anser att elevers förkunskaper bör lyftas och tillvaratas eftersom elever ska få en förståelse för att det de redan kan är relevant och att de har användning av sina tidigare kunskaper.

Samtliga lärare beskriver att de arbetar med olika läsförståelsestrategier vid undervisning av läsförståelse. Vi fick svar som visar på att de arbetar med att synliggöra strategierna

för eleverna och göra de medvetna om hur och när de ska använda sig av dem. Läsförståelsestrategier som de deltagande lärarna lyfter är bland annat att förutse vad som kommer hända, att reflektera över det lästa, att stanna upp i texten och samtala om den. Vi tänker att det är viktigt att synliggöra användandet av strategier eftersom det är något abstrakt som sker i huvuden - det är kognitiva processer. Av tidigare erfarenheter har elever svårt att ta till sig saker som inte är konkreta. För att elever ska ta till sig läsförståelsestrategier tänker vi att man bör försöka göra det konkreta till något abstrakt och därför synliggöra vad man tänker. När lärarna beskriver sitt arbete med läsförståelsestrategier framgår det att samtliga arbetar med dessa i grupp. Till exempel beskriver Lärare 2 att hon arbetar utifrån EPA som tidigare nämnt är en metod som grundar sig i samtal och att lära sig av varandra. Vi tänker att lärare arbetar i grupp eftersom det är i samtalet som lärandet sker. Elever kan diskutera med varandra och få ta del av varandras tankar. Vi anser att det är bra för samtliga elever att dela tankar med varandra eftersom det förhoppningsvis bidrar till att de får en förståelse för att alla tänker och känner olika. Det kan i sin tur leda till att de får en förståelse för andra människor. Detta innebär att de lär sig i gemenskap, vilket är centralt i den sociokulturella teorin. Vi anser att alla strategier kan vara gynnsamma för elever beroende på *hur* lärare väljer att arbeta med strategin. Det är viktigt att elever förstår *vad* strategin innebär och *hur* den används. För att elever ska förstå strategins innebörd behöver läraren vägleda dessa. Som lärare har vi ett ansvar för vad elever lär sig och vi behöver därför förmedla kunskap på ett sätt som är förståeligt för elever. Detta kan läraren göra genom att tänka högt vid användandet av en läsförståelsestrategi och elever får då en inblick i hur de kan tänka när de läser texter på egen hand. Vi anser att det är relevant att göra något med det lästa. Med detta menar vi att lässtunden måste bidra med något. Till exempel att det ger en diskussion där elever får möjlighet att reflektera över vad som sker mellan raderna i texten. Vi tänker att denna lässtund i grupp kan ge elever vägledning på hur de sedan ska bearbeta texter på egen hand. Detta kan i sin tur kopplas till den sociokulturella teorin och *den närmaste utvecklingszonen* eftersom elever med hjälp av vägledning ska ta sig vidare i sitt lärande.

Samtalet har blivit ett återkommande begrepp i vår uppsats och därmed blivit en central aspekt. Läsförståelse och läsning överlag är något som sker i huvudet eftersom det är kognitiva processer. Vi tänker att detta är en anledning till att samtalet har blivit centralt - eftersom läsförståelse är något som sker i huvud och att man samtalar för att få syn på

