



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för:
Grundläraresexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass och
grundskolans årskurs 1-3**

HT 2015

”Att förstå det man läser är en demokratisk rättighet”

En kvalitativ studie om hur lärare reflekterar kring läsförståelse
av skönlitterära texter i skolans tidiga år

Malhin Carlsson & Erika Hagström

Sektionen för lärande och miljö

Högskolan Kristianstad | www.hkr.se

Författare/Author

Malhin Carlsson och Erika Hagström

Titel/Title

"Att förstå det man läser är en demokratisk rättighet" – En kvalitativ studie om hur lärare reflekterar kring läsförståelse av skönlitterära texter i skolans tidiga år/"To understand what one reads is a democratic right" – A qualitative study of how teachers reflect on reading comprehension of literary texts in the school's early years

Handledare/Supervisor

Annette Ewald

Examinator/Examiner

Victoria Johansson

Sammanfattning/Abstract

Studien bygger på en kvalitativ metod där fyra lärare deltar i halvstrukturerade intervjuer. Undersökningens syfte är att få kunskap om hur lärare resonerar kring hur elever utvecklar läsförståelse samt vilka moment lärarna anser viktiga att lyfta i undervisningen för att gynna sådan utveckling. De forskningsfrågor som bär upp studien är utformade dels efter vilka centrala aspekter som lärarna anser är relevanta för utveckling av läsförståelse samt hur undervisningen är utformad. Det empiriska material som inhämtats har bearbetats och analyserats utifrån sociokulturella teoribildningar.

Undersökningens resultat är att ordförrådet är av vikt för en god läsförståelse vilket lärarna kopplar samman med de sjunkande resultaten i internationella mätningar. Lärarnas uppfattning är att den primära socialisationen, tillsammans med den ökande datoranvändningen, påverkar elevernas försämrade läsförståelse. Vidare menar de att upplevelseläsningen inte får lika mycket plats under fritiden som förr, vilket påverkar de läserfarenheter eleverna kommer till skolan med, utvecklingen av ordförrådet, motivationen till läsning liksom den naturliga träningen för att automatisera avkodningen. Lärarna menar att de ständigt arbetar med att utveckla elevernas förmåga att göra inferenser när de läser. Undersökningen pekar på att olika undervisningsmodeller och inte minst samtal kommer till användning och två grundläggande utgångspunkter för undervisningen synliggörs, nämligen innehållsorienterad och strategiorienterad undervisning.

Ämnesord/Keywords

Läsförståelse, avkodning, ordförråd, motivation, inferens, strategiorienterad läsförståelseundervisning, innehållsorienterad läsförståelseundervisning

Innehåll

1 Inledning.....	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och forskningsfrågor	7
1.3 Avgränsning	7
1.4 Disposition.....	8
2 Tidigare forskning	9
2.1 Språkförmågor	9
2.1.1 Automatiserad ordavkodning	9
2.1.2 Ordförståelse	9
2.2 Andra centrala aspekter för läsförståelsen.....	10
2.2.1 Förförståelse för att göra inferenser	10
2.2.2 Motivationens betydelse för läsförståelsen	11
2.3 Två olika undervisningsätt	12
2.3.1 Strategiorienterad undervisning.....	12
2.3.2 Innehållsorienterad undervisning	14
3 Teoretiska utgångspunkter och begrepp	17
3.1 Analysverktyg utifrån sociokulturella teoribildningar	17
3.1.1 Den proximala utvecklingszonen	17
3.1.2 Scaffolding	18
3.1.3 Kulturella redskap	18
4 Metod.....	19
4.1 Kvalitativ metod	19
4.2 Halvstrukturerade intervjufrågor	19
4.3 Urval	20
4.4 Genomförande	21
4.5 Bearbetning och analys	22
4.6 Tillförlitlighet	23
4.7 Etiska överväganden.....	23
5 Studiens fyra lärare.....	24
6 Analys och resultat	25
6.1 Narrativ analys av intervjuerna	25
5.1.1 Emma.....	25
5.1.2 Helene.....	27

5.1.3 Stina.....	30
5.1.4 Kajsa.....	33
6.2 Sammanfattande resultat	35
6.2.1 Vilka språkförmågor uppfattar lärarna som viktiga för läsförståelsen?.....	35
6.2.2 Vilka andra centrala aspekter uppfattar de som avgörande för läsförståelseutvecklingen?.....	36
6.2.3 Hur förklarar lärarna att de arbetar med läsförståelseundervisningen?.....	37
7 Reflekterande diskussion.....	38
7.1 Metoddiskussion.....	38
7.2 Resultatdiskussion	39
7.3 Studiens relevans och fortsatt forskning	43
Referenslista	53
Publicerat material.....	53
Opublicerat material	57
Bilagor	58
Bilaga 1.....	58
Bilaga 2.....	60

Förord

På grund av tidsbristen har en arbetsfördelning i såväl arbetsuppgifter som i författandet av texten, ägt rum. Vi har trots detta valt att dela ansvaret för studien då vi ständigt hjälpt, diskuterat och stöttat varandra i arbetets olika delar och vi känner oss på sådant vis lika delaktiga och ansvariga för arbetets helhet.

Tanken bakom att arbetet grundar sig i läsförståelse beror dels på vikten av områdets relevans för undervisningen, skolan och samhället samt av egen nyfikenhet för debatten. Vi vill passa på att tacka vår handledare Annette Ewald som har hjälpt oss att hålla fokus, stöttat och väglett oss genom forskningsprocessens komplicerade väg. Ett stort tack vill vi även ge till våra respondenter, utan dem hade vi aldrig kommit i mål. Under studiens gång har vi även mottagit gott stöd från vår handledningsgrupp, ett stort tack till er. Sist men inte minst vill vi tacka Julia och Emelie för goda diskussioner och allmänt stöd.

Malhin Carlsson & Erika Hagström

Kristianstad 2016-01-06

1 Inledning

Internationella mätningar, så som PISA och PIRLS, redovisar om en sjunkande läsförståelse hos barn och ungdomar där svenska elever befinner sig under genomsnittet. Faktum är att de svenska elevernas läsförståelse, i förhållande till andra länder som också deltagit, sjunkit mest vilket resulterar i en oro inför framtiden (Skolverket 2012;2013). Oron i samhället har bland annat förmedlats genom följande tidningscitat

Sämre läsförståelse naturlig följd av nya digitalsamhället (Viscovi, 2014)

När kurvorna viker brant neråt och Sverige gång på gång placerar sig under genomsnittet i internationella mätningar av läsförståelse krävs mer än vad skolan förmår. Hälften av Sveriges unga läser aldrig för nöjes skull (Lindbäck & Unenge, 2014)

Den här svaga läslusten hos svenska ungdomar är djupt oroande. En läskunnig befolkning är en av de viktigaste delarna i en modern demokrati. Om en stor andel unga inte kan ta till sig viktig samhällsinformation kan de heller inte kräva sina rättigheter eller bidra till att driva Sveriges utveckling framåt (Widmark & Mohlin, 2013)

Resultaten som PISA och PIRLS redogör för har startat en samhällsdebatt och tidningsrubriker likt de ovanstående är ingen ovanlighet. Blickar har riktats mot skolan och dess undervisning, varav många ställer sig frågan om hur vi hamnat här och hur vi ska ta oss upp ur denna svacka. Forskarna som genomfört analyserna i PISA- och PIRLS-rapporterna resonerar kring aspekter som digitaliseringen, läsmotivation och mångkultur (Rosén 2012; Skolverket 2012;2013).

