



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

Läsförståelse - mer än bara att förstå

Fyra lärares beskrivning av arbetet med
läsförståelseundervisning

Hanna Andersson och Hanna Sjöholm

Sektionen för lärande och miljö

Författare

Hanna Andersson och Hanna Sjöholm

Titel

Läsförståelse - mer än bara att förstå. Fyra lärares beskrivning om läsförståelse i undervisningen.

Handledare

Eva Borgfeldt

Examinator

Petra Magnusson

Sammanfattning

I detta examensarbete studeras hur lärare beskriver sin utformning av läsförståelseundervisning i grundskolans tidigare år. För att göra studien möjlig har vi valt att intervjua fyra verksamma lärare. Studien utgår från en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer och den teoretiska utgångspunkten är ett sociokulturellt perspektiv. Det insamlade materialet har analyserats genom tematisering och en diskussion om undersökningens resultat har gjorts mot bakgrund av vald forskning och den sociokulturella teorin. Studiens resultat visar att lärarna anser att det är viktigt att eleverna får möjlighet att utveckla läsförståelse och deras förhållningssätt till läsning är att det inte enbart är en färdighet utan även att det är viktigt att förstå och tänka kring innehållet i texter. Det finns en medvetenhet hos lärarna om att det är flera faktorer som samspelar i utvecklingen av läsförståelse och det som framkommer som mest centralt att arbeta med är ordförståelse. Av studiens resultat framgår det att högläsning och textsamtal är ett vanligt förekommande arbetssätt med läsförståelse och det arbetar lärarna med på olika sätt men gemensamt är att *En läsande klass* används i undervisningen. Gemensamt lärande och arbete med läsförståelse i meningsfulla sammanhang anser samtliga lärare är väsentligt i läsförståelseundervisningen.

Ämnesord

Läsförståelse, läsförståelseundervisning, faktorer, lässtrategier, textsamtal, högläsning, En läsande klass

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	5
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	6
1.2 ARBETETS DISPOSITION	6
2. LÄSFÖRSTÅELSE - EN ÖVERSIKT	8
2.1 LÄROPLANEN	8
2.2 VAD ÄR LÄSFÖRSTÅELSE?	9
2.3 FAKTORER FÖR LÄSFÖRSTÅELSE.....	10
2.3.1 Ordavkodning.....	10
2.3.2 Ordförståelse.....	11
2.3.3 Förförkunskaper.....	11
2.3.4 Lässtrategier.....	12
2.3.5 Läsmotivation.....	12
2.4 UNDERVISNING I LÄSFÖRSTÅELSE.....	13
2.4.1 En jämförande studie mellan Sverige och Kanada	13
2.4.2 Samtal.....	14
2.4.3 Högläsning	16
2.4.4 Arbete med ordförståelse	18
2.4.5 Motivation	18
2.5 MODELLER FÖR LÄSSTRATEGIER	19
2.5.1 Reciprocal Teaching	19
2.5.2 Questioning the Author	20
2.5.3 Transactional strategies instruction	20
2.5.4 En läsande klass	20
3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	23
3.1 DEN SOCIOKULTURELLA TEORIN	23
3.2 LÄSFÖRSTÅELSE UTIFRÅN ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	24
4. METOD	26
4.1 KVALITATIV FORSKNING OCH VAL AV METOD	26
4.2 URVAL OCH GENOMFÖRANDE	27
4.3 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	29
4.4 METODDISKUSSION	29
5. RESULTAT OCH ANALYS	32
5.1 PRESENTATION AV LÄRARNAS	32
5.2 LÄRARNAS SYN PÅ LÄSFÖRSTÅELSE.....	33
5.3 LÄRARNAS ARBETE MED LÄSFÖRSTÅELSE I UNDERVISNINGEN	34
5.3.1 Meningsfullt sammanhang	34
5.3.2 Gemensamt lärande.....	36
5.3.3 En läsande klass i undervisningen.....	38
5.3.4 Ordförståelse och ordförråd.....	40
5.3.5 Progression genom årskurserna.....	42
5.4 SAMMANFATTNING AV RESULTAT OCH ANALYS	43
6. DISKUSSION	44
6.1 FAKTORERNAS BETYDELSE	44
6.2 LÄSFÖRSTÅELSE I UNDERVISNINGEN	45
6.3 SLUTSATSER.....	50
6.4 SLUTORD OCH FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	51
7. REFERENSER	52
BILAGOR	

Förord

Vi vill börja vårt examensarbete med att rikta ett stort tack till vår handledare på Högskolan Kristianstad, Eva Borgfeldt, som har gett oss god handledning och stöttning under arbetets gång. Vidare vill vi även tacka lärarna som har deltagit i vår undersökning för att de tog sig tid till att ställa upp och gjorde vår studie möjlig. Till sist vill vi även tacka våra familjer för deras stöd under arbetets gång.

För att vårt examensarbete ska bli sammanhängande har vi valt att fokusera på vårt samarbete mellan oss och har under stora delar skrivit arbetet tillsammans. Vid några tillfällen har vi valt att dela upp arbetet mellan oss men i efterhand har vi gått igenom allt tillsammans. Vi har under arbetets gång haft en bra målsättning mellan oss som har gjort det tydligt för oss båda vad vi vill uppnå efter varje dag respektive vecka.

1. Inledning

I dagens samhälle är det centralt att kunna tolka och förstå olika texter för olika syften och sammanhang (Skolverket 2017a, s. 5). Enligt Astrid Roe (2014, s. 23) är det nödvändigt att varje individ har en god läskompetens för att kunna utveckla ett kritiskt och kreativt tänkande vilket är väsentligt i det samhälle vi lever i. Skriftspråket förekommer i flera olika sammanhang i vardagen och med en god läsförståelse kan vi förstå och samspela med vår omgivning. Roe (2014) menar även att läskompetens bör ses som ett verktyg som gör det möjligt för individer att själva analysera och bedöma texter de läser.

Svenska elever har under 2000-talet dessvärre presterat sämre i läsförståelse än vad de tidigare har gjort i de globala PISA (Programme for International Student Assessment)-undersökningarna som sker vart tredje år (OECD 2015). Även resultaten i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) visar att svenska elevers läsförståelse successivt har sjunkit under de åren Sverige har deltagit i studien. År 2015 visade PISA-resultaten förbättrad läsförståelse hos svenska elever jämfört med tidigare år. I PIRLS 2006 och PIRLS 2011 (Skolverket 2007, 2012b) framkommer det att svenska elever i mindre utsträckning än de andra deltagande länderna får undervisning i lässtrategier. I rapporten från 2011 hänvisar Skolverket (2012b, s. 8) även till särskild forskning som visar en ökning av det individuella arbetet i skolan under 2000-talet. Enligt Monica Reichenberg (2014, s. 13) resulterar det i att eleverna får stå på egna ben tidigt och ta ett stort ansvar för sin läsning. Reichenberg (2014) hävdar att det sällan gynnar eleverna eftersom de behöver en explicit undervisning i arbetet med texter vilket innebär en tydlig och strukturerad undervisning där det även är tydligt för eleverna vad som förväntas av dem. Hon argumenterar för att elever behöver få stöttning och vägledning av en lärare för att de ska komma vidare i sin läsutveckling (Reichenberg 2014). Skolverket (2017c, ss. 20, 53) presenterade nyligen den senaste rapporten från PIRLS 2016, som visar en positiv förändring jämfört med PIRLS 2011. Svenska elevers resultat har ökat i den senaste mätningen men resultatet når fortfarande inte upp till 2001 års resultat, då Sverige presterade som bäst men skillnaden är inte lika utmärkande. I PIRLS 2016 har det visats att undervisningen har blivit mer inriktad på att undervisa om lässtrategier för att utveckla läsförståelse (Skolverket 2017c, ss. 20, 53).

Eftersom läsförståelse är viktigt för att leva i samhället är det oroväckande att elevers resultat i mätningarna har sjunkit i Sverige under 2000-talet. För oss som blivande lärare är det en viktig fråga hur lärare i undervisningen kan arbeta för att främja elevers läsförståelse. Det är därför intressant att undersöka hur lärare beskriver sitt arbete med läsförståelse i undervisningen och vilka faktorer de anser är betydelsefulla för elevernas läsförståelseutveckling. Vi är medvetna om att det finns flera aspekter som spelar roll för att elever ska utveckla läsförståelse till exempel hur mycket de läser i hemmen och vilken stöttning de fått samt tidigare erfarenheter (Skolverket 2012b, ss. 39-44). I läroplanen (Skolverket 2017b, s. 8) framgår det att lärare ska möta alla individer i undervisningen oavsett vad de har för kunskaper och erfarenheter med sig och därför inriktar vi oss på de faktorer som är viktiga att lärare arbetar med i undervisningen för att främja elevers läsförståelse.

Enligt Barbro Westlund (2009, s. 15) utvecklas läsförståelse hela tiden och det börjar redan i tidig ålder och det är viktigt att lägga en grund tidigt för att elever kan ta sig an svårare texter som de möter senare i skolan och i livet. Hur lärare i grundskolans tidigare år arbetar med läsförståelse i undervisningen uppfattar vi därför kan vara avgörande för elevernas fortsatta läsutveckling och därmed deras möjligheter att utveckla ett kritiskt och kreativt tänkande som är väsentligt i vårt samhälle.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare beskriver sin utformning av läsförståelseundervisning i grundskolans tidigare år. Vårt syfte leder fram till följande frågeställningar:

- Hur beskriver de fyra lärarna sitt arbete med läsförståelse?
- Vilka faktorer framhålls som betydelsefulla att arbeta med för att främja elevers läsförståelseutveckling?

1.2 Arbetets disposition

I avsnitt 2 kommer vi inledningsvis att redogöra för vad dagens läroplan framhåller om läsförståelse och sedan vad forskare inom området beskriver om vad läsförståelse är. Fortsättningsvis redogörs hur arbetet med läsförståelse kan ske enligt forskning och till

sist uppmärksammas några modeller som används för att utveckla lässtrategier. Vidare i avsnitt 3 beskrivs den teoretiska utgångspunkt som har tillämpats vid studiens genomförande och fortsättningsvis i avsnitt 4 redogörs valet av metod, urval och genomförande. I avsnitt 5 redovisas och analyseras det insamlade materialet. Avslutningsvis i avsnitt 6 diskuteras studiens resultat i förhållande till tidigare forskning samt den valda teorin och till sist presenteras förslag till fortsatt forskning.

2. Läsförståelse - en översikt

I det här avsnittet kommer vi inledningsvis att beskriva vad läroplanen framhåller om läsförståelse i grundskolans tidigare år. Vidare redogörs vad läsförståelse är enligt forskning och vilka faktorer som visats är betydelsefulla för att främja läsförståelseutvecklingen. Vi har valt att främst utgå från svensk forskning i översikten. Längre fram beskrivs hur arbetet med läsförståelse kan ske i undervisningen enligt vad forskning visar. Avslutningsvis redogörs olika modeller som används för att utveckla lässtrategier.

2.1 Läroplanen

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011¹ (Skolverket 2017b, s. 252) framgår det att språket ska ses som ett redskap för att kommunicera, tänka samt lära och i kommentarmaterialet för kursplanen i svenska (Skolverket 2017a, s. 5) förklaras att det bygger på teorier om att det är genom språket som människan utvecklar sina tankar. Därtill beskrivs att språket utvecklas tillsammans med andra människor. I läroplanen framgår det att elever genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla förmågor i läsningen så att de kan orientera sig i en text och kunna anpassa språket efter läsningens syfte, mottagare och kontext. Vidare framgår det att eleverna ska ges möjlighet att möta olika texter samt lära sig att uttrycka sina tankar och åsikter genom olika medier och texter. Genom undervisningen ska eleverna även ges möjlighet att utveckla förmågan att vara källkritisk (Skolverket 2017b, ss. 252-254).

I kommentarmaterialet (Skolverket 2017a, s. 5) poängteras det att språkförmågan är en väsentlig del som berör vilka möjligheter individen får att leva och verka i ett samhälle som ständigt förändras samt ställer krav på förståelse och förmågan att anpassa sig efter olika sammanhang. Det uttrycks i Lgr 11 att en god läsförståelse är en väsentlig del i elevernas utbildning för att de ska kunna tolka, analysera, förstå och använda olika sorters texter som de möter i vardagen. Ett centralt innehåll i kursplanen i svenska är att eleverna ska ges möjlighet att utveckla förmågan att använda lässtrategier för att kunna anpassa sin läsning efter olika syften samt för att tolka och förstå olika texter (Skolverket 2017b, ss. 252-254).

¹ Hädanefter kommer förkortningen *Lgr 11* att användas.

I Lgr 11 är lässtrategier ett centralt innehåll i årskurs tre och ett av kunskapskraven lyder:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter.

(Skolverket 2017b, s. 258)

Från och med år 2016 finns det även ett kunskapskrav för elever i årskurs ett där de ska utveckla godtagbara kunskaper i läsförståelse:

Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse. Med stöd av bilder eller frågor kan eleven också uppmärksamma när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv. I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter.

(Skolverket 2017b, s. 258)

För att elever ska kunna nå upp till kunskapskraven om en god läsförståelse behöver de utveckla flera förmågor i sin läsning. Undervisningen bör därmed utformas på så sätt att eleverna ges möjlighet till detta. Eftersom kunskapskravet, som nyligen tillkommit, berör läsförståelse uppfattas det som ytterst viktigt att redan tidigt i undervisningen ge eleverna goda möjligheter och förutsättningar att utveckla läsförståelse.

2.2 Vad är läsförståelse?

Enligt Skolverket (2012a, ss. 12-13) finns det olika synsätt på vad läsning innebär men idag utgår man i allmänhet från en bred syn på läsning där både individ och sammanhang inkluderas. Läsning innebär enligt Skolverket (2012a) att kunna avkoda ord, att skapa förståelse av texter både på ytan och på djupet, att anpassa läsningen efter sammanhang och syfte samt att kunna läsa kritiskt. Vidare beskrivs att dessa förmågor lärs parallellt med varandra.

Att kunna handskas med information samt att läsa och skriva på ett för ändamålet adekvat sätt är en förutsättning för att kunna verka i dagens informationssamhälle. Genom att bland annat utveckla förmågor som läsförståelse, skrivkompetens och att samtala om text är idag enligt Caroline Liberg och Roger Säljö (2014, ss. 357-359) väsentligt för att bli en aktiv läsare. Läsförståelse är ett komplext område eftersom begreppet kan definieras på olika sätt. I *Att läsa för att förstå* (Skolverket 2016, ss. 10, 13) framhålls det att definitionen av läsförståelse påverkas av det samhälle vi lever i och vilken kunskapssyn som råder. Forskarna i denna översikt har en överensstämmande definition av läsförståelse. Ivar Bråten (2008, s. 47) och Westlund (2009, s.70) definierar läsförståelse som att text och läsare måste samspela för att läsförståelse ska utvecklas; att förstå en texts innehåll, kunna dra slutsatser och skapa en egen mening av en text är centrala delar i läsförståelseprocessen. Westlund (2009) beskriver även att processen innefattar strategier, färdigheter, motivation samt tidigare kunskaper och läsaren måste därför vara aktiv för att utveckla läsförståelse. Jessica Moyer (2011 se Skolverket 2016, s.10) menar att läsförståelse förutom att läsa en text även inkluderar att lyssna på och förstå en uppläst text. Den definition av läsförståelse som forskare i detta stycke beskriver är den som vi kommer att utgå från i vår undersökning.