tankarna och kunna bedöma dessa. För att få syn på elevers tankeprocesser och hur de resonerar kring det lästa behövs det som sagt ett samtal. Samtalet är även relevant för att kunna bedöma elevers förståelse av texter. Det är i samtalet som läraren får syn på vad eleven kan och vilka utvecklingsmöjligheter som eleven har. Att hjälpa elever vidare i sitt lärande kan enligt den formativa bedömningen tillfogas genom feedback. Det var bara en av lärarna i vår studie som nämnde feedback i sin intervju. Det framgår att hon synliggör för eleverna var de befinner sig i sitt lärande och ger de framåtsyftande mål. Vi tänker att det är viktigt att elever får syn på sitt eget lärande på olika sätt. Vår studie har gett oss en förståelse för att om elever själva får ta det av sin utveckling så har de möjlighet att se vad de har åstadkommit. Enligt oss kan detta ske genom att eleverna får ta del av sin dokumentation och se sina framsteg. Det kan även ske genom självbedömning, att eleven får bedöma sina kunskaper och då få syn på vilka lärandemål som uppnås. Detta för att hålla elevers motivation vid liv - att de själva får se att de har utvecklats och kommit någonstans i sitt lärande. För att synliggöra elevers utveckling anser vi att är det viktigt att dokumentera, både för sin egen del som lärare och för elevers del så att de kan kolla tillbaka på vad de har gjort. Dokumentationen för elever syftar till att göra deras utveckling synlig medan dokumentationen för lärare innebär ett underlag för kommande undervisning. Vi anser att man utifrån dokumentationen kan se hur elever tar till sig innehållet i undervisningen då man får följa deras utveckling. Med hjälp av dokumentationen kan man som lärare vara kritisk till sig själv och sin undervisning. Vi tänker att om man inte ser en utveckling hos eleverna bör man utvärdera sin egen undervisning och se vad som saknas. Efter genomförd studie har vi fått en insikt om att samtliga lärare anser det vara svårt att bedöma elevers kunskaper inom läsförståelse. Detta bidrar i sin tur med att bedömningen inom området inte blir likvärdig eftersom alla gör olika - det finns inte några direkta riktlinjer som lärare ska följa när de bedömer elevers läsförståelse.

Samtliga lärare i vår studie lyfter vikten av att anpassa läsförståelsestrategierna till den elevgrupp de arbetar med där och då. Uppgifterna som ingår i undervisningen ska varken vara för svåra eller för lätta för eleverna. De behöver utmanas för att komma vidare i sitt lärande. Vi anser det relevant att samtliga elever i skolan blir sedda och undervisningen ska utformas utifrån deras förutsättningar. Detta är viktigt enligt oss eftersom alla elever



ska känna att skolan är en plats för de att utvecklas. Detta framgår även i *Lgr 11* (Skolverket, 2017a:8). Med detta som utgångspunkt bör man som lärare individanpassa undervisningen eftersom att alla elever är på olika nivåer och har lika stor rätt till att utvecklas. Utifrån vår studie och egna erfarenheter har vi uppfattat det som att det är vanligt att de svaga eleverna får mer uppmärksamhet i klassrummet än de starka. Vi tänker att detta kan bero på att man som lärare känner att de behöver extra hjälp för att nå kunskapskraven. Men det är lika viktigt att fokusera på de starka eleverna så att de inte tappar intresset för att lära sig. Det räcker inte med ett ”bra jobbat”. Det är lärarens uppgift att se alla elever oavsett vilken nivå de befinner sig på i sitt lärande. Samtliga elever i skolan har rätt till att utmanas för att ta sig vidare i sitt lärande. Vi anser att den sociokulturella teorins synsätt framgår här eftersom *den närmaste utvecklingszonen* är central inom teorin. Undervisningen ska anpassas efter varje enskild elev för att de ska kunna utvecklas. För att kunna planera och ta fram uppgifter som passar alla elever måste man veta var de befinner sig i sitt lärande - detta skapar man sig en förståelse för genom att samtala med elever. Som vi nämnt i vår bakgrund framhåller Dysthe (2013) att samtalet har en central roll i den sociokulturella teorin och att kunskap bildas i interaktion med andra.

Sammanfattningsvis kan vi utifrån vår studie dra slutsatsen att för de intervjuade lärarna har samtalet en avgörande roll i läsförståelsearbetet och för hur elevers kunskaper bedöms inom området. Utan samtalet blir det svårt för oss som lärare att skapa en förståelse för elevers tankeprocesser. Lärare behöver få syn på elevers tankeprocesser eftersom det är något som sker i deras huvud. Detta kan göras på olika sätt och samtalet är ett alternativ. Som vi tidigare nämnt framhåller Westlund (2013) att läsförståelse är en komplex process och därför är ett svårt område att bedöma. För att kunna bedöma elevers läsförståelse behövs en inblick i hur de tänker, vilket ännu en gång leder oss fram till samtalets betydelse för elevers utveckling och lärande. Samtalet skapar möjligheter för elever - genom att uttrycka sina tankar högt för sig själv och för sina klasskamrater synliggörs dessa och respons ges. Vår studie visar på att samtliga lärare anser att samtalet har en central roll i elevers lärande i arbetet med läsförståelse. Vilket även vi drar som slutsats, samtalet är en viktig del i elevers utveckling. Samtalet är en viktig del i skolan, särskilt inom läsförståelsen och bedömning inom området. Det möjliggör för lärare att se elevers