Läsförståelsens relevans för utbildningsvetenskapens fält är att den främjar elevers lärande inom samtliga ämnen och kan ses som grunden för ett livslångt lärande (Reichenberg 2008; Taube 2007). Debatten som förs blir således viktigt i skolans alla ämnen men utvecklingen av en god läsförståelse kan ses som svenskämnets ansvar då Lgr 11, under kunskapskraven för svenska i slutet av årskurs 3, förklarar läsförståelse genom att

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, 2011 s. 227)

1.1 Bakgrund

Att förstå vad man läser kan tillsynes verka som en enkel förklaring till vad läsförståelse är men begreppet innehåller mer komplexa aspekter än så. Färdigheten ”att läsa” är bara begynnelsen på elevernas läsutveckling och läraren behöver därför stödja och hjälpa eleverna för att en god och djupare läsförståelse ska kunna utvecklas. Läsförståelse är

således inte något som kommer automatiskt bara för att eleverna kan läsa (Reichenberg, 2008). Läsförståelse innebär bland annat att förstå texter utifrån individuella erfarenheter och därigenom göra egna slutsatser, men läsaren måste även förstå textens explicita syften, vilket budskap som författaren vill förmedla (Bråten, 2008). De tankar, idéer och föreställningar som en person får innan, under och efter läsningen är sammanlänkat av egna erfarenheter som är förankrade i kulturella och sociala kontexter. För att utveckla en djupare förståelse är samtalet om litteratur en viktig komponent, vilket ger läsaren möjlighet att synliggöra sina egna tolkningar samt att ta del av andra människors tolkningar och idéer av det lästa (Langer, 2005). Läsförståelse är således en dynamisk process, där färdigheter och tidigare kunskaper, strategier och motivation är avgörande aspekter för att läsaren och texten ska kunna förenas och en god läsförståelse ska kunna utvecklas (Westlund, 2012).

För att närma oss en förståelse kring området för läsförståelse vill vi undersöka hur verkligheten ter sig utifrån ett lärarperspektiv. Vad anser verksamma lärare, de som arbetar mitt i den rådande diskussionen om läsförståelsens väsentlighet och de sjunkande resultaten? Med utgångspunkt i denna bakgrund och problemformulering har följande syfte och forskningsfrågor utarbetats.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Med utgångspunkt i bakgrunden har ett problemområde ringats in som är av vikt inom den utbildningsvetenskapliga diskursen. Syftet med examensarbetet är att närma oss en förståelse för hur några verksamma lärare tänker sig att elever utvecklar läsförståelse i skolans tidiga år. Vår föreställning är att lärares tankar kring detta har betydelse för hur de planerar och genomför sin undervisning. Båda dessa aspekter har lett fram till följande forskningsfrågor:

- Vilka språkförmågor uppfattar lärarna som viktiga för läsförståelsen?
- Vilka andra centrala aspekter uppfattar de som avgörande för läsförståelseutvecklingen?
- Hur förklarar lärarna att de arbetar med läsförståelseundervisningen?

1.3 Avgränsning

Vi har valt att avgränsa vårt arbete till läsförståelse av pappersburna texter med fokus på skönlitteratur samt för elever i skolans tidigare år. I den empiriska studien kommer därför olika lärare intervjuas med inriktning mot förskoleklassen, årskurs 1, 2 och 3. Läsning i sin

helhet är inte något som kommer redovisas utan den centrala del är elevers förmåga att förstå och tolka texter och inte hur de lär sig läsa. Vi är medvetna om att undersökningen sker utifrån ett lärarperspektiv där lärarna diskuterar utifrån sina erfarenheter och uppfattningar, vi har således bara fått lärarnas version om ämnet.

1.4 Disposition

Först redovisas rubrikavsnittet ”Tidigare forskning” där vi har utgått ifrån kurslitteratur som vi stött på under lärarutbildningen. Vi valde att söka efter primärkällor som är fackgranskade för att den tidigare forskningen ska vila på vetenskapliga grunder i högskolans bibliotekskatalog. För att försöka få en helhetsinsikt över området läsförståelse har vi även utgått ifrån andra inflytelserika författare som inte har strikt vetenskaplig karaktär. Till denna grupp hör författarna Aidan Chambers, Martin Widmark samt Lori Oczkus. Därefter redogörs den teoretiska ram som arbetet vilar på, följt av rubrikavsnittet ”Metod” som innehåller val av metod, studiens tillvägagångsätt samt vilka etiska principer vi förhållit oss till. Det material vi slutligen fått i den empiriska studien i form av intervjuer bearbetas och analyseras under rubriken ”Analys och resultat”. Slutligen förs en metod- och resultatdiskussion samt att studiens tillförlitlighet problematiseras.

2 Tidigare forskning

Den tidigare forskningen som presenteras nedan är till viss del hämtad från den tidigare författade kunskapsöversikten som vi skrev i föregående examensarbete (Carlsson & Hagström, 2015).

2.1 Språkförmågor

För de yngre eleverna i skolan är språkförmågorna någonting som kan avgöra framgången för deras nybörjarläsning med fokus på bland annat ordavkodning och ordförståelse (Magnusson & Naucélér, 2006).

2.1.1 Automatiserad ordavkodning

Ordavkodning är en viktig del i läsförståelseprocessen, allteftersom det att eleverna lär sig läsa med flyt kan även mer energi läggas på att försöka förstå textens innehåll (Damber 2013a; Lundberg 2010). Elever som har annat modersmål än svenska och som redan utvecklat ordavkodning på sitt modersmål gynnas av en fortsatt utveckling både inom modersmålet samt andraspråket (Hyltenstam, 2007) då eleverna kan se skillnader och likheter mellan språken (Damber, 2013a).

Något som är relevant för elevernas tidiga läsutveckling är att träning ger färdighet och genom att eleverna läser allt fler texter utvecklas även den automatiserade ordavkodningen (Lundberg, 2010). Denna tekniska aspekt kring läsning är en av de mest centrala delarna inom läsundervisningen för de yngre eleverna. För att utveckla läsförståelse parallellt med ordavkodningen är det gynnsamt om texterna används i funktionella och meningsskapande sammanhang, så att undervisningen inte bara fokuseras på språkets formella sida (Damber 2013a; 2013b).

2.1.2 Ordförståelse

Ordförståelse och läsförståelse är något som hör väl ihop, då en elevs bristfälliga *ordförråd* påverkar förståelsen av det lästa (Bråten 2008; Frost 2009; Liberg 2010; Reichenberg 2008), vilket även gör denna språkliga förmåga viktig att utveckla (Damber, 2013a). För att eleverna ska förstå innehållet behöver de förstå 75-90 procent av orden i texten, de resterande okända orden blir därmed få och eleverna kan själva fylla i luckorna med hjälp av helhetsförståelsen (Hyltenstam 2007; Reichenberg & Lundberg 2011).

För att stödja eleverna och utveckla deras ordförråd kan läraren utgå ifrån de *vardagliga begrepp* som eleverna har med sig från den *primära socialisationen*. Ord förstås först i en vardaglig miljö och grundar sig i elevernas erfarenheter, för att sedan utvecklas och bli abstrakta och *vetenskapliga begrepp* (Säljö, 2012), vilket kan vara speciellt centralt för de elever som har annat modersmål än svenska. Eleverna bör således få tillfällen i undervisningen där de kan bygga vidare på ordförståelsen genom deras erfarenheter och tidigare kunskap med lärarens stöd (Damber 2013a; Langer 2005; Reichenberg 2008). Genom att medvetet arbeta med ordförråden på båda språken ges eleverna möjlighet att utveckla både ett grundläggande vardagsspråk och ett mer utvecklat skolspråk.