2.3 Faktorer för läsförståelse

Läsförståelse bygger på fler faktorer som elever behöver utveckla. I den valda litteraturen har flera betydelsefulla faktorer identifierats och i det här avsnittet kommer vi att gå närmare in på de som är mest framträdande.

2.3.1 Ordavkodning

Bråten (2008, s. 49) förklarar att det finns ett samband mellan ordavkodningsfärdigheter och läsförståelse hos läsaren och att det är starka kopplingar mellan dem under de första skolåren. Westlund (2009, ss. 98-99) förklarar att synen på hur elever utvecklar läsförståelse har förändrats i takt med att det har forskats mer om det. Idag vet läsforskare att språkförståelsen utvecklas tidigt hos barn och att förmågan att kunna avkoda är en förutsättning i den fortsatta läsutvecklingen. För att elever ska utveckla goda avkodningsstrategier behöver grunden därför läggas tidigt och det är

därmed viktigt att arbeta med det i grundskolans tidiga år (Westlund 2009). Bråten (2008, s. 55) framhåller även att om elever har utvecklat förmågan att avkoda med flyt kan risken att få problem med läsförståelsen minskas. Han betonar att det emellertid inte räcker med en fungerande ordavkodningsförmåga för att utveckla en djup läsförståelse utan när eleverna knäckt koden behöver de fortsatt stöd i att utveckla en fördjupad läsförståelse.

2.3.2 Ordförståelse

Att ha god ordförståelse är enligt Westlund (2009, s. 110) en väsentlig faktor för att elever ska utveckla en god läsförståelse och hon menar att ordförrådet ständigt kan utvecklas. Elevers ordförståelse kan utvecklas genom att träna hörförståelsen med hjälp av att samtala om olika multimodala texter. Lärarens roll och högläsning som metod är betydelsefullt för utvecklingen av ordförståelse eftersom eleverna får bekanta sig med nya ord i meningsfulla sammanhang. Likt Westlund menar Vibeke Grøver Aukrust (2008, s. 92-93) att ett brett ordförråd är betydelsefullt för utvecklingen av läsförståelse. Grøver (2008) menar att det finns stora skillnader mellan elevers ordförråd men poängterar att det kan utvecklas gemensamt genom samtal med varandra och läraren. Hon framhåller att läraren bör ge ett stort tolkningsstöd till eleverna när nya ord presenteras i meningsfulla sammanhang, vilket innebär att läraren direkt ger återkoppling till eleverna genom att förklara nya ords betydelse. Genom att samtala om ord tillsammans i meningsfulla sammanhang kan elever bemästra nya kunskaper och utveckla sin ordförståelse som i sin tur är värdefullt för läsförståelsutvecklingen (Grøver 2008, ss. 92-93).

2.3.3 Förkunskaper

Enligt Bråten (2008, s. 64) bör läsaren kunna koppla tidigare kunskaper och erfarenheter inom ett ämne när den tar sig an en ny text. Med hjälp av förkunskaper som läsaren tidigare har förvärvat ger det möjligheter att tolka ny information, dra slutsatser och skapa förståelse om textens innehåll. I Helena Eckeskogs (2015, s. 22) etnografiska studie uttrycker hon att läsningen kan bli framgångsrik om läsaren kan relatera det lästa till tidigare kunskaper. Hon menar att förkunskaper kan utvecklas när läsaren får möta olika typer av information som är anpassad efter individens nivå. Bråten (2008, s. 63) betonar att förkunskaper är en viktig faktor i utvecklingen av

läsförståelse eftersom kopplingen mellan tidigare kunskaper och nya utmaningar är väsentligt för att befästa nya kunskaper. Förkunskaper behöver aktiveras av läsaren och det kan göras genom att ställa frågor om varför medan de läser. Enligt Roe (2014, s. 155) har förkunskaper en viktig roll när elever ska ta sig an nya texter då det är viktigt att kunna förbereda sig inför läsningen för att skapa förståelse och nya kunskaper.

2.3.4 Lässtrategier

Bråten (2008, ss. 69-70) förklarar att goda läsare använder sig av olika lässtrategier vid läsning och det är inte läshastigheten som avgör om man är en god läsare, utan om man är aktiv i sitt läsande eller inte. Vidare definierar Bråten lässtrategier som mentala aktiviteter som läsaren använder för att fördjupa sin textförståelse. De mentala aktiviteterna är enligt honom: att kunna återberätta information, att kunna sammanfatta den lästa texten, att göra inferenser och visuella föreställningar samt att kunna koppla texten till bakgrundskunskaper. Det finns flera forskare som beskriver vad lässtrategier innebär och det kommer behandlas vidare i avsnitt 5.2. För att lässtrategier ska vara meningsfulla krävs det mer än att enbart använda dem utan de måste även anpassas till olika texter och syftet med läsningen. Vidare menar Bråten (2008, ss.70-72) att goda läsare använder lässtrategier på ett flexibelt sätt utifrån läsningens syfte. Det har även visats att läsare med sämre läsförståelse inte använder strategier när de läser och därav har ett samband mellan användning av lässtrategier och god läsförståelse kunnat identifieras.

2.3.5 Läsmotivation

Bråten (2008 s. 75-78) framhåller att eftersom läsning kräver en viss ansträngning så behövs motivation. Han menar att de faktorer som är centrala vid läsmotivation är läsarens förväntningar på att klara av läsningen samt den inre motivationen. Vilka förväntningar läsaren har på att behärska läsningen förklarar Bråten (2008) kan bero på tidigare erfarenheter och vilken uppmuntran och återkoppling läsaren får. Den inre motivationen består av engagemang samt nyfikenhet och innebär att eleven läser för att läsningen i sig upplevs som intressant. Vidare menar Bråten (2008) att läsare som har en inre läsmotivation har lättare för att utveckla en djupare läsförståelse eftersom det oftast leder till mer läsning. Kontinuerlig läsning kan sedan leda till att eleven utvecklar andra centrala faktorer för läsförståelse till exempel ordförståelse och ordavkodning.

Roe (2014, s. 51) beskriver att läsmotivation är avgörande för förmågan och viljan att läsa och betonar att utan motivation finns det en stor risk att till exempel elevernas arbete med lässtrategier blir mekaniska.

2.4 Undervisning i läsförståelse

National Reading Panel² (2000, s. 233) har utifrån 203 studier sammanställt vad som utmärker en god undervisning i läsförståelse. Resultatet blev att undervisningen bör innehålla gemensamt lärande samt ge eleverna möjlighet att svara på frågor och få feedback, formulera egna frågor och utveckla förmågan att övervaka sin förståelse. Eleverna bör även få använda grafiska modeller vilket innebär att eleven ritat eller skriver för att samla sina tankar. De bör också få lära sig om olika berättelsestrukturer för att få möjlighet att utveckla läsförståelse. Att läraren lär eleverna strategier i naturliga kontexter är även betydelsefullt. I likhet med NRP (2000) visar Eckeskog (2015, s. 19) att undervisning som sker i en social kontext och med stöttning från läraren ger positiva effekter på elevers utveckling av läsförståelse. En varierad undervisning och möjligheter att göra inferenser är även betydelsefullt. Vidare i arbetet kommer de mest centrala aspekterna i läsförståelseundervisningen utifrån den valda forskningen att lyftas fram.

2.4.1 En jämförande studie mellan Sverige och Kanada

I Westlunds (2013) studie jämför hon Sverige och Kanadas läsförståelseundervisning med syfte att ta reda på varför svenska elevers resultat i PIRLS 2006 har sjunkit i läsförståelse och hur det kan ändras. Hon intervjuar fem grundskollärare från vardera land och intervjuerna handlar om lärarnas syn på läsförståelse och bedömning samt hur de arbetar med det i undervisningen. Intervjuerna kompletteras även med dagliga observationer. Anledningen till att Westlund (2013) jämför med Kanada är att de har betydligt bättre resultat än Sverige i PIRLS 2006. När Westlund (2013, s. 293) genomförde studien år 2010 var *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)* den aktuella läroplanen i Sverige. Studiens resultat visar stora skillnader i hur lärarna i länderna arbetar med att stödja elevers

² National Reading Panel är en panel med amerikanska forskare och lärare som utifrån flera studier har sammanställt vad som utmärker en god läsundervisning. Studierna är genomförda i USA. Hädanefter kommer vi använda förkortningen NRP.

läsförståelseutveckling. I Sverige förekommer det mer individuellt lärande än i Kanada där det är mer fokus på gemensamt lärande (Westlund 2013, ss. 242-248). I Sverige arbetar lärarna med att inspirera till läslust och ger stöd i studieteknik samt lägger fokus på läsning i perioder. Lärarna i Kanada arbetar däremot med regelbunden läsning i undervisningen och ger stöd i lässtrategier. Westlund (2013) beskriver även att vid högläsning är upplevelse och reflektion i centrum hos svenska lärare till skillnad från Kanada där lärarna arbetar med aktivt tankestöd vid högläsning. Det framkommer även skillnader i hur länderna arbetar med tyst läsning. Båda länderna ägnar tid till enskild läsning men skillnaden är att lärarna i Kanada kompletterar den enskilda läsningen med till exempel undervisning i lässtrategier (Westlund 2013, s. 289).

2.4.2 Samtal

Gunilla Molloy (1996, ss. 64-65) hävdar att det inte räcker med att läsa mycket i skolan, elever måste lära sig att analysera texter och reflektera över vad texten vill förmedla. Läraren ska handleda eleverna i hur de skapar egen förståelse om den lästa texten. Liberg (2006, ss. 133-134) beskriver två olika synsätt på läs- och skrivundervisning som skiljer sig markant från varandra, det ena är undervisning som utgår från ett sociokulturellt perspektiv där samtal om text är centralt och det andra synsättet förklarar Liberg utgår från att elever ska leta efter ett rätt svar i texten. Vidare menar Liberg (2006, ss. 138-139, 146) att i det sistnämnda synsättet behöver inte läsning läras i sociala och meningsskapande sammanhang. En sådan undervisning menar hon förutsätter att barnet redan har mött skriftspråket och är kunnig när den börjar skolan. Liberg (2006) betonar därför vikten av att läsundervisningen parallellt med övning av tekniker bör vara meningsskapande. Lars Brink (2016, s. 127-128) framhåller att det är först på de senaste åren som textsamtalets betydelse har uppmärksammats. I textsamtal kan eleverna bidra med tankar om det lästa och tillsammans skapa en djupare förståelse och en egen mening till skillnad från vad som är möjligt utan samtal. Vidare menar Brink (2016) att boksamtal är särskilt viktigt eftersom läsförståelsen har försämrats i Sverige och elever har problem med att möta längre texter.

Maj Björk och Caroline Liberg (1996, ss. 24-25) framhåller att barns läs- och skrivutveckling startar i gemensamt läsande och skrivande och det sker redan i tidig ålder. Tillsammans med vuxna menar de att barnet kan bygga upp en förförståelse för texten som läses. Att samtala om det lästa är ett viktigt stöd för att kunna göra

förutsägelser, dra slutsatser och koppla texten till bakgrundskunskaper. Vidare beskriver Björk och Liberg (1996) att de förmågorna blir ett allt mer vanligare arbetssätt längre upp i åldrarna och att det är speciellt viktigt att behärska vid olika texter och ämnen som inte är bekanta för läsaren. Reichenberg (2014, ss. 13-14) menar att eleverna behöver en explicit undervisning i arbetet med texter och hon argumenterar för att elever behöver få stöttning och vägledning av en lärare för att de ska utveckla förmågan att använda lässtrategier vid läsning. Björk och Libergs samt Reichenbergs uppfattningar om betydelsen av lärarens roll och elevers erfarenheter stöds genom forskarna Xenia Hadjioannou och Eleni Loizous (2011, ss. 1-25) kvalitativa studie där de jämför tre olika typer av boksamtal med elever i de yngre åldrarna. Forskarna analyserade de inspelade samtalen och fick fram resultatet att det är avgörande för elevernas läsförståelse hur lärare ställer frågor och vilka frågor de ställer. Resultatet visar även att det boksamtal som gav bäst effekt var det där man skapade förståelse tillsammans och frågorna gav möjligheter att göra inferenser och koppla tankar till erfarenheter.

Vikten av gemensamma textsamtal betonar även Molloy (1996, s. 69) eftersom det är vid samtal med klasskamrater som det ofta uppstår en ny förståelse om den lästa texten. Textsamtal skapar även mönster och strukturer för eleverna när de tar sig an texter. Lena Kåreland (2016, s. 69) och Brink (2016, s. 129) menar att även oklarheter i texten kan redas ut och eleverna kan få syn på olika perspektiv genom det gemensamma samtalet. Enligt Brink (2016) använder flera lärare loggboksskrivande som ett komplement till de gemensamma textsamtalen. Han förklarar att loggboksskrivande kan vara ett stöd för elever i samtalen då de kan våga uttrycka sina tankar och åsikter mer i gruppen genom att först formulera sig i skrift. Att skriva menar även Mary Ingemansson (2016, s. 176) är betydelsefullt för ökad förståelse, däremot anser hon att det kan ske efter samtalet. När elever får skriva ner sina nyvunna kunskaper och tankar möjliggör det till vidare diskussioner om nya texter.

Björk och Liberg (1996, s. 26) beskriver att det finns olika grader av aktivt läsande: att enbart läsa texten, att svara på frågor som direkt står i texten och samtala om bilder och sista graden är att man går utanför texten och samtalar om sådant som inte direkt framgår. För att göra det använder läsaren de olika strategierna: förutspå, dra slutsatser och koppla till bakgrundskunskaper. Det kan ses i likhet med Caroline Liberg et al.

(2007, s. 28) som tar upp textrörlighet som en viktig aspekt för elevers utveckling av läs- och skrivförmågan. Textrörlighet innebär att eleverna ska förstå vad som kommer hända längre fram efter att ha lyssnat på eller läst en del av texten. Det kan också betyda att eleverna kan vara bakåtriktade i sin textrörlighet genom att koppla det som de har läst med tidigare kunskaper för att fördjupa sin förståelse ytterligare. Textrörlighet betyder även att elever kan koppla textens innehåll med egna erfarenheter och förkunskaper (Liberg et al. 2007, s. 28). Genom högläsning i undervisningen ges eleverna goda möjligheter att samtala om texter och därmed fördjupa textrörligheten. Vidare kommer högläsningens roll i undervisningen att belysas.