kunskaper och utveckling, det ger även elever möjlighet till att visa sin egen kunskap på olika sätt. Samtalet är särskilt viktigt för elever då de får ta del av andras kunskaper inom områden de själva kan ha svårt för samt att de kan dela med sig av sina egna kunskaper till klasskamrater som kan behöva hjälp. Genom att dela och ta emot kunskap skapar man lärande i gemenskap.

## **6.1 Studiens betydelse för vår lärarprofession**

Med avseende för vår kommande yrkesroll anser vi att vår studie har haft en stor betydelse. Detta eftersom läsförståelse är en viktig del i alla skolans ämnen - du behöver förstå det du läser för att kunna tillämpa ny kunskap. Läsförståelse är även relevant utanför skolan eftersom vi idag lever i ett digitalt samhälle som kräver att vi är kritiska till det vi möter. Vårt digitala samhälle innebär att vi är uppkopplade på internet där vi möter olika slags information som innebär att vi behöver skapa oss en förståelse för vad informationen vill förmedla. Vår roll som kommande lärare är att förbereda elever på vad de kan komma att möta ute i samhället och forma dem till goda *demokratiska medborgare*.

Innan vi utförde vår studie hade vi svårt att förstå hur bedömning av läsförståelse går till eftersom det är något komplext som sker i elevers huvuden. Vi tänker att inom andra ämnen, som till exempel matematik, så blir elevernas kunskaper mer tydliga eftersom de kan visa sina tankar genom att skriva ner sina uträkningar eller visa sina tankar med hjälp av andra uttrycksmedel. Vi har haft svårt att se framför oss hur bedömning inom läsförståelse utförs eftersom det inte är, enligt oss, som andra ämnen i skolan. Med hjälp av vår studie anser vi oss dock ha fått en inblick i hur bedömning inom området kan gå till, vilket är av betydelse för vår lärarprofession. Vi har fått en förståelse för att elevers läsförståelse kan bedömas genom att synliggöra deras tankar och att detta kan göras genom att samtala med dem.

Inför kommande studier anser vi att det hade varit intressant att undersöka och få en djupare förståelse för hur lärare ser på bedömning. Vi anser att det även hade varit

intressant att få en inblick i hur elever tänker och känner inför att bli bedömda - alltså bedömning utifrån ett elevperspektiv.

## 7 Litteraturlista

Anmarkrud, Øistein (2013), Skickliga lärares läsundervisning - med fokus på läsförståelse. I Bråten, Ivar (Red), *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 197–228). Lund: Studentlitteratur.

Boström, Lena (2004), *Lärande och Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svenskgrammatik*. Jönköping University.

Brogren, Lisbeth & Isakson, Anita (2015), *Språkutveckling – teori och praktik i skolår 1–3*. Malmö: Gleerups.

Black, Paul & Wiliam, Dylan (2001), *Inside the Black Box*. King's College London School of Education.

Bråten, Ivar (2013), *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur.

Eckeskog, Helena (2015), *Läsa och förstå – Arbete med läsförståelse i tidig läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Danielsson, Kristina och Selander, Staffan (2014), *Se texten! multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.

Denscombe, Martyn (2016), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

Dysthe, Olga (2003), Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, Olga (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31–74). Lund: Studentlitteratur.

En Läsande Klass (2017): Hemsida med information om och material till projektet ”En Läsande Klass”, [www.enlasandeklass.se](http://www.enlasandeklass.se) (Hämtad 2017-12-12)

Erickson, Gudrun och Gustafsson, Jan-Eric (2014), Bedömningens dubbla funktion- för lärande och likvärdighet. I Lundgren, Ulf P, Säljö, Roger & Liberg, Caroline (Red), *Lärande, skola, bildning – en grundbok för lärare*. (s. 559–594). Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

Fridolfsson, Inger (2013), *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Frost, Jörgen (2016), *Intensiv läsinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, John (2012), *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur Kultur Akademisk.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001), *Examensarbetet i lärarutbildningen – undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