2.2 Andra centrala aspekter för läsförståelsen

The *simple view of reading* syftar att se avkodning och förståelse som en helhet men idag måste läsning ses i ett större sammanhang, nämligen motivationens betydelse för läsningen (Taube, 2007). Fokus på individens egna erfarenheter är även avgörande för läsförståelsen då alla individer bär med sig erfarenheter som påverkar hur de tolkar det lästa.

2.2.1 Förförståelse för att göra inferenser

Om eleverna har en bristfällig *förförståelse* innan de går in i en text kan detta leda till att delar av förståelsen går förlorad. Detta kan dels bero på de språkliga förmågorna med ett outvecklat ordförråd och/eller en *kulturell aspekt* som innefattar elevernas tidigare livserfarenheter kring textens ämne. En konsekvens av bristande förförståelse kan vara att eleverna inte kan *inferera*, utläsa det som står bortom raderna (Damber 2013a; Liberg 2010; Reichenberg 2008), vilket är en central del för en god läsförståelse. Lärarens vetskap om elevernas förförståelse är således central för läsförståelseutvecklingen. Elever med exempelvis annat modersmål än svenska kan ha andra kulturella erfarenheter, inte för att de är felaktiga utan för att de kanske inte är lika lätt applicera på den skönlitteratur som finns i den svenska skolan (Damber, 2013a).

Genom att samtala med eleverna om en boks framsida och titel aktiveras deras förväntningar, förförståelse och intresse varav eleverna i detta första möte går in i en *föreställningsvärld* (Jönsson 2007; Langer 2005). De utvecklar tankar om vad de tror ska hända, tankar som under hela textens gång kommer ändras, utvecklas, besannas eller inte besannas. Dessa föreställningsvärldar förklarar Langer (2005) som

[t]extvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer. De är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter (Langer 2005, s. 23).

Eleverna använder varje del av sin förförståelse när de bygger föreställningsvärldar för att förstå och tolka texten och när kunskapsluckor uppstår drar de egna slutsatser (Langer, 2005). När elevernas *erfarenheter* och förkunskaper aktiveras i läsningen ges de möjlighet att upptäcka det som står bortom raderna, de infererar (Taube 2007; Reichenberg & Lundberg 2011; Westlund 2012). Till exempel när en text tar form finns det vissa aspekter som en författare inte kan ha med på raderna, utifrån den anledningen att texten på så vis skulle bli oläsbar (Westlund, 2012). Läsförståelse handlar således inte bara om att lyckas förstå det som finns uppenbart i texten, utan inkluderar även frågor mellan och bortom raderna.

2.2.2 Motivationens betydelse för läsförståelsen

När en person läser gör han eller hon det eftersom de *kan* men i andra avseenden handlar det även om att de *vill*, ett resonemang som ligger tillgrund för vad som utmärker en motiverad läsare (Damber 2013a; Guthrie & Wigfield 2000). Elever som tycker om att läsa och anser sig själv vara goda läsare tenderar att läsa mer och gynnas därmed i sina språkfärdigheter, medan de elever som däremot inte tycker om att läsa ofta undviker det, något som kallas för *Matteuseffekten* (Stanovich 1986; Guthrie & Wigfield 2000; Taube 2007). Läsnings i anknytning med Matteuseffekten blir likt ett moment 22 och Stanovich (1986) sammanfattar fenomenet genom att den rika blir rikare och den fattiga fattigare. Läsaren behöver därmed ha en *inre motivation* till själva läsandet för att sedan utveckla läsmotivationen mot att vilja utforska nya texter, områden och ämnen.

En motiverad läsare med en stark inre motivation skapar sin egen läsframgång, oavsett vilken bakgrund eller tidigare livserfarenheter den har (Guthrie & Wigfield, 2000). I den inre motivationen styrs läsningen av individens genuina läsintresse. Individen läser för sin egen skull om vad han eller hon tycker om, men kan också innefatta nyfikenhet kring ett nytt område eller ämne. Den inre motivationen kan därmed utmana läsaren till att utveckla nya kunskaper och erfarenheter (Guthrie & Wigfield 2000). En *yttre* och en *målorienterad motivation* tar form utanför eleven, där den gemensamma och väsentliga nämnaren är läraren (Guthrie & Wigfield 2000; Lundberg 2003; Pressley 2006; Taube 2007). Lärarens entusiasm och passion för böcker kan vara en bidragande faktor i strävan mot en ökad

läsglädje bland eleverna. Att samtala om böcker i allmänhet, om det som man har läst och att klassrummet har goda valmöjligheter av texter, är några sätt att bidra med en känsla av betydelse för att läsa (Damber 2013a; Pressley 2006). I den målorienterade motivationen konkretiserar och utformar läraren tillsammans med eleverna mål utifrån kursplanen, i syfte att eleverna ska få insikt i vad som förväntas av dem (Guthrie & Wigfield, 2000). Den yttre och målorienterade motivationen styrs i kontrast till den inre motivationen enbart av yttre omständigheter. Eleven läser här för någon annans skull, exempelvis för att få beröm av läraren eller att uppnå ett kunskapskrav. Å andra sidan kan dessa två motivationer komma att väcka elevernas inre motivation då ett läsintresse kan uppstå.

En annan väsentlig aspekt för motivationen är *relationen* mellan läraren och eleverna. Genom att läraren känner eleverna, deras intressen, styrkor eller svagheter kan vägledning och stöttning ske optimalt i valet av texter (Guthrie & Wigfield 2000; Lundberg 2003; Pressley 2006; Taube 2007). Men även lärarens tillit och förväntningar på eleverna kan utgöra en av de viktigaste framgångsfaktorerna för lärandet och motivationen (Damber, 2013a).

2.3 Två olika undervisningsätt

I forskningsfältet för läsförståelse ter sig två olika diskurser om hur elevernas läsförståelse gynnsammast utvecklas (Reichenberg & Lundberg 2011; Reichenberg 2014; Westlund 2013). De två diskurserna benämns i det följande som *strategiorienterad undervisning* respektive *innehållsorienterad undervisning*.

2.3.1 Strategiorienterad undervisning

Två namn som varit betydelsefulla för den utbildningsvetenskapliga forskningen liksom för undervisningen om läsförståelse är de amerikanska forskarna Annemarie Palincsar och Ann Brown. Forskningen angående elevers läsförståelse fokuserade i början på att studera vilka *strategier* goda läsare använde sig av när de tog sig an svåra texter. De strategier som blev synliggjorda sammanfattades sedan i fyra konkreta undervisningsaktiviteter som kan tillämpas innan, under och efter läsningen för att rama in helheten av en text (Palincsar & Brown, 1984). Palincsar och Brown (1984) utformade den *reciproka undervisningsmodellen (RU)* efter en ”tänka-högt-metod” (Westlund 2012) med målet att alla elever skulle få samma tillgång till strategierna, men även för att de tydligt skulle kunna observera och följa individernas tillämpning av metakognitiva förmågor. Metakognition innebär att

eleverna är medvetna om sina tankeprocesser och utifrån denna medvetenhet kan de påverka sitt lärande. Vad eleverna förstår och inte förstår samt hur de kan få hjälp till utveckling ligger således till grund för ett intresse kring läsförståelsestrategier (Strømsø, 2008). Resultaten från Palincsar och Browns (1984) studie visade övergripande en påtaglig ökning av elevernas läsförståelseutveckling och utmärks idag som de fyra grundläggande läsförståelsestrategierna: förutspå, ifrågasätta, klargöra samt summera.