2.4.3 Högläsning

Inger Fridolfsson (2015, ss. 204-205) framhåller betydelsen av högläsning i läsförståelseundervisningen och menar att det både kan leda till en trevlig gemensam stund och värdefulla textsamtal. Genom att läraren ställer frågor om textens innehåll och ett samtal om texten sker kan eleverna genom lärarens handledning och modellering lära sig olika strategier för att angripa olika texter. Fridolfsson (2015) menar därför att högläsning är mer gynnsamt för elevernas läsförståelseutveckling än om de enbart läser på egen hand. Det framhåller även Roe (2014, s. 163) som menar att högläsning till skillnad från tyst enskild läsning ger eleverna större möjligheter att förstå komplicerade texter eftersom de kan utbyta tankar och frågor med andra. Högläsning ger läraren möjligheter att lyfta upp och förklara centrala delar i texten. Roe (2014) menar att högläsning kan stödja eleverna i deras utveckling av att förstå texters innehåll samt hur olika texter är uppbyggda och det ger även eleverna större möjlighet att utveckla sitt ordförråd.

Karin Jönsson (2007, ss. 11-12, 18) har genomfört en kvalitativ studie där hon undersöker elevers läsning av skönlitteratur och litteraturarbete i en klass från årskurs F-3 under fyra år. Jönsson har strävat efter att utforma läsundervisningen som en process där flera delar vävs samman till en helhet kring ett innehåll, eleverna får till exempel både läsa, skriva, samtala, lyssna och tänka. Utgångspunkten är att samtal, skrivning och läsning sker i en social kontext där innehållet är i fokus, till skillnad från vid färdighetsträning. Jönssons (2007) huvudsakliga struktur på undervisningen i studien är att de startar med högläsning sedan får eleverna skriva ner tankar kring texten i loggböcker innan textsamtal sker i klassen. Likt Brink (2016) som ser

loggboksskrivande som ett stöd för samtal anser Jönsson att syftet med läsloggar är att alla ska kunna delta i samtalet. Studien visar att elever genom textsamtal kan utveckla förståelse, fördjupa sina tankar och möta nya perspektiv (Jönsson 2007, ss. 234-235).

Jönsson (2007, ss. 61-62) menar att högläsning är betydelsefullt för elever i de yngre åldrarna eftersom det ger dem möjligheter att möta längre texter och därmed fler texter. Genom att en vuxen läser högt kan eleverna fokusera på innehållet istället för att all ansträngning går till själva läsningen. Vidare menar Jönsson (2007) att om det även sker samtal kring det lästa där elevernas förståelse av texten bearbetas är det än mer positivt för deras utveckling av läsförståelse. Genom högläsning kan eleverna bli motiverade att läsa och förstå texter på egen hand. Jönsson (2007, s. 74) beskriver att i hennes studie där de har högläsning tillsammans försöker eleverna att bygga upp mentala föreställningsvärldar av det lästa genom att ställa frågor till texten, hitta förklaringar på ord och kommentera texten. Hon förklarar att det är strategier för att kunna bygga föreställningsvärldar och det är på det sättet elever bygger förståelse. Strategierna kopplar Jönsson (2007) till Annemarie Palinscar Sullivan och Ann L. Brown (1984) som har tagit fram fyra lässtrategier som är viktiga för att kunna bygga förståelse: förutsäga, ställa frågor, klargöra och sammanfatta. I studiens textsamtal vid högläsning tillämpas dessa strategier både av läraren och eleverna. Slutligen poängterar Jönsson (2007, s. 90) vikten av att vid högläsning ha ett klimat där eleverna känner sig bekväma och tillåtna att tala samtidigt som läraren ser till att helheten i textens innehåll inte går förlorat vid avbrotten.

Ett sätt att arbeta med högläsning på är genom arbete med läsebok. Fridolfsson (2015, ss. 104-106) beskriver att många lärare upplever att användning av en läsebok ger stora möjligheter till samtal om bilder och textens innehåll eftersom utgångspunkten är en gemensam text. Vidare menar Fridolfsson (2015) att de gemensamma samtalen utifrån läseboken kan användas för att träna läsförståelsestrategier. Dagens läseböcker innehåller ett rikt antal illustrationer som kan bli utgångspunkt för samtal samt hjälpa eleverna i sin ordförståelse. En aspekt Fridolfsson (2015) tar upp är dock att illustrationerna kan leda till att elever gissar ord istället. Flera forskare anser att läseboken kan vara ett stöd i läsundervisningen, både för lärare och elever. Karin Taube (2007, s. 120) framhåller att i läseböcker är det mest fokus på att eleverna ska knäcka koden och få läsflyt men även att förstå texten. Vidare förklarar Taube (2007) att

läseböcker numera finns i flera svårighetsgrader där innehållet är detsamma för att undervisningen ska utgå från alla individers förutsättningar.

2.4.4 Arbete med ordförståelse

Som tidigare nämnts har forskare (Fridolfsson 2015; Jönsson 2007) kommit fram till att gemensam högläsning är gynnsammare för elevernas läsförståelseutveckling än enskild tyst läsning men det finns även fördelar med enskild läsning. Fridolfsson (2015, ss. 195-196) förklarar till exempel att forskning har visat att enskild läsning kan leda till att elever utvecklar sitt ordförråd eftersom de genom läsning stöter på nya ord. Genom att de vid upprepade tillfällen får möta och använda ett nytt ord byggs en förståelse för ordets betydelse upp. Fri enskild läsning kan även väcka elevernas intresse för litteratur. Fridolfsson (2015, ss. 195-196, 201-202) poängterar även vikten av gemensamma samtal eftersom läraren tillsammans med eleverna kan bygga upp en förförståelse för texten och förklara svåra ord och uttryck. Hon menar att genom att få ord förklarade samt när ord läses i ett sammanhang kan elevernas ordförråd utvecklas. Även Molloy (1996, s. 86) betonar vikten av att undervisning om ord bör ske i ett sammanhang och till exempel inte överlämnas åt övningsböcker där enstaka ord lyfts fram. Fridolfsson (2015, ss. 216-218) menar att de flesta lärare är medvetna om värdet av att undervisa om ords betydelse och att en god begreppsuppfattning är viktig för att eleverna ska förstå olika texter.

Ytterligare ett arbetssätt beskrivs av Jørgen Frost (2009, ss. 80-81) som menar att det gemensamma lärandet och användningen av språklekar är gynnsamt för elevernas utveckling av ordkunskaper. Vidare är det värdefullt att plocka ut ord ur texten efter olika teman som sedan diskuteras och sätts in i nya sammanhang.

2.4.5 Motivation

Som tidigare belysts är motivation en faktor för att utveckla läsförståelse. I Skolverkets rapport (2007 s. 29) om PIRLS 2006 framgår det att god läsförståelse har ett samband med elevens engagemang och motivation till läsning. Sambandet konstaterades genom att se en koppling mellan elevers läsprov och de enkätfrågor eleverna besvarade i undersökningen.

Bråten (2008, s. 79) menar att för att elever ska kunna bemästra svårare texter krävs det att läraren fokuserar på den individuella vägledningen istället för att jämföra det eleven har uppnått med andra. Undervisningen bör vara utformad efter elevernas intresse eftersom det är betydelsefullt för att skapa inre läsmotivation. Läraren bör även få eleverna att känna sig självständiga och erbjuda en varierad läsundervisning. Elevernas motivation kan enligt Bråten (2008) stimuleras genom att läsningen sammankopplas med aktiviteter som utförs praktiskt. Han ger exempel på att arbeta med teman och börja med fysiska aktiviteter som gör eleverna motiverade till att fortsätta söka och läsa information inom området. Det blir både motivationshöjande och undervisningen utgår från elevernas intressen och nivåer.

2.5 Modeller för lässtrategier

I Lgr 11 framgår det att ett centralt innehåll i kursplanen för svenska är “Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll.” (Skolverket 2017b, s. 253). Det framgår däremot inte hur arbete med lässtrategier kan förverkligas i undervisningen men flera forskare (Palinscar & Brown 1984; Reichenberg 2014) har kommit fram till att arbete med lässtrategier kan ske genom olika modeller.

2.5.1 Reciprocal Teaching

Forskarna Palinscar och Brown (1984, ss. 117-175) var bland de första som forskade om lässtrategier. De utformade modellen Reciprocal Teaching (RT) som är en modell för att utveckla elevers lässtrategier. Utifrån viktiga kognitiva förmågor för läsförståelse tog de fram fyra strategier: att föregripa, ställa frågor, reda ut och sammanfatta. Utgångspunkten i modellen är lärarstyrda övningar där läraren modellerar och demonstrerar strategierna och med tiden tar eleverna över. I en studie som Palinscar och Brown genomförde delades 37 elever i sjunde klass in i olika grupper där de fick träna efter olika arbetssätt, varav en grupp tränade efter RT. Resultatet blev att eleverna genom RT utvecklade betydligt bättre läsförståelse jämfört med eleverna i de andra grupperna. Reichenberg (2014, s. 88) förklarar att vid arbete med RT läser eleverna kortare textstycken i taget vilket hon menar är en fördel eftersom deras minne inte belastas lika mycket. Det förklarar hon särskilt gynnar svaga läsare, å andra sidan är en nackdel med det att läsningen kan bli för uppdelad och utan sammanhang.

2.5.2 Questioning the Author

Questioning the Author (QtA) är en modell för strukturerade textsamtal. Reichenberg (2014, s. 93-94) beskriver att den går ut på att elever ska ifrågasätta författaren vilket görs i syfte att läsaren ska få förståelse för att det finns en författare bakom varje text och att avståndet mellan läsaren och författaren ska bli mindre. Genom QtA kan eleverna bli kritiska läsare samt medskapare och aktiva i sin läsning. Läraren har en viktig roll då den läser texten och leder samtalet vilket kan ske genom att läraren avbryter läsningen vid utvalda ställen och ställer frågor som leder till diskussion. Reichenberg (2014) förklarar att läraren läser korta avsnitt i taget som efter diskussion sammanfattas för att helheten inte ska gå förlorad. Vidare betonar Reichenberg (2014, s. 97) att strukturerade textsamtal som RT och QtA kan vara särskilt betydelsefullt för elever med invandrabakgrund eller för elever som har låg självkänsla eftersom förståelse byggs upp under läsningens gång och eftersom det är författaren som ifrågasätts hamnar inte fokus på att eleven inte förstår.

2.5.3 Transactional strategies instruction

Transactional strategies instruction (TSI) kan ses som en uppföljande modell från RT. Båda modellerna baseras på samma grundstrategier men det som skiljer dem åt är att TSI har ett mer flexibelt program än RT vilket ger större utrymme till individanpassning (Westlund 2009, s. 80, 82). Läraren har en viktig roll i modellen och TSI utgörs av två dimensioner, den ena är att lärare och elever samtalar om hur de kan använda strategier inom olika områden och ämnen, den andra är att elever och lärare kan skapa förståelse tillsammans av en text (Westlund 2009, ss. 80-81). Rune Andreassen (2008, ss. 238-242) betonar även att TSI uppmuntrar eleverna till att tänka högt när de använder strategier för att läraren ska få en inblick i elevernas tankesätt.

2.5.4 En läsande klass

Författaren och läraren Martin Widmark är initiativtagare till projektet *En läsande klass* som är en studiehandledning till för att främja elevers läsförståelse och användning av lässtrategier vid läsning av sakprosatexter och skönlitterära texter. Studiehandledningen består av lektionsplaneringar för elever i årskurs 1-3 och 4-6 som

är skrivna av fem yrkesverksamma lärare som har en lång erfarenhet av arbete med lässtrategier i undervisningen. Lektionsplaneringarna grundas på de forskningsbaserade modellerna som nämns ovan: RT, QtA och TSI. Gemensamt hos de tre modellerna och den mest framträdande aspekten är samtalet, som används för att samtala om texters innehåll och om hur lässtrategier används för att förstå en text. Utifrån dessa modeller har det i *En läsande klass* tagits fram fem strategier som används vid högläsning, parläsning och textsamtal i undervisningen (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus 2014, ss. 7, 9, 11).

En läsande klass bygger på fem strategier vilka är: att ställa hypoteser och förutspå, reda ut oklarheter, ställa frågor, skapa inre bilder och sammanfatta. Varje strategi har personifierats av en figur som representerar strategin och dessa kallas för *läsfixare*. *Spågumman* används för att förutspå och ställa hypoteser om texten och används både före, under och efter läsningen. *Detektiven* reder ut oklarheter och även nya ord och uttryck som framkommer i texten och används endast under läsningen. *Läsfixaren reportern* ställer frågor till texten både på raderna, mellan raderna och bortom raderna. Här får eleverna möjlighet att göra inferenser, dra slutsatser och koppla till erfarenheter. Strategin används under och efter läsningen. *Konstnären* använder läsaren under läsningen för att med hjälp av sinnena skapa inre bilder av det lästa. *Cowboyn* sammanfattar det centrala i texten och olika grafiska modeller kan användas som hjälp. Strategin används under och efter läsningen. Vid introduktion av strategierna bör de presenteras och övas en i taget till exempel genom att läraren modellerar och tänker högt och det bör ske flera gånger. När läsaren behärskar varje strategi kan läraren låta läsaren använda alla strategierna tillsammans vid läsning. Behärskar läsaren på egen hand att samspela mellan strategierna för att fördjupa sin förståelse blir den en *stjärnläsare* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus 2014, ss. 13-15).

Det förekommer en del debatter i medier om *En läsande klass* där kritik lyfts fram mot materialet. I en debattartikel skriver Ulla Damber och Jan Nilsson (2014) att *En läsande klass* har flera brister i bland annat den vetenskapliga förankringen. Damber och Nilsson är kritiska till arbetet med *En läsande klass* och menar att materialet ger en reducerad bild av vad läsförståelseundervisningen handlar om. I en artikel i *Skolvärlden* (Larsson 2014) intervjuas Westlund om *En läsande klass* då hennes forskning sägs ha inspirerat framtagandet av materialet. Westlund framhåller att hennes forskning blir

förenklad i metoden och det är inget som hon stödjer. Hon ser en risk att metoden kan leda till isolerad färdighetsträning med fokus på att träna lässtrategierna enskilt istället för att undersöka texter på djupet vilket även Damber och Nilsson (2014) menar.

3. Teoretisk utgångspunkt

I följande avsnitt redogörs den teoretiska utgångspunkt som tillämpats vid studiens genomförande. Inledningsvis beskrivs det sociokulturella perspektivet på lärande följt av vad läsförståelse innebär utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Avslutningsvis motiveras valet av teorin.

3.1 Den sociokulturella teorin

Den sociokulturella teorin bygger på Lev Vygotskijs arbete om lärande och utveckling med språket som redskap i sociala sammanhang. Vygotskij arbetade med utvecklingspsykologiska frågor under sin levnadstid. Han inriktade sig på hur människor samverkar med varandra och han var absorberad i skolutvecklingen. Enligt Vygotskijs teori och som den har blivit tolkad av Roger Säljö ses kunskap som något vi deltar i och inte som något som överförs mellan människor. Genom interaktion och kommunikation med andra människor blir vi delaktiga i erfarenheter och kunskaper. Ur ett pedagogiskt perspektiv är det intressant vilka möjligheter elever erbjuds att delta i undervisningen för att tillägna sig olika kunskaper. Poängen är följaktligen att det är tillsammans med andra människor och språket som utgångspunkt som kommunikation och en gemensam förståelse om världen kan uppstå (Säljö 2014, ss. 297, 301, 307).