- Jönsson, Anders (2013), *Lärande bedömning*. Uppl. 3. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, Anders (2011), Formativ bedömning. I Hult, Agneta och Olofsson, Anders (Red.), *Utvärdering och bedömning – för vem och för varför?* (s. 212–227). Stockholm: Natur och Kultur.
- Kansanen, Pertti & Hansén, Sven-Erik (2017), Lärares pedagogiska tänkande. I Hansén, Sven-Erik och Forsman, Liselott (Red.), *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. (s. 341–360). Lund: Studentlitteratur.
- Kaya, Anna & Lindvall, Monica (2015): *Textsamtal före, under och efter läsning. Del 5*. Skolverket. [https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/000\\_Samtal-om-text/Del\\_05/material/Flik/Del\\_05\\_MomentA/Artiklar/M0\\_gr\\_05A\\_04\\_textsamtal-samlad.docx](https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/000_Samtal-om-text/Del_05/material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M0_gr_05A_04_textsamtal-samlad.docx) (Hämtad 2017-12-04)
- Knubb-Manninen, Gunnel, Wikman, Tom & Hansén, Sven-Erik (2017), Utvärdering och bedömning som en del av lärarens arbete. I Hansén, Sven-Erik och Forsman, Liselott (Red.), *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. (s. 291–302). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2014), Att vara lärare - den didaktiska reliefen. I Lundgren, Ulf P, Säljö, Roger & Liberg, Caroline (Red), *Lärande, skola, bildning – en grundbok för lärare*. (s. 335–356). Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Liberg, Caroline (2005), *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Upplaga 2. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (1999), *Vygotskij och skolan - Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Palincsar, Sullivan, Annemarie & Ann L. Brown (1984): *Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities*. Lawrence Erlbaum Associates, University of Illinois.
- Radioprogram Skolminister [radioprogram] [2014]: Forskare kritiserar En Läsande Klass. <http://urskola.se/Produkter/183232-Skolministeriet-Forskare-kritiserar-En-lasandeklass> (Hämtad 2018-01-10)

Reichenberg, Monica (2014), *Vägar till läsförståelse – texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur Kultur Akademisk.

Roe, Astrid (2014), *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.

Rönman, Karin & Forsman, Liselott (2017), Professionell och didaktisk utveckling genom aktionsforskning. I Hansén, Sven-Erik och Forsman, Liselott (Red.), *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. (s. 361–376). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2016), *Didaktik – vad, hur och varför?* <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik> (Hämtad 2017-11-02)

Skolverket (2011), *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2660.pdf%3Fk%3D2660](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2660.pdf%3Fk%3D2660) (Hämtad 2017-11-13)

Skolverket (2017a), *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. (Reviderad 2017).

Skolverket (2012) PIRLS 2011 – *Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2941.pdf%3Fk%3D2941](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2941.pdf%3Fk%3D2941) (Hämtad 2017-11-09)

Skolverket (2017b), PIRLS 2017 - *Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 463. [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3868.pdf%3Fk%3D3868](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3868.pdf%3Fk%3D3868) (Hämtad 2017-12-20)

Skolverket (2016), PISA 2015, *15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 2016: 450. [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok)

[ok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3725.pdf%3Fk%3D3725](#) (Hämtad 2017-11-09)

Skolverket (2014), <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning> (Hämtad 2017-12-27)

Skolverket, (2017c), <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod> (Hämtad 2017-12-27)

Strømsø, Helge I (2013), Högläsning, snabb läsning och läsförståelse - om läsning och forskning om läsförståelse. I Bråten, Ivar (Red). *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 23–46). Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2014), Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren, Ulf P, Säljö, Roger & Liberg, Caroline (Red), *Lärande, skola, bildning – en grundbok för lärare*. (s. 251–309). Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

Taube, Karin (2007), *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Tornberg, Ulrika (2015), *Språkdiraktik*. 5:e upplagan. Malmö: Gleerups.

Vallberg Roth, Ann-Christine (2010), *Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation*. Skolverket.

Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> (Hämtad 2017-10-25)

Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> (Hämtad 2017-10-25)

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2017-10-25)

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society – the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wahlström, Ninni (2016), *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

Wedin, Åsa (2010), *Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år*. (s. 219- 231). *Pedagogisk forskning i Sverige* 2010, nr. 2/3.