Till en början presenterar läraren strategierna, oftast en i taget, för eleverna och samtalar i dialog både övergripande om strategierna men även hur de används och när. Ordet reciprok betyder ”ömsesidig” och ömsesidigheten är en viktig komponent i RU. Ömsesidigheten innebär att läraren och eleverna turas om att vara samtalsledare. Samtalsledaren leder en dialog antingen i helklass eller i grupp och tar hjälp av sin kunskap kring de fyra strategierna för att rama in det relevanta i texten och läraren finns alltid nära till hands för att stödja eleverna om de stöter på svårigheter (Palincsar & Brown, 1984). Den kognitiva utvecklingen som sker hos individerna med hjälp av denna modell stöds först av lärare och efterhand utvecklas eleverna till att själva ta över användningen av strategierna, likt idén om scaffolding och den proximala utvecklingszonen (Taube, 2007). RU benämns som explicit eftersom läraren undervisar konkret och tydligt om de annars dolda kognitiva tankeprocesserna tillsammans med eleverna (Andreassen 2008; Westlund 2012).

En form av anpassning utifrån RU har literacykonsulten och författaren Lori Oczkus (2010) utformat. Genom sitt arbete kom Oczkus (2010) fram till samma resultat som Palincsar och Browns (1984) studie, nämligen att elevernas läsförståelse ökade över förväntan under en kort tid. Den påtagliga skillnaden som Oczkus gjort från Palincsar och Browns fyra grundstrategier är att hon har anpassat dessa till att bli mer konkreta och synliggjorda för eleverna genom att använda andra, mer elevvänliga begrepp (Westlund, 2012).

Anpassning av lässtrategier, likt Oczkus, har många lärare efterliknat och i Sverige har versionen ”läsfixarna” utvecklats och fått stor plats inom undervisningen för området läsförståelse. Svenska barn- och ungdomsförfattaren och mellanstadieläraren Martin Widmark startade 2012 läsprojektet ”*En läsande klass*”, vilket påminner om Oczkus (2010) explicita omformulering av strategierna. Widmark hämtar bland annat idéer från RU i form de fyra lässtrategierna men har modifierats och konkretiserats som läsfixarna ”spågumman” som förutspår, ”reportern” ställer frågor och ifrågasätter, ”detektiven” som klargör och ”cowboyn” som fångar in och summerar texten. Widmark och hans kollegor

har sedan lagt till ytterligare en strategi, nämligen ”konstnären” som skapar inre bilder av det lästa (Widmark, 2014). Kontrasten mellan RU och ”läsfixarna” är att Widmark (2012) har konkretiserat och förenklat strategierna så att de ska bli ännu mer explicita i undervisningen.

En mer naturlig strategiundervisning, till skillnad från den organiserade RU finns den *transaktionella undervisningen (TSU)* (Andreassen, 2008). Det som skiljer de två modellerna åt är att TSU sträcker sig över en längre tidsperiod eftersom lässtrategierna i denna modell används vid de tillfällen de behövs samt att de anpassas under processen. Strategierna används därmed funktionellt när klassen läser och arbetar tillsammans med en text, som ett naturligt inslag. Strategierna ska fungera som ett hjälpmedel i läsarens personliga tolkningar och förståelse av texten och dialogen i klassrummets läsargemenskap bidrar med nya infallsvinklar (Andreassen 2008; Westlund 2012). Huvudtanken med TSU är främst att skapa tillfällen som förser eleverna med möjligheten till ett konkret och enkelt utbyte av strategier och förståelse samt att de gemensamma samtalen kan bidra med kunskaper och förståelse på en nivå som eleverna inte alltid hade klarat av på egen hand (Andreassen 2008; Westlund 2012).

2.3.2 Innehållsorienterad undervisning

Den undervisning som forskarna Langer (2005) och Karin Jönsson (2007) argumenterar för kännetecknas på flera sätt av innehållsorientering, i den meningen att undervisningens innehåll styr exempelvis val av litteratur och undervisningsmetod samt att förståelsen av de lästa uppkommer genom dialog om innehållet snarare än dialog om strategier. Det centrala för den *innehållsorienterade undervisningen* är att fokusera på innehållet i de texter eleverna läser, med hjälp av tankar, känslor och mentala bilder (Langer, 2005), snarare än att fokusera på strategier. Langer redogör för i boken *”Litterära föreställningsvärldar”* en sammanfattning av en serie empiriska fallstudier med resultatet av att en elevcentrerad undervisning kan vara gynnsam för lärandet. Hon argumenterar bortom en strategiundervisning där olika modeller styr undervisningen likt ett ”recept för lärandet” och menar att skolan idag fokuserar för mycket på den formella delen av lärande. För att undervisningen ska utveckla elevernas litterära tänkande och läsförståelse bör läraren ha kunskap om vilka faser eller *föreställningsvärldar* som eleverna rör sig inom när de läser. Genom denna kunskap kan läraren vägleda eleverna i *litteratursamtal*, planera för aktiviteter, stödja eleverna i deras förståelse och tolkning.

När eleverna börjar läsa en text rör de sig utanför föreställningsvärldarna, men kliver relativt snabbt in i den första fasen, nämligen *orienteringsfasen*. Här försöker eleverna orientera sig i den begränsade information de har fått av texten genom att använda egna kunskaper och erfarenheter. Alla ledtrådar som eleverna stöter på leder till att försöka skapa mening, ordning, sammanhang och resonemanget mellan läsaren och texten har börjat (Langer 2005). I *förståelsefasen* rör sig eleverna mot en djupare förståelse av det läsa och är uppslukade av textens innehåll. Förståelsen som de får genom att vara aktiva och koppla samman erfarenheter med innehållet är öppen för utveckling då eleverna successivt prövar sina uppfattningar under tiden som de läser texten. Om de andra två faserna behandlar länken mellan texten och individen så innefattar *återkopplingsfasen* att bygga ut den egna kunskapen. Eleven stiger ut ur föreställningsvärlden för att omsätta litteraturens information till egna erfarenheter. Langer (2005) menar att den tredje fasen inte är lika vanlig som de andra eftersom all litteratur inte leder till ett reflekterande som direkt påverkar våra liv och erfarenheter. Eleverna ifrågasätter det som de visste innan de mötte texten och erfarenheterna blir således synliggjorda och kan därför berikas med nya perspektiv ur litteraturen. Om läraren vill att eleverna ska röra sig inom denna fas är val av litteratur speciellt viktig. I *överblicksfasen* distanserar sig eleverna från texten för att skapa förståelse genom att stiga ut ur föreställningsvärldarna. Distansen ger möjlighet till en mer objektiv syn på texten, läsaren kan ställa sig kritisk till den, ifrågasätta författaren och jämföra med andra texter (Langer, 2005). Langer har även utvecklat faserna till en femte fas som hon benämner som *leaving an envisionment and going beyond* (Langer, 2011). Denna fas blir bara tillgänglig för individen om tillräckligt rika och utvecklande föreställningsvärldar har breddat och fördjupat den tidigare kunskapen, alltså behöver individen ha rört sig inom fas tre och fyra för att kunna röra sig i denna fas. När en person befinner sig i denna fas så kopplar denne an till tidigare läserfarenheter och kan därför se och jämföra mönster mellan olika texter. Fasen kan sedan hjälpa individen in i den första och andra fasen men den nya kunskapen kan även appliceras i utforskade sammanhang (Langer, 2011) exempelvis att eleverna får skriva berättelser genom perspektivbyte eller dramatisera en händelse ur texten.