Ett begrepp som är framträdande och kan ses som en byggsten inom det sociokulturella perspektivet är *mediering* och med det menar Vygotskij att människor använder specifika redskap för att förstå och verka i samhället. Individen förstår inte världen direkt utan det sker genom redskap vilka kan delas in i intellektuella och materiella redskap. De intellektuella redskapen kan vara språkliga som till exempel ämnesbegrepp och de materiella redskapen kan till exempel vara en bok. Gemensamt för de medierande redskapen är att de är betydelsefulla för elevers lärande och utveckling (Säljö 2014, ss. 298-301).

Ytterligare ett centralt begrepp inom den sociokulturella teorin är *den proximala utvecklingszonen* som formats av Vygotskij. Begreppet handlar om att det individuella och sociala lärandet kan påverka varandra på så sätt att individen i samspel med en mer kompetent person kan utveckla sina kunskaper och kognitiva förmågor. Individen kan sedan på egen hand klara av det den tidigare fick stöttning i. I undervisningen innebär

det att läraren successivt överlåter ansvaret till eleven (Westlund 2009, s. 22-23). Utgångspunkten i att det finns olika utvecklingszoner är Vygotskijs sätt att se på utveckling och lärande som ständigt pågående processer, till exempel att det alltid finns något nytt att lära och utveckla. Lärarens uppgift är att leda eleven vidare i sitt lärande och utveckling med utgångspunkt där eleven befinner sig (Säljö 2014, s. 305). Ett annat centralt begrepp är *scaffolding* som innebär att den mer kunniga till exempel läraren ger eleven mycket stöd i början för att sedan successivt minska stödet tills eleven behärskar kunskapen eller förmågan på egen hand (Säljö 2014, s. 306).

3.2 Läsförståelse utifrån ett sociokulturellt perspektiv

I ett sociokulturellt perspektiv är det sociala samspelet samt de sociala och kulturella sammanhang som barnet, läsandet och skrivandet ingår i som är i centrum (Liberg 2006, s. 20). Westlund (2009, s. 22) beskriver att i en sociokulturell kontext formas människor av omgivningen och olika sammanhang vi befinner oss i och således ses läsning som något som utvecklas i ett socialt sammanhang. Att samtala har betydelse för lärandet är centralt inom den sociokulturella teorin. Westlund (2009) beskriver utifrån Michail Bachtins språk teori att en text inte har en mening i sig utan läsaren måste samtala och utbyta tankar för att en mening med texten ska uppstå. Varje elev har en bakgrund med kunskaper och erfarenheter med sig och vid samtal med andra kan därför ny kunskap skapas. Eckeskog (2015, s. 8) betonar att i språkutveckling är det centralt att fokusera på i vilka sammanhang läsande och skrivande sker, miljöns betydelse och vilken betydelse motivationen har. Vidare knyter Eckeskog (2015, s. 10) an till Vygotskijs teorier och framhåller leken som betydelsefull i undervisningen för elevers lärande och utveckling. Leken skapar tillfällen för eleverna att träna på att verka i sociala sammanhang samt utveckla deras kreativa förmåga eftersom leken sker i ett naturligt sammanhang.

I studiens genomförande har den sociokulturella teorin tillämpats mot bakgrund av att det i dagens samhälle är högst aktuellt att människor ska kunna samverka och utbyta kunskaper med varandra. Även dagens läroplan har influerats av den sociokulturella teorin genom att undervisningen ska ske i sociala och meningsfulla sammanhang samt att elever kan lära av varandra. Vi är medvetna om att det finns flera olika teorier som skulle vara lämpliga att utgå från, till exempel den kognitiva teorin som Säljö (2014) beskriver innebär att det är fokus på individens tankar och förståelse. Där beskrivs

kunskap som mentala modeller som finns i långtidsminnet och lärande innebär således att befästa, inhämta och bearbeta information och ta in den kunskapen i långtidsminnet. Centralt i teorin är individens mentala aktiviteter. Vidare menar Säljö att teorin inte har haft ett stort inflytande i skolan men har bidragit med att tänkande och förståelse har fått ett större utrymme samt en större förståelse för kognitiva funktioner (Säljö 2014, ss. 272-275). Vi valde emellertid en sociokulturell teoretisk utgångspunkt eftersom syftet är att undersöka lärares beskrivningar av sin utformning av läsförståelseundervisning och därmed är studiens fokus på undervisningen och lärandet i en social kontext till skillnad från det kognitiva perspektivet där det är fokus på varje enskild individs tankar och hur de tar in och bearbetar information.

4. Metod

I det här avsnittet redovisas studiens metodval, urval och genomförande, metod vid materialinsamlingen samt etiska överväganden. Avslutningsvis förs en metoddiskussion.

4.1 Kvalitativ forskning och val av metod

Denna studie har en kvalitativ forskningsansats vilket enligt Jan Trost (2010, s. 32) är ett lämpligt val om syftet är att förstå människors erfarenheter och resonemang. Alan Bryman (2011, s. 40) beskriver att vid kvalitativa studier är det mer fokus på ord än siffror och inriktar sig på ett tolkande synsätt. Vårt syfte är att undersöka hur lärare beskriver sin utformning av läsförståelseundervisningen vilket motiverar en kvalitativ metod.

Vi valde att utföra vår undersökning genom intervjuer. Det finns andra metoder, till exempel deltagande observationer, men enligt Bryman (2011, s. 266) kräver den metoden ofta lång tid och syftet är för det mesta att undersöka individers handlingar i en social miljö. Trost (2010, ss. 43-44) framhåller att genom kvalitativa intervjuer kan den intervjuades känslor, tankar, uppfattningar och erfarenheter bli synliga. Eftersom syftet med denna studie är att undersöka hur lärare beskriver utformningen av sin läsförståelseundervisning valdes därför kvalitativa intervjuer som metod. Bryman (2011, ss. 413, 415) beskriver att de vanligaste formerna för kvalitativa intervjustudier är ostrukturerade intervjuer och semistrukturerade intervjuer. Till denna studie valdes den sistnämnda formen då intervjuaren förhåller sig till en intervjuguide som inte behöver följas i en specifik ordning utan intervjun formas efter intervjupersonens svar och intervjuaren får ställa följdfrågor (Bryman 2011, ss. 413, 415). I studien valde vi att använda oss av semistrukturerade intervjuer med större frågeområden där de intervjuade kunde samtala öppet kring frågorna i stället för att ha flera detaljerade frågor med eftersökning på ett specifikt svar. Följdfrågorna ställdes för att få mer utvecklande svar och på så vis få en bättre uppfattning om de deltagande lärarnas beskrivningar om utformningen av läsförståelseundervisningen.

Inför studiens undersökning förbereddes en intervjuguide med frågor som skulle användas vid intervjun (se bilaga 1). När intervjuguiden framställdes valde vi att

formulera öppna frågor för att få ett fritt samtal och vi ville inte ge intryck om att ha ett specifikt svar. Syftet med intervjuguiden var att den skulle vara i överensstämmelse med uppsatsens frågeställningar och anpassad efter intervjupersonernas perspektiv. Frågorna i intervjuguiden ska enligt Bryman (2011, s. 419) ha ett förståeligt språk, de ska vara öppna ställda och följdfrågor ska kunna formuleras.

4.2 Urval och genomförande

Till studien valdes fyra lärare som är verksamma i grundskolans tidigare år att intervjuas. Trost (2010, s. 143) framhåller att ett litet antal intervjuer till exempel fyra eller fem är att föredra eftersom ett för stort antal intervjuer kan leda till att materialet blir svårhanterligt. Vidare menar Trost (2010, s. 143) att det kan bli problematiskt att få en överblick samt att viktig information kan gå förlorad om antalet är för stort.

Trost (2010, s. 141) beskriver att i kvalitativa intervjuer vill variation uppnås inom den valda gruppen. I studien ville vi eftersträva variation inom vår valda undersökningsgrupp av lärare verksamma på lågstadiet genom att intervjua lärare i två olika kommuner. Vi valde att intervjua lärare från olika kommuner med förhoppning om att få mer varierande svar då det ofta kan förekomma liknande arbetssätt inom samma kommun.

Ett mail skickades till tolv stycken lärare där frågan om de kunde tänka sig vara med i vår undersökning ställdes och i mailet bifogades ett missivbrev med information om vår uppsats (se bilaga 2). Mailet skickades ut till fler än fyra lärare för att öka chansen att komma i kontakt med intresserade deltagare. Vi fick svar från tre lärare att de ville delta i studien och vid en av intervjuerna fick vi kontakt med ytterligare en intresserad lärare. Att komma i kontakt med en till deltagare genom en intervju kan liknas vid snöbollsmetoden som Trost (2010, s. 141) beskriver innebär att den intervjuade känner till någon ytterligare som vill vara med i undersökningen.

Intervjuerna genomfördes i varsin kommun vilket tidsmässigt underlättade och de genomfördes individuellt på respektive lärares arbetsplats på en plats som läraren ansåg lämplig. Vid samtliga intervjuer befann en av oss och den intervjuade läraren i klassrum eller grupprum. Det skedde ett avbräck med elever som kom in i klassrummet under en intervju, däremot fick vi sitta ostört i grupprummet vilket är att föredra. Vid samtliga

intervjuer medtogs intervjuguiden och en ljudupptagare för att spela in samtalen. Att använda ljudupptagare valdes för att kunna rikta all vår uppmärksamhet till den intervjuades svar samt våra eventuella följdfrågor. Trost (2010, s. 74) beskriver att intervjuer med ljudupptagare gör att anteckningar inte behöver föras vilket möjliggör en större koncentration på frågorna och svaren. Användning av ljudupptagare gör det även möjligt att efteråt återgå till vad som sagts vid intervjun. De nackdelar Trost (2010, s. 75) menar finns med ljudupptagare är att en del inte vill bli inspelade samt att vissa personer kan bli besvärade av att de spelas in. Han framhåller också att det kan vara tidskrävande att lyssna på det dokumenterade materialet. Deltagarna i undersökningen godkände användningen av ljudupptagare. Samtliga intervjuer pågick i ungefär 30 minuter. Det bör framhållas att i en av de genomförda intervjuerna uppmärksammades att materialet inte blivit inspelat.

Efter intervjutillfällena transkriberades intervjuerna med undantag av den intervju som av misstag inte blev inspelad och transkriberingarna tog mellan en till två timmar vardera. Vi har utgått från en metod som innebär att vi transkriberade det väsentliga för studiens syfte och detta skrev vi ner ordagrant, vilket innebär att det som är av mindre betydelse till exempel skratt och upprepningar valde vi att endast notera, för att ha möjligheten att gå tillbaka vid behov. Vi utgick från Trosts (2010, s. 150) beskrivning om metoden att transkribera väsentligheter för studien samt att det kan vara värdefullt att även notera de delar som inte direkt är kopplade till syftet. Direkt efter intervjun som inte blev inspelad skrevs innehållet ner från minnet i ett datorskrivet dokument.

Transkriberingarna lästes sedan igenom flera gånger för att få en helhetssyn av deltagarnas svar samt för att få syn på likheter och skillnader. Vi valde att göra en sammanfattning av de intervjuades svar utifrån intervjuguiden och samlade allt i ett gemensamt dokument under respektive intervjufråga för att få en bättre översikt om lärarnas beskrivningar. Därefter läste vi igenom sammanfattningarna och letade efter intressanta nyckelord kopplade till studiens frågeställningar för att kunna göra en tematisering av resultaten. Enligt Trost (2010, s. 154) kan nyckelord användas för att få en tydlig bild över vad som framkom under intervjuerna. Nyckelorden som berörde samma tema sammanfördes och därefter skapade vi rubriker som var lämpliga till de teman som har utformats, till exempel sammanfördes nyckelorden högläsning och textsamtal under temat gemensamt lärande. Dan Åkerlund (2017, s. 31) framhåller att

tematisering är en metod för att sammanställa undersökningens resultat. Därefter utformades två större rubriker utifrån studiens frågeställningar där de teman som utformats placerades in under. Rubriken om hur lärare arbetar med läsförståelse i undervisningen blev omfattande och behövde därför delas in i underrubriker vilket framställdes genom att använda de teman som utformats (se bilaga 3). För att kunna redovisa undersökningens resultat återgick vi till transkriberingarna och sammanfattningarna där vi fokuserade på att koppla lärarnas beskrivningar till de valda rubrikerna. Avslutningsvis analyserades de redovisade resultaten utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

4.3 Etiska överväganden

I studien har olika etiska överväganden gjorts med utgångspunkt i de grundläggande principerna i *individskyddskravet* som Vetenskapsrådet (2017) lyfter fram. I forskningsstudier ska deltagarna behandlas på så sätt att de skyddas från skada och kränkning (Vetenskapsrådet 2017, s. 13). Utifrån principen om *samtycke* informerade vi att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att styra över sitt deltagande genom att de när som helst kan avsluta sin medverkan. För att deltagarna ska kunna ta ställning till om de vill delta bör de även få information om studiens syfte, metoder och hur data bevaras. Samtycke innebär även att vi som forskare inte på något sätt får påverka deltagaren i beslut gällande sitt deltagande (CODEX 2017). Före intervjuerna skickades ett missivbrev ut till deltagarna innehållande information om studiens syfte samt information om deras deltagande (se bilaga 2). Utifrån principen om *konfidentialitet* får enskilda individer inte kunna identifieras och personuppgifter ska förvaras säkert (Vetenskapsrådet 2017, ss. 40, 75). Deltagarna i denna studie är anonyma genom att deras riktiga namn har fingerats för att inte kunna identifieras. Vi valde även att inte ha med skolornas namn i arbetet vilket kopplas till Trost (2010, s. 127) som menar att endast de uppgifter som behövs för analysen bör finnas med och därmed kan vissa uppgifter utelämnas. Uppgifter förvarades säkert från obehöriga och de uppgifter som samlats in om deltagarna användes endast till den vetenskapliga undersökningen.

4.4 Metoddiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur lärare beskriver sin utformning av läsförståelseundervisningen. Vi är medvetna om att inga generella svar och slutsatser

kan åstadkommas genom studien eftersom den har genomförts på ett mindre antal deltagare vid ett tillfälle, men vår förhoppning är att kunna bidra med användbara kunskaper om hur elever kan utveckla läsförståelse i undervisningen. Studiens val av metod utgår från en kvalitativ forskningsansats som Trost (2010, s. 32) anser är att föredra eftersom vi undersöker hur lärarna resonerar kring läsförståelse och undervisningen. Bryman (2011, s. 369) framhåller dock en viss kritik till en kvalitativ undersökning som metod eftersom den ofta utförs på ett litet antal deltagare som i sin tur kan ifrågasätta studiens validitet. Studiens resultat kan påverkas av antalet deltagande, vid ett större antal deltagare kan flera svar förekomma i större utsträckning men vi anser dock att den valda metoden är lämplig för vårt utförande och anpassad för vårt syfte. Den kvalitativa undersökningen genomfördes med semistrukturerade intervjuer för att flexibilitet ville uppnås genom att kunna ställa följdfrågor.