Westlund, B. (2009) Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik. 2. uppdaterade utg. Stockholm. Natur & Kultur

Westlund, Barbro (2013), *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur Kultur akademisk.

Wiliam, Dylan (2010). An integrative summary of research literature and implications for a new theory of formative assessment. Ingår i H.A. Andrade & G.J. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Wiliam, Dylan (2014), *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. I Symposium entitled Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning at the annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA, April 2014. (s. 1-14) Institute of Education, University of London.



# Bilagor

Bilagorna som ligger sist i detta arbete innehåller missivbrev och intervjuguide.

## Bilaga 1

Hej!

Vi heter Joanna Nordqvist och Lovisa Karlsson och studerar grundlärarutbildningen med inriktning på förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 vid Högskolan Kristianstad. Vi skriver ett examensarbete som behandlar hur lärare arbetar och bedömer läsförståelse i årskurs 1–3.

Syftet med vårt examensarbete är att beskriva hur fyra lärare i årskurs 1–3 arbetar med läsförståelse i undervisningen och hur de bedömer elevers kunskaper i området läsförståelse. Deltagare som vi söker är alltså verksamma lärare i grundskolans åk 1–3.

För att besvara vårt syfte och våra frågeställningar tänker vi att vi behöver ta kontakt med lärare i verksamheten och få information om hur ni tänker kring området. Detta har vi tänkt göra genom att intervjua fyra verksamma lärare. Vi anser att vår studie är viktig för vår kommande yrkesroll och för framtida forskning inom ämnet.

Som nämnt kommer studien genomföras med hjälp av intervjuer. Varje deltagare kommer intervjuas vid ett tillfälle och vi uppskattar att det kommer ta 20–30 minuter. Det är frivilligt att delta i intervjun och vid intervjutillfället kan du välja att avbryta när som helst utan att behöva ange orsak till varför. Vårt att nämna är även deltagandet är anonymt, vi kommer inte att nämna några personuppgifter i vår uppsats.

För att få ett så trovärdigt resultat som möjligt kommer vi att ljudinspela intervjun. Intervjun kommer sedan transkriberas och raderas. Det är bara vi som kommer ta del av den inspelade intervjun.

Vid frågor om undersökningen kontakta:

Joanna Nordqvist, 0708480441, [joanna.nordqvist0082@stud.hkr.se](mailto:joanna.nordqvist0082@stud.hkr.se)

Lovisa Karlsson, 0703994835, [lovisa.karlsson0024@stud.hkr.se](mailto:lovisa.karlsson0024@stud.hkr.se)

Hoppas du vill delta i vår undersökning och bidra till större kunskaper inom vårt valda område!

Med vänlig hälsning,

Joanna och Lovisa

## **Bilaga 2**

### **Intervjuguide:**

#### **Om läraren**

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilken utbildning har du?
- Vilken årskurs undervisar du i nu?

#### **Om undervisningen**

- Hur arbetar du med läsförståelse i din undervisning?
- Arbetar du med läsförståelse i flera ämnen? Vilka i så fall? Ge exempel.
- Finns det arbetssätt som är att föredra framför andra i undervisningen om läsförståelse? Varför?
- Hur arbetar du med läsförståelsestrategier? Vilka strategier ser du som relevanta för den årskurs du undervisar i?
- Vilka svårigheter ser du med att utveckla elevers läsförståelse? Vilka möjligheter ser du?

#### **Om dokumentation och bedömning**

- Hur dokumenterar du/skolan elevers läsförståelseutveckling?
- Har ni någon obligatorisk dokumentationsform? I vilket syfte? Sker det återkoppling?
- Hur avgör du om eleverna utvecklar en läsförståelse?
- Hur ser du på dokumentation och bedömning i samband med undervisning i läsförståelsestrategier?

#### **Övriga frågor**

- Håller du dig uppdaterad på forskning kring läsförståelse och vilka metoder/modeller som är aktuella inom området?
- Hur påverkar forskningen din undervisning?
- Vilken kompetensutveckling erbjuds du och dina kolleger vad gäller undervisning i läsförståelse/bedömning?