Forskaren och läraren Karin Jönsson utförde en fyraårig etnografisk studie i sitt egna klassrum som hon presenterar i sin avhandling *"Litteraturarbetets möjligheter"*. Resultatet i Jönssons (2007) avhandling är att samtalet är en väsentlig aspekt för läsförståelsen. Genom samtalen får eleverna uttrycka sina tolkningar och tankar kring en text, samtidigt

som de tar del av ny inputs av kamraterna och ges därmed möjlighet till att utveckla en djupare förståelse. De nya tolkningarna som eleverna utvecklar skulle inte kunna vara möjliga utan de *gemensamma samtalen*, vilket innebär att kamraterna eller läraren agerar stöd för varandra (Jönsson 2007). Om alla barn har olika erfarenheter kommer de också att förstå texters innehåll på olika vis. Samtalen ger eleverna nya och olika perspektiv på det de lästa texternas innehåll och ger således en förståelse både på bredden och på djupet (Langer 2005, Jönsson 2007).

Jönsson (2007) ger två olika förslag på hur boksamtal kan utformas i klassrummet. Ibland får eleverna skriva läsloggar innan samtalen äger rum eller så sker samtalet direkt efter läsningen. Öppna frågor som ger möjlighet till tolkning och reflektion är centrala, både i skrivandet av läsloggar och i samtalen. Att återberätta en text kan ibland vara värdefullt för att försöka reda ut oklarheter eller för eleverna att återuppleva spännande moment ur litteraturen. Oftast förkastar eleverna de stycken i texten som de inte förstår, vilket kan bli en diskussionsgrund för att öka förståelsen hos eleverna (Chambers, 2014).

När boksamtalen sker direkt, utan läsloggar, hämtar Jönsson (2007) idéer från Aidan Chambers. Chambers modell öppnar upp frågor som ska leda samtalet framåt och fokuserar på individens tolkning som utvecklas i gemensamma samtal. Det finns fyra grundfrågor som författaren föreslår för att få igång samtalet och samtliga inleds med ”jag undrar...”

... om det var något speciellt du gillade i boken?

... om det var något du inte gillade?

... om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? Om du har några ”frågetecken”?

... om du lade märke till några mönster eller kopplingar? (Chambers, 2014 s. 220-221)

För att synliggöra elevernas tankar och tolkningar kan läraren inta en avvaktande och lyssnande roll. Om läraren delar med sig av sin tolkning för tidigt så kan den komma att styra elevernas reflektioner, vilket innebär att samtalets centrala idé går förlorad (Chambers 2014; Jönsson 2007; Langer 2005).

3 Teoretiska utgångspunkter och begrepp

Parallellt med studiens syfte och forskningsfrågor föll sig de sociokulturella teoribildningarna naturligt då vi valde att utföra intervjuer, bundna till en kontext. I den tidigare forskningen återfinns centrala begrepp som tillsammans med det sociokulturella perspektivet, utgör grunden för analysen och tolkningsarbetet av det empiriska materialet. Utifrån Lev Vygotskijs idéer är språket särskilt präglad av att det ständigt befinner sig under utveckling och influeras av den kontext som den används i (Säljö, 2012). Människan kan därmed ses som ett subjekt och ett objekt i de kontexter som de existerar i. Ett subjekt då de både påverkar och influerar sitt eget och andras liv och ett objekt då de föds in rådande omständigheter, samhällen och kulturer (Stensmo, 2007). Dessa aspekter var väsentliga att ha i åtanke, både i genomförandet av intervjuerna och i analysen. Vår tolkning speglades dels av den sociala situationen och den samhällskontext som vi befann oss i. De sociokulturella teoribildningarna har även präglat vår utbildning och de genomsyrar också läroplanens syn på lärande och pedagogik.

3.1 Analysverktyg utifrån sociokulturella teoribildningar

De sociokulturella tankemodellerna omfattar lärandeteorier om hur kunskaper utvecklas i *sociala kontexter* och i *interaktion* med andra. Med sociala kontexter menas att samhället och kulturen påverkar individen och dess *erfarenheter* genom interaktion och *samspel*. I den primära socialisationen utvecklar barn vardagliga begrepp och erfarenheter genom interaktion med personer i dess närhet. Skolan ses som en sekundär socialisation och det är här, genom samtalet, som elevernas erfarenheter och lärande utvecklas mot allt mer vetenskapliga begrepp (Säljö, 2012). Nedan kommer centrala begrepp förklaras men samtalet och de sociala kontexterna ses inte som något enskilt, utan är genomgående i alla begrepp.

3.1.1 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen innefattar idén gällande individens tillägnande av kunskaper och för att tydliggöra begreppet beskrivs inläringen i form av zoner. När en elev stöter på ett nytt begrepp eller en ny färdighet utvecklas eleven in i nästa zon, med stöd av en mer kompetent person genom *samtal* (Säljö, 2012). Läraren behöver ha insikt om var i sin utveckling eleverna befinner sig, i syfte att inte utmana eleven för mycket men

samtidigt tillräckligt så de klarar av att behärska färdigheten och utveckla nya kunskaper (Westlund, 2012).

3.1.2 Scaffolding

Begreppet scaffolding, vilket vi även benämner som stöd, sammanfattas genom att den mer kompetenta personen till en början förser den lärande med stöd genom samtal, där den lärande efterhand ska ta över och klara av färdigheten själv (Säljö, 2012).

3.1.3 Kulturella redskap

För att förstå och agera behöver människan redskap som är både *språkliga* och *materiella*, två komponenter som tillsammans utgör kulturella redskap eftersom de är kulturbundna. De materiella redskapen är fysiska hjälpmedel som finns i vår omgivning men det är framförallt språket som är redskapens redskap. Språket är viktigt för att människan ska kunna orientera sig i sin omvärld samt skapa mening och det är med språket och samtalet som vi formar och utvecklar vårt tänkande (Säljö, 2012).

4 Metod

I följande del redogör vi för den empiriska studiens tillvägagångssätt och metodval tillsammans med olika överväganden och etiska principer som beaktats under arbetets gång.

4.1 Kvalitativ metod

Området läsförståelse som vi valde att undersöka ringades in med hjälp av vårt syfte, att närma oss en *förståelse* kring fenomenet hur verksamma lärare tänker att elever utvecklar läsförståelse. För att närma oss vårt syfte konkretiserades det i de ovanstående forskningsfrågorna som avgränsade området för att hålla fokus på vad i verksamheten som skulle undersökas. Den kvalitativa metoden kändes således naturlig eftersom den utgår ifrån att forskaren undersöker en verksamhet med hjälp av frågor, i syfte att få *förståelse* för ett fenomen snarare än att försöka förklara det (Larsen, 2009).

Utifrån vårt syfte, *hur elever utvecklar en god läsförståelse utifrån ett lärarperspektiv* och våra forskningsfrågor ville vi få en djupare inblick i verkligheten. Frågor och funderingar som forskaren kan använda sig av för att få en djupare förståelse kan exempelvis vara ”Hur uppfattar människor sin omvärld? Vilka olika sätt att tänka (erfara) finns det?” (Stukat, 2011, s. 37). Inom kvalitativa metoden är forskarens främsta uppgift att identifiera och beskriva olika uppfattningar på djupet vilket utgör grunden i att metoden är kvalitativ i kontrast till kvantitativ där man generaliserar, förklarar och förutsäger (Stukat, 2011). Metodvalet kan styrkas av att lärarnas tankar och reflektioner kring läsförståelse är individuella och kan därmed inte generaliseras som något allmänt. För att vi skulle kunna närma oss hur lärarna tänker kring hur elever utvecklar läsförståelse och hur de väljer att planera sin undervisning använde vi oss av halvstrukturerade intervjufrågor.