Vi valde att inte låta deltagarna ta del av intervjuguiden före intervjun eftersom vi inte ville få tillrättalagda svar som kan påverka studiens resultat då svaren skulle kunna uppfattas som idealiska. I efterhand har vi insett att det kan ha påverkat svaren under intervjuerna då vi använde oss av flera begrepp som kan definieras olika, vilket kan leda till att den insamlade datan inte blir likartad och svaren inte blir tillräckligt välutvecklade eftersom vi kände att lärarna inte hann reflektera kring sina egna svar. Att inte lämna ut intervjuguiden anser vi emellertid var en fördel eftersom spontana svar om hur lärarna beskriver sin undervisning i läsförståelse önskades.

En svårighet med undersökningen har varit att få tag på deltagare till studien. Vi skickade ett mail till tolv lärare i hopp om att få minst fyra svar, dessvärre svarade endast tre stycken och en fjärde deltagare kom vi i kontakt med i samband med en av intervjuerna. Intervjuerna skedde i två olika kommuner och vi valde att dela upp oss för att underlätta bokningen av tider för intervjuerna och kunna anpassa oss efter deltagarnas önskemål. I efterhand anser vi att undersökningen möjligen hade kunnat bli bättre och den insamlade datan mer likartad om intervjuerna hade gjorts gemensamt eftersom vi vid de olika tillfällena har ställt olika följdfrågor. Det transkriberade materialet hade möjligen varit enklare att tolka om båda två hade deltagit under samtliga intervjuer eftersom det bitvis har varit svårt att förstå vad lärarna menar när de beskriver sitt arbetssätt. Trots detta anser vi ändå att uppdelningen mellan oss behövde

ske för att kunna utföra intervjuerna vid det avtalade tillfället och för att tillräckligt med tid till transkribering och analys skulle ges.

För att samla in data vid intervjuerna användes ljudupptagare. Beklagligt nog krånglade tekniken under en intervju och i efterhand upptäcktes det att materialet inte hade spelats in. Valet av ljudupptagare och att inte att skriva för hand gjordes för att kunna fokusera på deltagarnas svar och tillkommande följdfrågor vilket upplevdes som en effektiv metod då vi fick ett bra flyt under intervjuerna som blev mer likt ett samtal. Dock kommer vi härnäst alltid att använda en extra ljudupptagare för att inte samma misstag ska göras och betydelsefullt material förloras.

5. Resultat och analys

I det här avsnittet kommer det insamlade materialet att redovisas och analyseras. Resultatet framkom genom att urskilja mönster och teman i intervjuerna. Inledningsvis presenteras de deltagande lärarna och vidare redogör vi för de mönster som upptäcktes under rubriker som utgår från studiens frågeställningar. Resultat och analys vävs samman för att få ett större sammanhang i texten och till sist sammanfattas resultat och analys.

5.1 Presentation av lärarna

Lärarna är verksamma på lågstadiet, årskurs 1-3 och samtliga har lång erfarenhet inom det pedagogiska yrket. De är alla kvinnor och i åldrarna 42-55 och i studien har deltagarna fått fingerade namn.

My är 42 år och är utbildad lärare i årskurs 1-7 med inriktning svenska och de samhällsvetenskapliga ämnena. Hon arbetar för tillfället i en årskurs 3 och undervisar i alla ämnen. My har arbetat som lärare i 19 år och sen några år tillbaka arbetar hon helt med arbetsmetoden ASL³.

Siv är 44 år och är utbildad lärare i årskurs 1-6. Hon arbetar i en årskurs 1 tillsammans med en utbildad kollega. Siv har arbetat som lärare i 11 år och är även arbetat mycket i förskoleklass och som förskollärare. Siv och hennes kollega arbetar med ASL i sin undervisning.

Elin är 42 år och är utbildad lärare i årskurs 1-7 i matematik och de naturvetenskapliga ämnena och behörig i alla ämnen i årskurs 1-3. För närvarande arbetar hon som klasslärare i en årskurs 1. Hon har arbetat som lärare i 17 år.

Åsa är 55 år och har i grunden en fritidspedagogexamen men har läst till flera ämnen och är därmed behörig att undervisa i alla ämnen förutom i engelska. Åsa arbetar i årskurs 3 och har arbetat som lärare i 12 år.

³ ASL är en förkortning av *Att skriva sig till läsning* som är en skriv- och lässtrategi där datorer och surfplattor används som skrivverktyg, framtagen av forskaren Arne Trageton.

5.2 Lärarnas syn på läsförståelse

Samtliga lärare anser att läsförståelse är att förstå det man läser eller hör av en text. Elin framhåller även att förstå det som står mellan raderna och beskriver att: “eleverna ska kunna svara på frågor till texten samt förstå ord och sammanhang även om inte allt står direkt i texten”. Att lyssna på texter betonar My som betydelsefullt för att utveckla läsförståelse och hon anser att det är särskilt viktigt för dem som inte har knäckt läskoden. Att ha ett brett ordförråd och ordförståelse poängterar samtliga lärare är centralt för att utveckla god läsförståelse. Vidare menar My, Åsa och Elin även att avkodning är betydelsefullt, Elin menar till exempel att det är viktigt att kunna avkoda för att inte all energi ska gå åt till själva läsandet utan även till innehållet. Att lyssna på en text kan sättas i samband med Vygotskijs (Säljö 2014, ss. 301, 305) teori om att språket och gemenskapen är en viktig del i elevers lärande. Vi associerar det med den proximala utvecklingszonen där eleven får stöttning av en mer kompetent person vilket vi tolkar är betydelsefullt för elever i grundskolans tidigare år. Vidare tolkar vi att lärarnas förhållningssätt till läsning är att det inte enbart är en färdighet utan att det även är viktigt att förstå och tänka kring innehållet i texter.

Åsa betonar vikten av att utveckla kunskaper om olika strategier som kan användas vid läsning och menar att det är särskilt viktigt vid läsning av faktatexter. Det kan antas att lässtrategier är viktigare att använda speciellt vid läsning av faktatexter, å andra sidan tolkar vi Åsas svar om att lässtrategier är väsentliga för flera genrer med koppling till Bråtens (2008, s. 70) beskrivning om att goda läsare använder strategier på ett flexibelt sätt utifrån läsningens syfte. Samtliga lärare anser att det krävs specifika kunskaper om genrer för att de ska kunna läsa och skapa förståelse om olika texter vilket vi uppfattar är väsentligt för att kunna använda olika lässtrategier efter textens genrer på ett flexibelt sätt.

Vidare lyfter samtliga lärare fram vikten av att ha intressanta arbetsområden som väcker nyfikenhet och intresse. Arbetet med teman är lärarna eniga om som positivt för elevernas engagemang och läsförståelseutveckling. En tolkning är att lärarna anser att kontexten påverkar elevernas utveckling och att det är betydelsefullt att integrera läsförståelse med andra ämnen för att det ska bli meningsfullt. Det kan även tänkas att lärarna menar att om undervisningen inte stimulerar eleverna kan det leda till sämre utveckling av läsförståelsen. En anknytning till Liberg (2006, s. 133-134, 138-139) görs

som menar om undervisningen utgår från ett sociokulturellt synsätt förutsätter det att läsning lärs i sociala och meningsskapande sammanhang.

Siv och Åsa betonar att undervisning i läsförståelse bör ske kontinuerligt för att elever ska utveckla användbara kunskaper och de poängterar att grunden bör läggas tidigt i undervisningen. Under intervjun uttrycker Siv sig såhär:

Undervisning i läsförståelse är viktigt att arbeta med hela tiden och det diskuteras mycket om det. För att inte elever ska få svårigheter längre fram i skolåren är det viktigt att fånga upp läsförståelsen och lägga grunden tidigt i de tidiga åldrarna.

- Siv

Vi uppfattar att det i dagens samhälle är väsentligt att kunna använda språket som ett redskap i olika sammanhang och det kan tyckas att Siv är medveten om att goda läskunskaper bör utvecklas tidigt i skolåren för att elever ska bli språkligt medvetna. Det kopplar vi till det sociokulturella perspektivet där språket ses som ett verktyg för att kommunicera samt bygga en förståelse för att kunna verka i samhället (Säljö 2014, s. 301).

5.3 Lärarnas arbete med läsförståelse i undervisningen

I detta avsnitt kommer lärarnas beskrivningar om hur de arbetar med läsförståelse att redogöras. Det organiseras genom underrubriker för att göra det tydligt och lättläst.

5.3.1 Meningsfullt sammanhang

Överensstämmande hos de intervjuade lärarna är att läsning bör ske i meningsfulla sammanhang för att stimulera och utveckla elevers läsförståelse samt att skapa engagemang och intresse i deras lärande. Vi uppfattar att det emellertid finns flera utmaningar med att hålla läsintresset vid liv. My anser att en utmaning är att få igång eleverna i sin läsning och hitta läslust. Både My och Åsa menar att läsning inte sker lika ofta i hemmet längre eftersom det konkurrerar med andra aktiviteter som anses roligare av barnen. Läsningen i skolan behöver enligt lärarna således få ett större utrymme i undervisningen och för att göra läsningen lustfylld och intressant framhålls det att en varierad undervisning är att föredra. Vår tolkning om lärarnas synsätt på undervisningen är att läsförståelsen behöver få större utrymme i undervisningen och

ske i meningsfulla sammanhang, å andra sidan tolkar vi svaren som att det kan vara svårt att få igång läsningen och få eleverna att hitta läslust även i skolan och inte bara i hemmen. Lärarnas svar kan sättas i relation till NRP (2000, s. 233) som framhåller att det är betydelsefullt att läsförståelseutvecklingen sker i meningsfulla sammanhang där lässtrategier tränas explicit, vilket vi tolkar kan vara en utmaning för lärarna.

Temaarbete är ett arbetssätt som samtliga lärare poängterar är betydelsefullt för att få elever engagerade och intresserade. Siv väver in läsförståelsen genom att låta eleverna läsa en text inom ett tema och svara på tillhörande frågor eller ställa egna frågor till texten. Att formulera egna frågor till en text tolkar vi är betydelsefullt för att utveckla förmågan att övervaka sin förståelse och det redogörs även i en studie av NRP (2000, s. 233). Siv menar att temaarbete även är bra för att strukturera undervisningen och inte blanda olika arbetsområden, då det kan förvirra eleverna. En strukturerad undervisning tolkar vi är väsentlig för att få eleverna engagerade och det kan bli tydligt vad som förväntas av dem, vilket vi uppfattar kan få eleverna att prestera bättre. Åsa framhåller att ett temaarbete även kan inspirera elever till att läsa nya texter och utmana sig själva.

Tre av lärarna framhåller att det är väsentligt att hitta texter anpassade efter elevernas läskunnighet och intressen. Vi ser ett samband mellan lärarnas beskrivningar och den proximala utvecklingszonen om att undervisningen bör vara anpassad efter var eleverna befinner sig och med hjälp av läraren kan de få stöd och vägledning för att behärska nya kunskaper (Säljö 2014, s. 305). Åsa har uppmärksammat att en del elever väljer för svåra böcker till deras enskilda fria läsning och det kan leda till att läsförståelsen uteblir. För att texterna inte ska vara för svåra använder sig Åsa av läseböcker som är indelade i tre olika steg som anpassas efter varje elevs nivå.

Siv framhåller att det kan vara svårt att hitta genrer som håller läsintresset vid liv. Hon beskriver att elever i de första skolåren är nyfikna på att knäcka läskoden men att det sedan finns en risk att elever inte längre ser läsningen som något viktig och där tror hon att man tappar många elever. Siv betonar vikten av att läraren ständigt bör arbeta för att väcka elevers intresse och att hitta läslust. Utifrån det är vår uppfattning av lärarens svar att motivationen har en avgörande roll i elevernas inställning till läsning samt hur mycket de ägnar sig åt det och där kan läraren påverka. Vidare ser vi ett samband mellan Sivs argument och forskning som visar att motivationen är väsentlig för i vilken

utsträckning elever kommer att läsa, vilket i sin tur påverkar läsförståelsen (Bråten 2008, s. 75-78; Roe 2014, s. 51).

5.3.2 Gemensamt lärande

Enligt samtliga lärare i denna studie har gemensam läsning en betydande roll i undervisningen för att utveckla läsförståelse. Läsning tillsammans med elever anser samtliga lärare behöver ske varje dag och Åsa framhåller det som betydelsefullt eftersom alla barn inte blir lästa för lika mycket hemma idag:

Det märks så stor skillnad för barn som har fått böcker lästa för sig än barn som aldrig har fått en bok läst för sig. De som har fått en bok läst för sig kan läsriktningen, hur man bläddrar och de vet hur det funkar med läsningen men har du aldrig fått en bok läst för sig då är det svårt.

- Åsa

Sedan Lgr 11 trädde i kraft anser tre av lärarna att den gemensamma läsningen och textsamtal har blivit vanligare. Elin lyfter fram att det även har blivit tydligare hur lärare kan arbeta med läsförståelse. My och Siv framhåller dessutom att skapandet av gemensamma texter har blivit mer centralt i undervisningen och att eleverna inte lämnas lika mycket ensamma i sin läsning. Lärarnas uppfattning om tydligheten angående läsförståelse kan ses i relation med Lgr 11 där det klart uttrycks att en god läsförståelse är väsentligt i elevers utbildning med syfte att kunna tolka, analysera, förstå och använda olika texter som de stöter på i vardagen (Skolverket 2017b, s. 5). Vi tolkar att lärarna ser tydligheten i Lgr 11 som positiv då det kan underlätta för dem när undervisningen ska planeras.

Högläsning och textsamtal använder samtliga lärare i undervisningen och det sker i stort sett varje dag vid flera olika tillfällen. Arbetet med textsamtal är enligt Åsa positivt eftersom möjligheten för reflektion om den lästa texten ges. Hon låter dessutom eleverna få chansen att hjälpa varandra i undervisningen. My anser att vid högläsning och gemensamma textsamtal kan oklarheter redas ut och elever kan diskutera texter med varandra. Vi tolkar lärarnas svar som att det ger en ökad förståelse för textens innehåll om textsamtal sker mellan elever. Lärarnas beskrivningar om gemensamma textsamtal tolkar vi som betydelsefulla för elevers läsförståelseutveckling och om den sker i en social kontext ger det positiva effekter på undervisningen, vilket även framhålls av NRP (2000, s. 233) och Eckeskog (2015, s. 19). Siv arbetar mycket med

en modell som de kallar för cirkelmodellen när de arbetar med högläsning och textsamtal, hon beskriver arbetssättet såhär:

[...]vi läser en faktatext för dem, vi pedagoger gör det. Och sen så kanske man gör att man skriver en text, diktering, tillsammans. Om det man har lärt sig eller om det man har fångat upp i det vi har läst. Och sedan så får eleverna göra en egen text av det och sedan redovisa. Så att det går liksom runt i en cirkel.

- Siv

Skapandet av gemensamma texter framhåller även My som betydande för elevers läsförståelseutveckling. Enligt henne kan flera lärariska diskussioner uppstå genom högläsning och textsamtal, de brukar prata om bokens utseende, läser olika genrer och vad som är specifikt för dem och pratar om vad som kommer ske. Vi tolkar att Mys undervisning utgår från en lärarledd undervisning med strategier där eleverna får möjlighet att vara textrörliga. Det kan sättas i relation till Björk och Libergs (1996, ss. 24-25) beskrivning om att barn tillsammans med en vuxen kan bygga upp en förförståelse för texten som läses. Tyst läsning framkommer endast hos en lärare, Åsa, och hon använder sig mest av det i årskurs 3. Hon betonar dock vikten av att tyst läsningen bör ske i meningsfulla sammanhang för att läsförståelsen inte ska utebli. Ett tillvägagångssätt är att hon kombinerar boksamtal med tyst läsning samt att eleverna får dela med sig av boktips till sina klasskamrater där de övar på att berätta om det mest väsentliga i deras bok. Vid tyst läsning uppfattar vi att eleverna får öva på strategin att sammanfatta. Vidare är en tolkning att Åsa anser det som viktigt att eleverna både får läsa tillsammans och enskilt för att vidareutveckla sin läsning och läsförståelse. Ytterligare en tolkning är att hon menar att det är viktigt att läsa ofta men att den enskilda läsningen bör ha ett syfte så att det blir till ett lärande. Åsas svar om enskild läsning kan kopplas till Bråtens (2008, s. 75-78) resonemang om att regelbunden läsning kan leda till god utveckling av ordförståelse och ordavkodning. Samtidigt har forskare (Fridolfsson 2015; Jönsson 2007) kommit fram till att gemensam högläsning är mer gynnsamt för elevernas läsförståelseutveckling än enskild läsning.

Både Åsa och Elin använder sig av läseböcker i undervisningen för att utveckla läsförståelse. Läseböckerna har samma handling men förekommer i olika nivåer anpassade efter varje individs läsförmåga. De börjar alltid med att läsa texten gemensamt där läraren högläser och bilderna studeras. Elin ser arbetet med läsboken

som positivt eftersom läsningen blir gemensam samt att det är lätt att anpassa efter elevernas förutsättningar och det skapar givande diskussioner om textens innehåll. Vid högläsning och textsamtal låter Elin också eleverna arbeta efter EPA vilket innebär att innan det gemensamma textsamtalet i klassen får de möjlighet att tänka och sätta ord på sina tankar enskilt och i par. Vi tolkar att Elin anser att det leder till ett mer givande textsamtal för eleverna då. Utmaningen med läseböcker kan enligt Åsa vara att eleverna slutar lyssna och därmed inte följer med i texten och kan ställa frågor. Hon betonar vikten av att uppmärksamma eleverna som inte lyssnar och försöka få igång dem i diskussionen. Både Åsa och Elin beskriver att de använder sig av glasspinnar med elevernas namn på som metod för att få alla elever att komma till tals. Åsa tillägger även att det finns en lärarhandledning till varje kapitel i läsboken med frågor som läraren kan ställa i diskussionen. Hon avslutar med att beskriva att desto mer hon använder sig av läsboken lär hon sig om vilka frågor hon ska ställa till eleverna för att de ska utveckla förmågan att läsa mellan raderna och få dem att reflektera kring texten. Vi ser ett samband mellan Åsa och Elins förhållningssätt till läsboken och Fridolfssons (2015, ss. 104-106) beskrivning om att många lärare upplever att en läsbok ger goda möjligheter till samtal om bilder och textens innehåll eftersom utgångspunkten är en gemensam text. En kritisk aspekt som vi tolkar utifrån den redovisade forskningen (Fridolfsson 2015) är att illustrationerna emellertid, som är starkt förekommande i nyare läseböcker, kan leda till att elever gissar ord istället för att försöka förstå. Vår uppfattning är att det inte är något lärarna har upplevt, å andra sidan kan en anledning vara att de inte har uppmärksammat det.

5.3.3 En läsande klass i undervisningen

Samtliga lärare arbetar med *En läsande klass* i syfte att arbeta med elevernas läsförståelseutveckling och det sker genom gemensamt arbete. Siv beskriver att hon arbetar med läsförståelse kontinuerligt och det sker ofta genom högläsning och textsamtal. Hon förklarar vidare att de arbetar med lässtrategier med de olika läsfixarna och till exempel övar på att stanna upp i texten och använda sig av de olika karaktärerna efter ett syfte. Sivs sätt att arbeta med lässtrategier kan associeras med Bråtens (2008, ss. 70-72) beskrivning om att läsaren ska kunna använda sig av lässtrategier på ett flexibelt sätt utifrån läsningens syfte för att användningen av de ska bli meningsfulla. Siv förklarar att de följer *En läsande klass* noggrant i början och använder det sedan

mer som en inspiration till lektionsplaneringar. Även My arbetar med *En läsande klass* och upplever att det är ett bra arbetssätt för att elever ska utveckla läsförståelse. My tar upp att det har framförts en del kritik om att karaktärerna skulle göra att det blir mer fokusering på dem än själva strategierna, men hon ser inte det som något problem att använda dem. Hon menar att det handlar mer om hur läraren använder sig av dem i undervisningen. My betonar vikten av att använda karaktärerna i *En läsande klass* i meningsfulla sammanhang med ett tydligt syfte. Det tycks som att hon är medveten om att läraren har en viktig roll i utformningen av undervisningen även då färdiga material används. Vi tolkar att samtliga lärare använder det arbetssätt som de upplever är bäst för deras elever och att det därför skiljer sig mellan lärarna i vilken utsträckning de använder *En läsande klass*. Vår tolkning är att lärarna har en stor kännedom om att det är viktigt att läraren är medveten om varför den använder karaktärerna samt att förmedla det till eleverna.

Även Elin uttrycker en positiv erfarenhet av *En läsande klass*. Hon har arbetat med det under en längre period och upplever att arbete med läsfixarna har gjort lässtrategierna tydligare både för henne som lärare och för eleverna. Vidare upplever hon att det är lättare för eleverna att förstå när strategierna förklaras genom karaktärerna samtidigt som en bild på dem visas. Att koppla till exempel spågumman med att förutspå menar hon blir mer påtagligt för eleverna. Både Elin och Åsa förklarar att de utgår från de lektionsplaneringar som finns i studiehandledningen för *En läsande klass* men att de även utgår från konceptet med andra texter och i andra sammanhang. Åsa beskriver att de samtalar mycket om ord och text och då används läsfixarna till stor del för att eleverna till exempel ska utveckla förmågan att skapa inre bilder och förstå meningen med det. Hon använder även läsfixarna när de arbetar med läseböcker och väljer då ut några av karaktärerna att lyfta fram. Åsa beskriver vidare:

Och vi tycker att det har utvecklat barnens läsande en hel del när vi fick tag på dem här. Och just att det är färdiga lektioner, någon har tänkt ut det här! Där man kan stoppa i texten och ställa frågor och ja massa sådant! Det är så skönt att nån annan har tänkt, jag ska inte behöva tänka det utan det finns färdigtänkt. De är jättebra böckerna så vissa böcker vill man fortsätta läsa då, det är oftast bara några kapitel ur dem och så får man läsa färdigt dem sen, högläsning.

- Åsa

Vår tolkning är att Elin och Åsa följer *En läsande klass* noggrant då de utgår från de befintliga lektionsplaneringarna och de utgår även från konceptet i andra sammanhang som en inspiration till den egna planeringen. Båda lärarna har ett förhållningssätt som kan uppfattas stämma överens med synen på lärande där samtal är en central aspekt samt att strategier bör läras explicit vilket kan kopplas till Reichenberg (2014, ss. 13-14). Vi tolkar även att *En läsande klass* är värdefullt och uppskattat hos samtliga lärare då det uppfattas spara lärarnas planeringstid samt att det har visat resultat i elevernas läsutveckling. Det tycks däremot inte som att lärarna anser att enbart *En läsande klass* bör användas i arbetet med läsförståelse.

Elin berättar att alla lärare på skolan hon arbetar på har gått *läslyftet*⁴ och därför arbetar hon mycket efter läslyftets sätt att se på läsförståelse. Hon förklarar att hon därifrån framförallt har tagit med sig läsfixarna och att hon lägger stor vikt vid att förklara svåra ord i texter. Utifrån det uppfattar vi att läslyftet har bidragit med fördjupad kunskap om faktorer som är viktiga att arbeta med i undervisningen samt att lärare uppmärksammat ett nytt sätt att undervisa om lässtrategier på.

5.3.4 Ordförståelse och ordförråd

Elin och My lyfter fram vikten av att arbeta med ordförståelse i undervisningen. My beskriver att hon går igenom svåra ord som hon kan tänka sig är okända för eleverna och gör tillsammans en ordbank på tavlan. Ibland dramatiserar hon ord för att förklara för eleverna och menar att det framförallt sker med elever som har svenska som andraspråk. Även Elin poängterar vikten av att förklara ord speciellt när det finns elever i klassen som har svenska som andraspråk. Innan högläsningen tar hon upp svåra ord som kan förekomma i texten. Lärarnas svar kan tolkas som att de anser att ordförståelse är en väsentlig faktor för att elever ska utveckla läsförståelse och att de lägger störst vikt vid det i undervisningen vilket kan associeras till Westlunds (2009, s. 110) argument om att ordförståelse är en väsentlig faktor. Vår tolkning är att lärarna anser att högläsning och lärarens vägledning är betydelsefullt för utvecklingen av ordförståelse. Vidare menar Elin att hon upplever en stor utmaning med att förklara svåra ord i texter där det finns många av dem och menar att det finns en stor risk att hon förlorar elevernas uppmärksamhet och intresse för texten. För att inte tappa eleverna

⁴ Läslyftet är en kompetensutvecklingsinsats i språk-, läs- och skrivutveckling av Skolverket.

förklarar hon att hon som lärare får vara flexibel och ta upp ord under läsningens gång och i sitt sammanhang. Vår tolkning är att läraren uppfattar att samtliga svåra ord i en text bör förklaras och menar att det blir för mycket för eleverna att ta in. Samtidigt är hon medveten om vilka konsekvenser det kan leda till. En möjlig förklaring kan vara att läraren utifrån läslyftet tagit med sig att det är viktigt med ordförklaring och har fått uppfattningen att hon måste göra det hela tiden. Om det sätts i relation till den proximala utvecklingszonen är det viktigt att läraren är medveten om varje elevs utvecklingszon och vilka och hur många ord de är mottagliga för att tillägna sig vid en specifik tidpunkt. Å andra sidan kan hon mena att även efter ett urval av ordförklaringar gjorts är det lätt att förlora elevernas intresse. Som tidigare nämnts berättar Elin att läslyftet har gjort att hon fokuserar mer på att förklara ord än tidigare. Hon förklarar vidare att de nyare läseböckerna, till skillnad från äldre, är tydligare när det gäller läsförståelse och att hon har uppmärksammat att de nya utgår från Lgr11 och läslyftet. Elin menar att det nu är mer ordförklaringar än tidigare och hon förklarar:

Innan vi gick läslyftet om jag tänker tillbaka fyra-fem år så förklarade vi nog ord och så men inte alls i den utsträckningen som vi gör nu. Läsebok har ju funnits i olika steg men inte lika tydligt som i den här. Den här är väldigt bra då det finns samma bilder och sammanhang så man kan diskutera tillsammans. Även om det är längre texter är det samma handling [...]. Jag känner att det har gått framåt och att det är roligare att arbeta på det här sättet, man får fler barn med sig.

- Elin

Åsa förklarar att hon upplever att genom arbete med *En läsande klass* vågar eleverna stanna upp vid den gemensamma högläsningen och fråga om ord som är oklara. Hon menar att eftersom det är tillåtet att ställa frågor vid högläsningen blir det naturligt för eleverna att räkka upp handen och stoppa vid läsningen. Åsa upplever att det har blivit annorlunda jämfört med när de inte arbetade med karaktärerna. En tolkning av lärarens svar är att genom *En läsande klass* har eleverna blivit medskapare till texten vilket kan sättas i samband med Jönsson (2007, s. 74) som menar att genom att ställa frågor kan läsaren bygga upp föreställningsvärldar. Reichenberg (2014, s.94) menar att genom QtA kan eleverna bli kritiska läsare samt medskapare och aktiva i sin läsning vilket framhålls som viktigt. En uppfattning är att Åsa har uppmärksammat ett arbetssätt som gör eleverna mer delaktiga under högläsningen och som har vidgat synen av att det är okej att ställa frågor till texten. *En läsande klass* kan utifrån samtliga lärares beskrivningar uppfattas ha en positiv effekt på elevers läsförståelseutveckling.

5.3.5 Progression genom årskurserna

Tre av lärarna poängterar att det är en viss skillnad i arbetet med läsförståelse i årskurserna. My framhåller att hon vid lektionsplaneringarna utgår från var varje elev befinner sig i sin utveckling. Vi tolkar hennes beskrivning som att hon ser till varje individ och anpassar uppgifter efter var varje elev befinner sig i sin läsutveckling istället för att utgå från vilken årskurs de går i. Siv betonar att nivån höjs i takt med elevers utveckling och därför sker progressionen automatiskt. Samtliga lärare menar att den största skillnaden är att texterna är längre i årskurs 3 än i tidigare årskurser. Åsa beskriver att i årskurs ett läser de främst skönlitterära texter och faktatexter introduceras mer i årskurs 2 och 3. Om faktatexter förekommer i årskurs 1 är det läraren som läser texten högt. Vidare förklarar Åsa att i årskurs 1 handlar det mer om att få eleverna att läsa. Man kan tolka lärarens svar som att hon anser att faktatexter är för svåra för elever i årskurs 1 och därmed bör det ske senare, å andra sidan kan det också ses som att hon menar att det kan introduceras men med mycket stödstrukturer från läraren, vilket kan associeras med scaffolding. En möjlig förklaring till att Åsas undervisning fokuserar mer på avkodning kan vara att det tidigare inte har varit ett kunskapskrav i årskurs 1 och det kan ta tid att anpassa sig, å andra sidan kan hon ha uppfattningen att det är en del av en naturlig progression.

Siv beskriver att i årskurs 1 arbetar hon mycket med språklekar för att eleverna ska utveckla kunskaper om bokstäver och bokstavsljud. Man skulle kunna tolka det som att Siv lägger fokus på avkodning i årskurs 1 men det behöver möjligen inte betyda att hon inte arbetar med läsförståelse. Vi tolkar lärarens beskrivning som att leken i samband med lärande bör få ett stort utrymme i skolans tidigare år och det kan kopplas till studiens valda teori som ser leken som en central aspekt för elevers kunskapsutveckling. Textsamtal får mer utrymme i Sivs undervisning när eleverna har utvecklat ett brett ordförråd och ordkunskaper. I årskurs 3 arbetar de mer med lässtrategier för att fördjupa kunskaper om texter. Elin beskriver att det blir fler ord att förklara i årskurs 1 och att de inte arbetar med att läsa mellan raderna i någon stor utsträckning. Texterna blir svårare i årskurs 2 och 3 och då samtalar de mer om att läsa mellan raderna. Hon anser ändå att det är viktigt att redan i årskurs 1 introducera att läsa mellan raderna men på ett enkelt sätt. I årskurs 1 arbetar Elin med att förbereda eleverna för längre och svårare texter. I relation till Lgr 11 ser vi att en tolkning kan ha

gjorts att det i årskurs 1-3 inte är lika centralt med läsning mellan raderna eftersom där endast framhålls att eleven ska föra resonemang om tydligt framträdande budskap i texten.