4.2 Halvstrukturerade intervjufrågor

För att besvara forskningsfrågorna valde vi att intervjua fyra lärare för att få ta del av deras reflektioner, erfarenheter och tankar om läsförståelse samt hur undervisningen är utformad utifrån ett lärarperspektiv. Vi har själva formulerat våra intervjufrågor och vi utgick ifrån tre kategorier som är förenliga med arbetets bakgrund och våra forskningsfrågor. Frågorna utformades som hur och varför-frågor med fokus på respondentens tankegångar och förklaringar för att undvika risken att få kortfattade eller faktabaserade svar (Ginsburg

1998; Jacobsen 1993). Den första kategorin handlar om lärarnas tankar kring de sjunkande läsförståelseresultaten, den andra innefattar hur lärarna definierar läsförståelse och den tredje behandlar upplägget av undervisningen (Bilaga 1). Den kunskap vi hade med oss från den tidigare författade kunskapsöversikten (Carlsson & Hagström, 2015) utgjorde en bas när frågorna formulerades. Intervjufrågorna kan beskrivas som halvstrukturerade och syftade till att möjliggöra en kvalitativ analys. Att intervjufrågorna var halvstrukturerade innebär att de var delvis styrda och förbestämda, men samtidigt gav såväl oss som intervjuare som respondenterna chans till flexibilitet (Lantz, 2007). Frågorna gav respondenten möjlighet till öppna svar, inom ramen för området samtidigt som det gav möjlighet till flexibilitet i relevanta följdfrågor, samtalets utveckling avgjorde således vilka följdfrågor som blev intressanta (Andersson 1995; Jacobsen 1993; Lantz 2007). Flexibiliteten gav även respondenten möjlighet till att utveckla och förklara sina tankar (Denscombe, 2009) om hur läsförståelse utvecklas utifrån ett lärarperspektiv. Anpassbarheten i intervjuerna utgjorde att vi lyckades samla in ett material som sedan gav oss förutsättningarna att analysera på djupet.

En annan fördel med halvstrukturerad intervju var att de förbestämda frågorna även gav oss som ovana intervjuare stöd. Vi utgick ifrån vår intervjuguide (Bilaga 1) med frågor, men vilka frågor som behandlades fick påverka de reflektioner och resonemang som de enskilda respondenterna förde. Ambitionen var att bidra till ett intervjumaterial som gav möjlighet till en djupare tolkning och en analys som inte var generaliserbar. För att intervjun skulle kunna bidra med ett mer djupgående material valde vi, förutom de halvstrukturerade frågorna, att avsätta 40-60 minuter för varje enskild intervju vilket gav oss förutsättning till att fördjupa samtalet i relevanta delar (Kylén, 2004). Studiens syfte hade kunnat gå förlorat om vi avsatt mindre än 40-60 minuter då lärarna inte hade fått tid att utveckla och fördjupa sina tankar. Detta resonemang ligger även till grund antalet respondenter som redogörs i kommande stycke.

4.3 Urval

I en kvalitativ analys som baseras på halvstrukturerade intervjuer är det svårt att finna riktlinjer för antalet respondenter enligt Stukát (2011). Det som påverkar valet av antal respondenter är arbetsinsatsens helhet i form intervjuer, transkribering och analys i relation till tidsaspekten samt arbetets omfång. Det kan innebära en risk med för många

respondenter om tiden inte räcker till som kan leda till att analysen blir ytlig (Stukát, 2011), och syftet med vår studie hade således gått förlorad. Vi valde därför fyra respondenter utifrån vilken åldersgrupp de undervisar i då vi ville få med hela spannet från förskoleklass till årskurs 3. I vår undersökning utgörs respondenterna av lärare som vi mött under vår verksamhetsförlagda utbildning, vilket kan ses som ett *frivilligt urval*. Stukát (2011) beskriver det frivilliga urvalet som att respondenterna har någon form av relation med forskaren och att denna form av urval kan vara ”det enda sättet att få tag i en undersökningsgrupp” (Stukát, 2011, s. 70). I vår studie blev sista utvägen ett frivilligt urval då ingen annan gav respons på vårt mailutskick. Anledningen till att vi ville intervjua, för oss, okända respondenter var på grund av studiens tillförlitlighet som kommer presenteras längre fram i texten.

4.4 Genomförande

Processen mot att uppfylla arbetets syfte inleddes genom att skicka ut mail till tre rektorer och till tidigare kontakter. Vi hade på förhand skapat ett mail till rektorerna och ett till lärarna men båda mailen innehöll samma information utifrån samtliga av Vetenskapsrådets (2002) etiska övervägande, vår kontaktinformation och ett slutdatum för att ge besked (Bilaga 2). Tanken bakom att vi skickade ut mail till fler respondenter än vi behövde var ambitionen om ett större urval att välja mellan. Efter slutdatumet var det däremot ingen av lärare från rektorernas skolor som svarat men alla de tidigare kontakterna var villiga att delta. Det totala antalet blev därmed fyra respondenter från respektive årskurs och det bestämdes en tid och en plats för att genomföra intervjun. Redan innan intervjuerna hade vi valt att genomföra varje intervju tillsammans, med utgångspunkt i att ingen av oss har tidigare erfarenheter kring området. Stukát (2011) resonerar även kring att två intervjuare många gånger upptäcker mer och får ut mer av en intervju tillsammans än vad en ensam intervjuare gör, vilket är förenligt med vårt val av den kvalitativa metoden. Å andra sidan bestämde vi också på förhand att det bara var en av oss som skulle leda intervjun medan den andra observerade, antecknade, hade ansvar för inspelningen och hjälpte till med följdfrågor då vi utifrån Stukáts (2011) argument inte ville riskera att respondenten kände sig i underläge när vi var två personer som ställde frågor. Optimalt för studien hade även varit att genomföra observationer i klassrummet för att få ta del av respondenternas undervisning och inte bara höra deras version av den. På grund av tidsbrist kände vi att det skulle bli svårt att genomföra en observation och tillfrågade istället respondenterna inför

intervjun om de kunde ta fram och dela med sig av material som de använt och/eller använder i sin undervisning. En medvetenhet finns att det insamlade materialet till följd av detta grundar sig på lärarnas retorik och inte praktik.

4.5 Bearbetning och analys

För att vi skulle få en överblick över det insamlade materialet gjorde vi först en transkribering utifrån ljudinspelningarna, som sedan sammanfattades till en narrativ analys och resultat av materialet. Transkriberingen har följt talspråket till den del där det blev väsentligt för innehållet och ord som 'liksom', 'alltså', 'typ' och 'ju' har i viss mån korrigerats. Eftersom vi sökte efter lärares tankar och reflektioner och inte generaliserbar kunskap skrevs inte tid för eftertänksamhet ut om de inte var centrala för helheten eller innehållet. Vi valde att utgå ifrån en narrativ analys då vi vill att läsaren ska få en god inblick i materialet och för att våra respondenters subjektivitet var viktigt för oss att bevara. I enlighet med studiens syfte, att få förståelse hur lärare tänker kring läsförståelse och hur den kan utvecklas, kände vi att deras subjektivitet är väsentlig att behålla, dels för djupet av analysen samt för en respekt mot respondenterna och deras tankar. Om vi valt att förkorta analysen för mycket fanns en risk att förståelsen för lärarnas tankar gick förlorad och materialet hade fått en mer generaliserbar karaktär.