5.4 Sammanfattning av resultat och analys

De intervjuade lärarnas svar är till stor del överensstämmande med varandra. Att läsförståelse är mer än att enbart förstå det som står direkt i texten anser samtliga lärare och de poängterar vikten av att undervisningen i läsförståelse bör ske gemensamt samt i meningsfulla sammanhang. En likhet som uppmärksammats är att samtliga lärare anser att högläsning och textsamtal är betydelsefulla moment i undervisningen och de beskriver att det är centralt i deras undervisning. Ytterligare en likhet som framkommer i resultatet är att arbetet med *En läsande klass* är framträdande i alla lärares undervisning men en skillnad är hur lärarna arbetar med det. Även enskild läsning framkommer som en central del i undervisningen hos en lärare. De faktorer som framhålls som betydelsefulla i undervisningen är elevernas läsmotivation, ordförståelse, avkodning och förmågan att använda lässtrategier. Utifrån lärarnas beskrivningar framhålls det att det sker en automatisk progression i arbetet med läsförståelse i undervisningen, emellertid lägger lärarna olika stor vikt vid de olika faktorerna för läsförståelse i årskurserna. I följande avsnitt kommer studiens resultat att diskuteras.

6. Diskussion

I det här avsnittet kommer resultatet av studien att diskuteras i förhållande till tidigare forskning och den valda teorin. Avslutningsvis presenteras förslag till fortsatt forskning.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare beskriver sin utformning av läsförståelseundervisning i grundskolans tidigare år. Det är intressant för oss som blivande lärare att få en fördjupad förståelse om hur dagens lärare arbetar med läsförståelse. Följande frågeställningar hjälper oss att besvara uppsatsens syfte: Hur beskriver de fyra lärarna sitt arbete med läsförståelse? Vilka faktorer framhålls som betydelsefulla att arbeta med för att främja elevers läsförståelseutveckling?

6.1 Faktorernas betydelse

Det råder enighet mellan redovisad forskning och de intervjuade lärarna om flera faktorer som framhålls som betydelsefulla att arbeta med för att främja elevers läsförståelseutveckling i undervisningen. De faktorer som är tydligt framträdande (Bråten 2008; Westlund 2009) är god avkodningsförmåga, motivation och god ordförståelse. En faktor som är frekvent bland den redovisade forskningen (Bråten 2008; Fridolfsson 2015; Palinscar & Brown 1984; Westlund 2013) men som inte är lika framträdande i de intervjuade lärarnas beskrivningar är begreppet lässtrategier. Lärarnas arbete med lässtrategier sker främst genom *En läsande klass* vilket kan vara en orsak till varför inte lässtrategier tydligt beskrivs som en lika central faktor för att utveckla läsförståelse. Å andra sidan framhålls det tydligt i ett av läroplanens kunskapskrav att lässtrategier är väsentliga faktorer att utveckla. Det kan då tyckas vara bekymmersamt att det inte framgår tydligare i lärarnas beskrivningar om vad som krävs för att utveckla läsförståelse. Däremot lyfter samtliga lärare upp vikten av att kunna behärska lässtrategier för olika genrer till exempel faktatexter. Hos en av lärarna sker arbetet med faktatexter främst i årskurs 2 och 3 och vi skulle vilja veta varför det inte är lika centralt i årskurs 1. Enligt redovisad forskning (Bråten 2008) behöver läsaren behärska flera lässtrategier. Vi uppfattar att det kan åstadkommas om grunden läggs tidigt, redan i årskurs 1, å andra sidan är vi införstådda med att faktatexter kan vara svåra att förstå och det kan vara en anledning till varför det inte sker lika mycket arbete med det i årskurs 1. Vid en av intervjuerna framkom det att arbetet med faktatexter

främst sker genom högläsning och gemensamt lärande, vilket är betydelsefullt för elevernas utveckling av lässtrategier eftersom de kan behöva mycket stöd i årskurs 1 för att sedan kunna behärska kunskapen själv.

De försämrade resultaten i de internationella mätningarna under 2000-talet kan enligt Skolverket (2007; 2012b) och Westlunds studie (2013) bero på att svenska elever blivit lämnade ensamma i sin läsning och att undervisning med lässtrategier har skett i mindre utsträckning. Westlund (2013) förespråkar en undervisning mer likt den kanadensiska där elever får stöttning av en lärare och explicit undervisning med lässtrategier. Det kan konstateras i PIRLS 2016 (Skolverket 2017c, s. 53) att undervisning med lässtrategier har blivit vanligare i Sverige och vi ser en likhet med lärarna i vår studie som anser att arbetet med läsförståelse har blivit tydligare på senare år och att undervisning om lässtrategier är mer uppmärksammat i form av *En läsande klass*. En tolkning är att undervisning i lässtrategier är av stor betydelse för att främja elevers utveckling av läsförståelse. Lärarna i studien är överens om att elever inte ska lämnas ensamma i sitt lärande och att vägledning av en mer kompetent person är betydelsefullt, vilket även kan ses som positivt utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

6.2 Läsförståelse i undervisningen

Att arbeta med läsförståelse redan från skolstart uppfattar vi att samtliga intervjuade lärare gör och att de anser att det är viktigt. Hur lärarna utformar undervisningen och vad som är centralt i varje årskurs är emellertid olika. Två av lärarna förklarar att de i årskurs 1 arbetar mest med att eleverna ska bli förtrogna med bokstäverna och bokstavsljuden och därmed få eleverna att läsa. Eftersom Skolverket (2012a, ss. 12-13) framhåller att läsning innefattar att kunna avkoda, förstå texten, anpassa läsningen till sammanhanget samt att läsa kritiskt och att dessa förmågor lärs parallellt är det intressant varför det är mindre fokus på läsförståelse i årskurs 1. Det framställs som att samtliga delar är likvärdiga. Samtidigt menar Bråten (2008, s. 55) att en god avkodningsförmåga och läsflyt kan underlätta förståelsen och minska risken för problem med läsförståelsen men det ser vi emellertid inte behöver innebära att avkodningen bör ske separat. Om eleven kan avkoda uppfattar vi att det blir enklare att förstå orden vilket i sin tur kan leda till att det kan byggas en förståelse för texten. Moyer (2011 se Skolverket 2016, s.10) menar dock att det även är läsförståelse att förstå

en uppläst text och därmed förstår vi att även de som inte har knäckt koden skulle kunna utveckla läsförståelse. Vi tolkar ändå att samtliga lärare arbetar med läsförståelse i alla årskurser men att några väljer att lägga mer vikt vid avkodning och elevernas läslust i början, vilket möjligen skulle kunna bero på att när eleverna börjar skolan ska de lära sig att läsa och då behövs förståelse för hur bokstäver och bokstavsljud hänger ihop. Elin framhåller till exempel att hon anser att det är viktigt att eleven kan avkoda för att inte all energi ska gå till det utan även till innehållet vilket samstämmer med Jönssons (2007, ss. 61-62) resonemang om att textinnehållet kan få mer fokus då vilket vi uppfattar är positivt för elevers läsförståelse.

En anledning till att mycket fokus hamnar på avkodning kan vara att lärarna under en lång tid har arbetat efter en läroplan där det är först i årskurs 3 eleverna ska uppnå ett kunskapskrav och därmed kan det vara nytt för dem att det är centralt med läsförståelse redan i årskurs 1. Vi ser att det är möjligt att arbeta med läsförståelsen även om eleverna inte har utvecklat förmågan att avkoda, vilket framgår i Jönssons (2007, ss. 61-62) resonemang där det beskrivs att det är betydelsefullt för yngre elever som möjligen inte har knäckt koden att få lyssna till läsning vilket även My poängterar i vår studie. Vår uppfattning är att textsamtal blir extra viktiga för de elever som inte har knäckt läskoden, så de inte kommer efter i utvecklingen av läsförståelse. Utifrån vår studies resultat tolkar vi att samtliga lärare ger alla elever, oavsett var i läsutvecklingen de är, möjligheter att utveckla läsförståelse genom att de arbetar med högläsning och textsamtal. Genom läseböcker anpassar även två av lärarna gemensamma texter efter elevernas läsförmåga. Som Fridolfsson (2015, ss. 104-106) framhåller kan läseböcker vara ett stöd för både elever och lärare eftersom de oftast följer en handling med tillhörande bokstäver och med utvalda ord utifrån berättelsen, som kan vara en utgångspunkt i undervisningen, å andra sidan menar Taube (2007, s. 120) att det är mest fokus på att knäcka koden i läseböcker. Här ser vi att det är upp till läraren att även få in träning av läsförståelse. Elin och Åsa arbetar till exempel med textsamtal om läseböckerna och ställer frågor till eleverna vilket är i syfte att eleverna ska utveckla läsförståelse.

I studiens resultat framkommer det att högläsning och textsamtal är ett vanligt förekommande arbetssätt med läsförståelse. De intervjuade lärarnas arbete med högläsning ser olika ut men överensstämmande är att de har ett tydligt syfte med

läsningen och att de arbetar aktivt med att undervisa i stödstrukturer. Enligt Vygotskijs teori är det genom stödstrukturer eleven sedan på egen hand kan bemästra nya kunskaper. Vi ser att genom att lärarna undervisar samtidigt som de högläser och låter eleverna vara aktiva blir det till ett lärande. Det kan kopplas till Westlunds (2013) studie där det beskrivs att vid högläsning är upplevelse och reflektion i centrum hos svenska lärare till skillnad från de kanadensiska lärarna som arbetar med aktivt tankestöd vid högläsning. De intervjuade lärarna i vår studie kan ses i likhet med de kanadensiska lärarna eftersom de arbetar med aktivt tankestöd samt att högläsningen för dem är mer än endast en upplevelse för eleverna. Anledningen till att lärarnas undervisning överensstämmer mer med de kanadensiska lärarna än de svenska lärarna i Westlunds studie kan möjligen bero på att det börjat ske en förändring i de svenska skolorna när det gäller läsförståelseundervisning. Eftersom Sverige under en tid har fått sämre resultat i de internationella mätningarna när det gäller läsförståelse uppfattar vi att det har uppmärksammats mer och resulterat i att det sker satsningar i form av läslyftet och *En läsande klass*. Tre av lärarna i vår studie menar att efter Lgr 11 blev aktuell är det tydligare att det ska undervisas i läsförståelse samt att den gemensamma läsningen och textsamtal har blivit mer förekommande, vilket kan uppfattas som positivt utifrån den valda teorin. Eftersom Lgr 11 blev aktuell efter de försämrade PIRLS-resultaten ser vi att det troligtvis har skett förändringar i läroplanen som på sikt ska leda till förbättrad undervisning i läsförståelse och vi tolkar att lärarna har uppmärksammat att detta sker i praktiken. Utifrån de senaste resultaten i PIRLS 2016 kan nu en förbättring ses hos de svenska elevernas läsförståelse. Vår uppfattning är att de förbättrade resultaten kan vara till följd av de lässatsningar som har gjorts i Sverige på senare år och utifrån redovisad forskning (NRP 2000; Reichenberg 2014) där det framhålls att explicit undervisning i lässtrategier, gemensamt lärande och samtal är betydelsefull för läsförståelseutvecklingen ser vi att förändringen mycket möjligt kan leda till förbättrad läsförståelse hos svenska elever.

Utifrån studiens resultat ser vi att lärarna arbetar explicit med texter där läraren vägleder eleverna i användning av lässtrategier. Det samstämmer med Reichenbergs (2014, ss. 13-14) resonemang om att elever behöver få stöttning av en lärare för att de ska utveckla förmågan att använda lässtrategier vid läsning. Vi uppfattar att det även kan finnas utmaningar med gemensam högläsning till exempel kan det vara svårt att uppmärksamma samtliga elevers frågor och tankar i en stor klass. Två lärare förklarar

att ett tillvägagångssätt för att få alla aktiva i läsningen är att slumpmässigt dra glasspinnar med elevernas namn på. En lärare arbetar också enligt EPA vilket kan ses i likhet med de läsloggar Jönsson (2007, ss. 234-235) använder vid högläsning i sin studie. Gemensamt anser vi är att eleverna får möjlighet att sätta ord på sina tankar innan de lyfts upp till samtal i klassen. Vi ser vikten av att lärarna är medvetna om att få alla elever aktiva så högläsningen och det gemensamma textsamtalet leder till ett lärande för samtliga elever i klassen. Det kan vara positivt att låta eleverna tänka innan de pratar inför alla eftersom en del behöver känna sig mer trygga och förberedda inför att prata. Jönsson (2007, s. 90) framhåller vikten av att vid högläsning ha ett klimat där eleverna känner sig bekväma och tillåtna att tala och det betonar även Elin i intervjun. Vi uppfattar därför att ett gott klassrumsklimat är en förutsättning för att eleverna ska utvecklas i det gemensamma lärandet.

De intervjuade lärarna och redovisad forskning (Bråten 2008; Reichenberg 2014; Säljö 2014) betonar vikten av inte lämna elever ensamma i läsningen. Däremot framkommer det i Westlunds (2013) studie att svenska elever lämnas mer ensamma i läsundervisningen jämfört med de kanadensiska eleverna. I den kanadensiska undervisningen används enskild läsning men kompletteras med lässtrategier samt att eleverna får stöttning och vägledning av en lärare vilket är att föredra enligt dagens syn på lärande. Resultatet i vår studie samstämmer inte med Westlunds resultat gällande svenska lärares utformning av läsförståelseundervisning utan de intervjuade lärarna i denna studie beskriver att deras undervisning främst är gemensam och lärarledd. Enskild läsning i undervisningen framkom endast vid en intervju i vår studie och intressant är att den intervjuade läraren är väl medveten om att enskild läsning bör ha ett tydligt syfte och hon kombinerar enskild läsning med boksamtal som involveras i meningsfulla sammanhang. Det uppfattar vi att de svenska lärarna i Westlunds (2013) studie inte gjorde, vilket skulle kunna bero på att studien genomfördes 2010 och att lärarna möjligen inte hade den kunskapen som vi uppfattar att lärare i Sverige besitter i större utsträckning idag.

Utifrån studiens resultat är *En läsande klass* ett material samtliga lärare använder sig av i undervisningen i syfte att arbeta med lässtrategier. Det uppfattas vara ett uppskattat arbetssätt både från lärarna och eleverna. Intressant är att två av lärarna framhåller att sedan de började arbeta med *En läsande klass* har elevernas läsande utvecklats markant.