I analysen och resultatet sammanfattades en datareduktion där vi tog bort data som inte var av relevans utifrån studiens syfte (Larsen 2009; Lantz 2007). En fallgrop i datareduktionen är att man tar bort för mycket material eller att svaren från intervjun blir ryckt ur sitt sammanhang, för att undvika detta jämförde vi råmaterialet med reduktionen (Lantz, 2007). Antalet blockcitrat i analysen är således också relevanta att ha med för att sammanhanget ska kunna kvarstå och förse studien med tillförlitlighet som vidare presenteras i kommande stycke. När intervjuer utförs händer det att svar som är utanför intresseområdet tillkommer vilket vi valde att ta bort i sammanfattningen för att hålla fokus på syftet. När vi transkriberade och sammanfattade intervjuerna till en text fick vi ett material som var överskådligt och lättorienterat vilket underlättade för analysarbetet och slutdiskussionen (Kylén, 2004). I analysen, resultatet och den reflekterande diskussionen hämtades väsentliga begrepp från de *sociokulturella teoribildningarna* samt från den *tidigare forskningen*. Genom att applicera begreppen på materialet kunde vi upptäcka mönster som vävde samman de olika delarna till en helhet och på sådant vis fick vi en djupare förståelse om fenomenet läsförståelse.

4.6 Tillförlitlighet

Den kvalitativa forskningens tillförlitlighet har åstadkommit en del kritik då den anses som subjektiv, både i undersökningen samt tolkningsarbetet. De sociala situationerna och samhällskontexterna påverkar studien på sådant vis att det bli svårt för andra forskare att göra om undersökningen och få fram ett liknande resultat. Frivillighetsurvalet i valet av respondenter kan även påverka undersökningens tillförlitlighet då relationen mellan parterna i intervjun kan påverka frågor, svar och tolkningar men främst blir intervju svår för en annan forskare att replikera (Denscombe 2009; Stukát 2012). Genom att vara tydlig i forskningsprocessen, från början till slut och redogöra för de delar som leder fram till resultatet kan tillförlitligheten öka (Denscombe, 2009). Eftersom vårt syfte inte var att generalisera resultaten blev den kvalitativa metoden tillförlitlig och nödvändig för att analysen inte skulle bli ytlig (Stukát, 2012).

Validitet avser att mäta det som är relevant att mäta utifrån forskningens syfte samtidigt som reliabilitet mäter materialets säkerhet och stabilitet (Kylén, 2004). I enlighet med vårt syfte, metodval och intervjufrågor fick undersökningen en chans till högre validitet, snarare än en hög reliabilitet då intervjufrågorna gav lärarna möjlighet till att förklara och utveckla sina tankar, något som reliabiliteten inte kunde mäta.

4.7 Etiska överväganden

De principer vi använde oss av var *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskravet följde vi genom att informera respondenterna om studiens syfte, vilket de fick ta del av både i mailutskicket samt i början av intervjun. I mailet (Bilaga 2) tillfrågades respondenterna om de ville delta i undersökningen och att det var frivilligt, vilket samrådde med samtyckeskravet. Respondenterna fick även information om att de kunde välja att inte längre medverka i undersökningen utan några negativa konsekvenser. I det bearbetade materialet har respondenternas arbetsplats, namn och övriga personuppgifter blivit manipulerade för att skydda deras identitet samt för att följa konfidentialitetskravet. Respondenterna har således getts fingerade namn i uppsatsen. De personer som har tillgång till råmaterialet blev respondenterna innan intervjutillfället informerade om. Nyttjandekravet följer vi genom att endast använda det insamlade materialet till studien och dess syfte att få förståelse hur lärare tänker att elever utvecklas läsförståelse.

5 Studiens fyra lärare

Emma tog examen som förskolelärare 1981 men har sedan 1996 och framåt arbetat inom skolans värld som lärare i förskoleklassen. Skolan som hon arbetar på är kommunal och ligger precis i utkanten av större stad och här har hon arbetat i förskoleklassen sedan flera år tillbaka. Under sin tid som verksam lärare känner hon att stressen har ökat under åren som gått i form av extraarbete utöver undervisningen, större barngrupper och mindre lokaler. Trots stressen uttrycker hon samtidigt att det är ”världens bästa yrke”.

Helene är lärare i en årskurs 1 på en kommunal skola, med stor mångkultur som ligger förhållandevis centralt i en större stad. Med en bakgrund i grundskolläraryrket 1-7 har hon nu arbetat som lärare i nästintill 23 år. Helene berättar att hon trivs bra i sitt yrke efter alla dessa år trots en viss ökad stress, ”jag känner att det är svårt att hinna med, inom loppet av tiden man har i skolan”. Hennes glädje för yrket blir framförallt tydligt i hur innerligt hon pratar om att hon vid slutet av varje dag ”aldrig går härifrån opåverkad” på både gott och ont.

På en kommunal skola som ligger relativt centralt i en stor stad arbetar Stina i en årskurs 2 med stor mångkultur. På hennes nuvarande arbetsplats är Stina förstelärare och nyanställd men har övergripande varit yrkesverksam lärare i ungefär 30 år. En lång erfarenhet hon motiverar med ”eftersom jag har jobbat så länge så är det för jag tycker att det är så roligt, det är nytt och spännande varje dag och tiden går fort”.

På en lite mindre kommunal byskola, som är placerad precis utanför en större stad, arbetar Kajsa som klasslärare i en årskurs 3. Hon har arbetat som verksam lärare sedan 1992 då hon tog examen med sin utbildning som grundskollärare årskurs 1-7 med inriktning på svenska, SO och idrott. I skrivande stund går Kajsa även på fortbildningen *läslyftet*.¹ Under de åren som Kajsa arbetat upplever hon att läraryrket har blivit allt mer komplext utifrån att elevsammansättningarna har förändrats men när hon ”ser barnen växa, när de kommer på att nu kan jag detta. Det är de guldstunderna som man får ha med sig”.

¹ Som ett gensvar till den förändrade synen på läsförståelse samt de sjunkande resultaten har Skolverket utformat *Läsflytet*, en fortbildning som ”syftar till att öka elevers läsförståelse och skrivförmåga genom att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen” (Skolverket, 2015).

6 Analys och resultat

I det följande redovisas de resultat som det empiriska materialet gav. Vi presenterar först en sammanställning av intervjuerna med de fyra lärarna som vi gett de fingerade namnen Emma, Helene, Stina och Kajsa. I den fortsatta analysen mejslas studiens resultat fram och redovisas utifrån de i uppsatsens inledning presenterade forskningsfrågorna.

6.1 Narrativ analys av intervjuerna

5.1.1 Emma

Utifrån sin långa erfarenhet säger Emma, i enlighet med de internationella undersökningarna, att läsförståelse framstår ha sjunkit bland barn och ungdomar. Hon resonerar då främst kring hur det tycks vara barnens ordförråd och ordförståelse som förändrats och som numera är otillräckligt. Emma förklarar vidare att ordförrådet är bristfälligt både hos elever med svenska som modersmål men också för elever med svenska som andra språk. Anledningen till detta menar hon tycks bero på den primära socialisationen, där barnens vardagliga ordförråd inte utvecklas som förr. Enligt Emma konkurrerar numera det naturliga samtalet med långa arbetsdagar, fritidsaktiviteter och en ökad media användning. Emma menar att barnens grundläggande begreppsförståelse såsom ”bestick” och ”lampknapp” är ord som hon får förklara i undervisningen och är således begrepp som de inte får med sig från den primära socialisationen. Barnens bristfälliga ordförråd kan anses som oroväckande och konsekvenserna skulle kunna länkas samman till den sjunkande läsförståelsen. Å andra sidan resonerar hon inte kring barnens begreppsförståelse utifrån intresse och media användning och en väsentlig fråga kan således vara vilken typ av vardagsspråk som skolan eftersträvar? Och följer skolans definition av vardagsspråket samhällets utveckling?