Utifrån redovisad forskning skulle det kunna bero på att de centrala strategierna för att utveckla läsförståelse är utgångspunkten samt att undervisningen sker genom gemensamt lärande. Eleverna får även stöttning och vägledning av läraren vilket kan sättas i relation till scaffolding samt Reichenbergs (2014, ss. 13-14) resonemang om att det behövs explicit undervisning i lässtrategier. Vi ser även att eleverna får möjlighet att utveckla en textrörlighet genom att de med hjälp av karaktärerna får röra sig inne och utanför texterna, vilket Liberg (2007, s. 28) betonar är viktigt för att utveckla en djupare förståelse. Eftersom *En läsande klass* utgår från tre forskningsbaserade modeller som innefattar de viktiga strategierna samt där utgångspunkten är gemensamt lärande och stödstrukturer från läraren ser vi att arbetssättet kan leda till goda möjligheter för eleverna att utveckla läsförståelse. I vår studie framhåller My att det finns kritik mot *En läsande klass* om att karaktärerna kan resultera i mer fokus på dem än på själva lässtrategierna. I den kritiska debatten som har lyfts fram i översikten framhålls det som My beskriver samt att arbetet med *En läsande klass* kan leda till isolerad färdighetsträning. Vår tolkning är att det då kan bli mer fokus på att utveckla kunskaper om varje karaktär istället för att träna på lässtrategier. Syftet med karaktärerna är att genom dem få elever att behärska lässtrategier som de sedan kan använda på egen hand, utan karaktärerna.

I vår studie är lärarnas beskrivningar om *En läsande klass* som arbetssätt positiva och den kritiken som har framförts tolkar vi att lärarna inte upplever i sin undervisning. My menar att arbetssättet kan bli positivt för elevers lärande beroende på hur läraren väljer att arbeta med materialet. Vi är eniga med My om att det kan vara avgörande hur läraren arbetar med *En läsande klass* i undervisningen och att det är viktigt att läraren är väl medveten om konsekvenser som kan uppstå om karaktärerna inte används på ett ändamålsenligt sätt. Om de inte används ändamålsenligt tolkar vi att det kan leda till att eleverna inte utvecklar förmågan att använda sig av lässtrategier utan karaktärernas hjälp, vilket i sin tur kan resultera i att lässtrategierna inte kommer till användning.

I studien framkommer det att undervisningen med läsförståelse bör ske i meningsfulla sammanhang för att motivera och främja elevers läsutveckling. Utifrån tre lärares beskrivningar tolkar vi att en utmaning i undervisningen är att hitta texter som är intressanta för eleverna. Om undervisningen inte är lustfylld och stimulerar elevernas nyfikenhet är vår uppfattning att det kan leda till lässvårigheter och enligt en av de

intervjuade lärarna finns det en risk att läsning inte betraktas som något betydelsefullt för elever om läsningen inte sker i meningsfulla sammanhang. För att öka motivationen och få eleverna att bli inspirerande anser vi att det kan vara avgörande hur läraren planerar sin undervisning. Arbetet med teman är vanligt förekommande hos två av de intervjuade lärarna för att främja elevers läsmotivation. Även arbetet med läseböcker är vanligt förekommande och vi ser att det kan leda till en lustfylld undervisning eftersom böckerna kan anpassas efter elevernas nivå samtidigt som innehållet förblir detsamma. Det kan bidra till att alla elever kan vara med i gemensamma textsamtal och känna delaktighet även om de har olika böcker, vilket vi anser är betydelsefullt för att stärka motivationen. Användningen av läseböcker i undervisningen är väl lämpade för att elever stegvis ska kunna bemästra svårare texter och enligt redovisad forskning (Bråten 2008, s. 79) bör läraren fokusera på elevernas individuella utveckling och inte jämföra med var andra elever befinner sig i sin läsutveckling.

6.3 Slutsatser

Studiens resultat visar att lärarna anser att det är viktigt att eleverna får möjlighet att utveckla läsförståelse och deras förhållningssätt till läsning är att det inte enbart är en färdighet utan även att det är viktigt att förstå och tänka kring innehållet i texter, vilket speglar deras undervisning. Explicit undervisning betonas som väsentligt eftersom elever inte utvecklar läsförståelse på egen hand och läraren har en viktig roll genom att stötta och vägleda eleverna. Det finns en medvetenhet om att det är flera faktorer som samspelar i utvecklingen av läsförståelse. Lärarna beskriver att de undervisar om lässtrategier och ordförståelse samt arbetar för att eleverna ska utveckla läsmotivation och förmågan att avkoda. Arbetet sker på ett varierat sätt och lärarna lägger olika stor vikt vid de olika faktorerna. Vidare framgår det att arbete med läsförståelse sker i samtliga årskurser men att det sker en automatisk progression. Att läsförståelseundervisningen sker genom gemensamt lärande och i meningsfulla sammanhang anser samtliga lärare är väsentligt och en varierad undervisning är att föredra för att den ska vara lämpad efter varje individs förutsättningar. Studiens resultat visar att lärarna i studien beskriver att de arbetar med teman, högläsning och textsamtal. Användningen av nivåanpassade läseböcker är vanligt förekommande där varje elev kan vara lika delaktig i textsamtalen. Det framkommer även att enskild läsning är positivt för att eleverna ska utveckla flyt i läsningen. *En läsande klass* är en aktuell

metod för att utveckla lässtrategier och förekommer i samtliga lärares undervisning. Arbetet med *En läsande klass* anses som positivt för lärarna samt eleverna då det är en metod som väcker läsintresse och nyfikenhet. En avslutande slutsats är att det utifrån Lgr 11 och läslyftet har blivit tydligare hur lärare kan arbeta för att utveckla elevers läsförståelse och lärarna upplever att det har förbättrat deras undervisning.

6.4 Slutord och förslag till vidare forskning

Under studiens gång har vi fått en tydlig bild om vad läsförståelse är och vad som krävs för att det ska utvecklas. Vi har tagit lärdom om att läsförståelse är väsentligt för att alla individer ska kunna verka i dagens informationssamhälle och att det är betydelsefullt att grunden läggs tidigt i skolan. Som blivande lärare har vi en viktig roll och uppgift och vi anser att genom detta arbete har vi tillägnat oss väsentliga kunskaper om läsförståelse som ger oss en god grund att stå på som lärare.

Arbetet med läsförståelse kan ses som komplext då det är flera aspekter som behöver involveras i undervisningen. En svårighet som kom upp under intervjuerna och som har väckt nyfikenhet hos oss är hur dagens lärare arbetar med elever som har svenska som andraspråk i undervisning för att utveckla deras läsförståelse. Under intervjuerna framkom det att det kan bli problematiskt att utveckla förståelse för svenska texter om eleven inte kan det svenska språket, vilket kan göra att läraren får ägna mycket tid åt att förklara begrepp vilket i sin tur kan resultera i att läsförståelsen åsidosätts. Följaktligen kan det bli problematiskt för eleverna längre fram i skolåren eftersom det enligt redovisad forskning är viktigt att grunden läggs tidigt i skolan. Det hade därför varit intressant att vidare undersöka mer ingående hur verksamma lärare och skolor arbetar för att främja läsförståelse hos elever med svenska som andraspråk och om det är någon större skillnad på hur de arbetar jämfört med elever som har svenska som modersmål.

7. Referenser

Andreassen, Rune (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I Bråten, Ivar (red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 229-258

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. 2. uppl., Stockholm: Natur & Kultur.

Brink, Lars (2016). Bättre läsning och bättre skrivande? Om grupprocesser och textrörlighet. I Axelsson, Monica & Jönsson, Karin (2016). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 2., uppdaterade uppl. Stockholm: Liber. ss. 119-156.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. Uppl., Stockholm: Liber.

Bråten, Ivar (2008). Läsförståelse - komponenter, svårigheter och åtgärder. I Bråten, Ivar (red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 47-83.

CODEX (2017). *Informerat samtycke*. <http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> [2017-12-11]

Damber, Ulla & Nilsson, Jan (2014). "En läsande klass" är ett hemmabygge utan vetenskaplig grund. *Pedagogiska magasinet*, (4). <http://pedagogiskamagasinet.se/en-lasande-klass-ar-ett-hemmabygge-utan-vetenskaplig-grund/>

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

Fridolfsson, Inger (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. 2. uppl., Lund: Studentlitteratur.

Frost, Jørgen (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Gonzalez, Malin, Wedsberg, Malin & Wendéus, Ulrika (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.

Grøver Aukrust, Vibeke (2008). Ett riktigt fynd och ett bra köp: om språk och läsförståelse i ett utvecklingsperspektiv. I Bråten Ivar (red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. ss. 85-101.

Hadjioannou, Xenia & Loizou, Eleni (2011). Talking About Books With Young Children: Analyzing the Discursive Nature of One-to-One Booktalks. *Early Education & Development*, vol. 22, no. 1, ss. 53-76.

Ingemansson, Mary (2016). *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007.

<http://dspace.mah.se/bitstream/2043/4089/1/Avhandling.pdf>

Kåreland, Lena (2016). Sagan och berättelsen som meningsskapare. I Axelsson, Monica & Jönsson, Karin (2016). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 2., uppdaterade uppl. Stockholm: Liber. ss. 64-91.

Larsson, Åsa (2014). Kritik mot "En läsande klass". *Skolvärlden*, (9).
<http://skolvärlden.se/artiklar/kritik-mot-en-lasande-klass>

Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. 2., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline, Hyltenstam, Kenneth, Myrberg, Mats, Frykholm, Clas-Uno, Hjort, Madeleine, Nordström, Gert Z, Wiklund, Ulla & Persson, Magnus (red.) (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [Rev. uppl.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

<http://modersmal.skolverket.se/polska/images/stories/filer/pdf1887.pdf>

Liberg, Caroline & Säljö Roger (2014). Grundläggande färdigheter - att bli medborgare. I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. 3., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur. ss. 357-377

Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

National reading panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).

OECD (2015). *PISA 2015*. <https://www.compareyourcountry.org/pisa/country/SWE> [2017-12-19]

Palincsar Sullivan, Annemarie & Brown, Ann L. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities*. Center for the Study of Reading, University of Illinois.

Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet. 2., [uppdaterade] uppl.* Stockholm: Natur & kultur.

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

Skolverket (2016). *Att läsa för att förstå: Läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm, Skolverket.

Skolverket (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: reviderad 2017*. [Ny rev., utg.] (2016). Stockholm.

Skolverket (2017b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2017*. 4. Uppl. Stockholm.

Skolverket (2012a). *Med fokus på läsande: analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Stockholm.

Skolverket (2012b). *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (Rapport: 381) Stockholm.

Skolverket (2017c). *PIRLS 2016: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (Rapport: 463) Stockholm.

Skolverket (2007). *PIRLS 2006: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4- i Sverige och i världen*. (Rapport: 305) Stockholm.

Säljö, Roger (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 3., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur. ss. 251-309.

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4. uppl., Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. VR 1708, Stockholm: Vetenskapsrådet.

Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013.

Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & kultur

Åkerlund, Dan (2017). *Guide till akademiskt skrivande [Elektronisk resurs] Om att skriva rapporter, uppsatser och självständiga arbeten på universitet och högskolor*. 2.0 Karlstad: IPS - KAU. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-62920>

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide: Semistrukturerade intervjuer

- Namn?
- Ålder?
- Klass?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vad är läsförståelse enligt dig? Vilka faktorer anser du krävs för att förstå det man läser?
- Hur arbetar du med läsförståelse i undervisningen? Använder du dig av en modell eller hur gör du?
- För och nackdelar med det sättet att arbeta på? Ser du några utmaningar med arbetssättet? Hur gör du för att anpassa undervisningen efter elevernas behov och förutsättningar?
- Har du arbetat på något annat sätt innan? Hur? Varför har du ändrat undervisningen?
- Är det någon skillnad på hur du arbetar med läsförståelse i de olika årskurserna? Varför?
- Vad är viktigt att du som lärare tänker på i undervisningen för att elever ska utveckla läsförståelse?
- Något mer du vill tillägga?

Bilaga 2

Missivbrev

Hej!

Vi heter Hanna Sjöholm och Hanna Andersson och vi går termin sju på grundskollärautbildningen med inriktning förskoleklass och årskurs 1-3 på Högskolan i Kristianstad. För närvarande skriver vi vår C-uppsats som handlar om läsförståelse med syfte att undersöka lärares beskrivningar på sin utformning av läsförståelseundervisningen i grundskolans tidigare år. Insamling av data kommer ske genom intervjuer som kommer att spelas in auditivt. Vi räknar med att intervjun kommer ta 45-60 minuter. Vi kommer att transkribera den insamlade datan och efter bearbetning och användning kommer allt material raderas.

Dina kunskaper och erfarenheter som verksam lärare är betydelsefulla för vårt arbete och därför hoppas vi att du vill vara med och delta i vår studie.

Vi utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som innebär att ditt deltagande är frivilligt och det kan avbrytas när som. Ditt deltagande kommer att hanteras konfidentiellt och vi kommer endast använda resultatet till vårt examensarbete.

Önskar du ytterligare upplysningar om den aktuella uppsatsen så är du välkommen att höra av dig till oss eller vår handledare på mail.

Hoppas vi ses!

Med vänliga hälsningar

Hanna Andersson

Hanna Sjöholm

Handledare:

Eva Borgfeldt

Bilaga 3

Bearbetning av empiriskt material

Frågeställningar	Nyckelord och teman →	Rubriker →	Underrubriker
- Vilka faktorer framhålls som betydelsefulla att arbeta med för att främja elevers läsförståelseutveckling?	<ul style="list-style-type: none"> - Avkodning - Läsa mellan raderna - Lyssna - Lässtrategier - Lägga grunden tidigt - Språkligt redskap <p style="text-align: right;">} Faktorer för läsförståelse</p>	-5.2 Lärarnas syn på läsförståelse	
- Hur beskriver de fyra lärarna hur de arbetar med läsförståelse?	<ul style="list-style-type: none"> - Engagemang - Intressant - Teman - Utmaningar <p style="text-align: right;">} Meningsfullt sammanhang</p>	- 5.3 Lärarnas arbete med läsförståelse i undervisningen	5.3.1 Meningsfullt sammanhang
- Hur beskriver de fyra lärarna hur de arbetar med läsförståelse?	<ul style="list-style-type: none"> - Högläsning - Textsamtal - Olika sinnen - Läsebok - Lärarens stöttning - Gemensamt lärande <p style="text-align: right;">} Gemensamt lärande</p>	- 5.3 Lärarnas arbete med läsförståelse i undervisningen	5.3.2 Gemensamt lärande
- Hur beskriver de fyra lärarna hur de arbetar med läsförståelse?	<ul style="list-style-type: none"> - En läsande klass - Högläsning - Lässtrategier <p style="text-align: right;">} En läsande klass i undervisningen</p>	- 5.3 Lärarnas arbete med läsförståelse i undervisningen	5.3.3 En läsande klass i undervisningen
- Hur beskriver de fyra lärarna hur de arbetar med läsförståelse?	<ul style="list-style-type: none"> - Begrepp - Ordförståelse - Ordförråd <p style="text-align: right;">} Ordförståelse och ordförråd</p>	- 5.3 Lärarnas arbete med läsförståelse i undervisningen	5.3.4 Ordförståelse och ordförråd
- Hur beskriver de fyra lärarna hur de arbetar med läsförståelse?	<ul style="list-style-type: none"> - Skillnad mellan årskurserna - Avkodning - Faktatexter <p style="text-align: right;">} Progression</p>	- 5.3 Lärarnas arbete med läsförståelse i undervisningen	5.3.5 Progression genom årskurserna