Ambitionen att förse eleverna med ett välutvecklat ordförråd som språkligt verktyg kan tolkas som att Emma uppfattar ordförståelsen som en viktig språkförmåga för en god läsförståelse. I följande citat resonerar hon om samtalets betydelse för att utveckla ordförrådet och förse dem med verktyg:

Emma [...] De barn som jag känner har väldigt, väldigt svårt med ordförrådet och språkförståelsen, de tar jag ut en och en. Jag har fått tid med det nu när jag har fritidspedagogen här inne att jag kan sitta och prata om bilder eller om saker, vi pratar om begrepp för att de ska få förståelse. Så mycket att

jag samtalar extra, bombadera dem med samtal och det gör man hela tiden med hela gruppen också. Det är min uppgift att ge olika begrepp och ordförståelse till barnen.

MC² Så samtalet är viktigt, för dig?

Emma Samtalet är viktigt, hela dagen. Vi har precis haft utvecklingssamtal med förskolebarnen och då kommer det upp att det är mycket högljutt i matsalen. Då kan man ta ett beslut att det ska vara helt tyst där men då förlorar man samtalet. Jag tycker att samtalet är viktigt även i såna stunder, alla stunder man kan få. Att barnen får bli sedda och att man pratar med dem.

Vid de tillfällen då samtalen äger rum sker lärandet i form av den proximala utvecklingszonen och scaffolding. Emma kan i de enskilda samtalen agera stöd och synliggöra vart eleverna befinner sig i sin utvecklingszon för att sedan planera kommande samtal därefter. När eleverna samtalar med varandra kan vi urskilja att Emma även anser att eleverna utgör stöd för varandra. När Emma har högläsning i helklass sker en mer explicit ordförståelseundervisning där hon agerar stöd genom att samtala innan och/eller efter läsningen om svåra ord. För många svåra ord kan leda till att eleverna inte förstår textens innehåll. Emma poängterar här hur svåra ord inte bör förenklas, utan fördelaktigt är att de förklaras utifrån begreppen så att elevernas vetenskapliga begrepp efter hand också kan utvecklas.

I elevernas enskilda läsning resonerar hon om grunden till läsförståelse är att barnen måste förstå orden och lära sig att läsa med flyt. Eftersom Emma arbetar i förskoleklassen så ligger mycket fokus på den tekniska delen av läsningen, nämligen att knäcka läskoden. Samtidigt säger hon ”Det är inte bara att lära sig att läsa, man ska förstå vad man läser också”. Ordavkodningen och ordförrådet kan således vara två centrala språkförmågor för den fortsatta utvecklingen av läsförståelse.

Andra centrala aspekter för läsförståelsen är framförallt vilka tidigare erfarenheter av läsning som eleverna har med sig till skolan som Emma upplever är en stor influens.

[...] Bara mata dem med läs, läs. Det säger jag till föräldrarna också, bara läs, läs [...] Och har man något annat modersmål så läs på det språket också, så att de får höra det [språket] hela tiden och få den här lusten för att lyssna på sagot och läsa

Känner barnen verklig läslust så är det mycket som kommer av sig själv tror Emma och hon försöker ständigt förmedla sin egen läsglädje till barnen. Emmas läsglädje använder hon genom en yttre motivation, i hopp om att väcka elevernas egen inre motivation. Trots elevernas naturliga glädje använder Emma gärna sig av konkret material som exempelvis handdockor eller dramatisering för att göra läsningen till en rolig upplevelse.

² Malhin Carlsson

Jag brinner för det här med att läsa, så jag läser ju mycket för dem. Högläsning tycker jag är jätteviktigt [...] Och jag tycker även om att dramatisera, alltså jag har sagostund, där jag berättar en saga och då är det oftast med olika material som jag förstärker sagan med.

I Emmas högläsning, när hon använder sig av konkret material och dramatisering, kan vi dra kopplingar till de materiella redskapens betydelse för lärandet. Emma agerar stöd för eleverna och redskapen hjälper eleverna att förstå de språkliga aspekterna i litteraturen och läsförståelsen kan således utvecklas.

Aspekter som Emma inte lyfter fram i intervjun är elevernas livserfarenheter och hur de kan komma att påverka deras tolkning av det lästa. Däremot visar hon färdigställda frågor ur lärarhandledningen tillhörande arbetsmaterialet ”*Lyckostjärnan*”. De frågor som förekommer uppmuntrar eleverna att tänka bortom det som står på raderna och således får de möjlighet att dra kopplingar till egna erfarenheter.

[...] Och mycket samtala, för det mesta brukar jag börja med att läsa kapitlet, prata om orden och tittar på bilden. Men just ett kapitel så börjar vi med att titta på bilden, vad tror ni ska hända här?
[...] Nu när man har arbetat med materialet en gång kan man anpassa och ändra, men mestadels så följer jag det fortfarande.

Emma berättar vidare att hon brukar dela upp eleverna i grupp, utifrån deras förförståelse när de ska samtala om litteraturen, så att de ligger på samma kunskapsnivå. Detta motiverar hon genom att ”För då kanske man har en grupp där man får förklara väldigt mycket medan den andra gruppen kan man läsa lite mer utan att förklara så jättemycket för dem.” I detta tillfälle är det framförallt Emma som är den mer kompetenta personen som ska hjälpa eleverna framåt, då samtliga elever i respektive grupp befinner sig i samma eller närliggande utvecklingszon.

De arbetar med ett kapitel ur ”*Lyckostjärnan*” under några veckor och Emma låter det ta sin tid. De går tillbaka i innehållet och upprepar väsentliga begrepp och delar, för att eleverna ska ges möjlighet att befästa kunskaper och förstå innehållet. Genom de öppna frågor som Emma använder sig av, utifrån arbetsmaterialet, samt fokuseringen på innehållet kan vi uppmärksamma en innehållsorienterad undervisning.

5.1.2 Helene

Utifrån Helenes tankar kan elevernas frånvarande läserfarenheter vara en bidragande faktor till den sjunkande läsförståelsen, som de internationella undersökningarna rapporterar om. Den bristande läserfarenheten inom skönlitterära texter kan tänkas vara en effekt av digitaliseringen och mångkulturaliteten, enligt Helene. Eleverna har således numera andra

kulturella erfarenheter än förr. För att ge eleverna mer läserfarenhet försöker Helenes skola motivera eleverna genom en yttre motivation som kallas för ”Bokflåset”.

[...] Då har vi som en morot, att under 5 veckor ska du läsa så mycket som du någonsin kan, sen delas de ut priser. Alla som har läst och uppfyllt målet som vi har satt, de får en bok. Sen är man även med i en utlottning och då kan man vinna fina priser, de tycker barnen är jätteroligt. Läs ofta, läs mycket och visa dem många olika slags [texter].

Belöningen, i form av en vunnen bok, kan ses som den yttre motivationens morot som ska väcka den inre motivationen. En fråga som däremot uppkommer är hur de elever som inte når upp till målet känner sig och hur deras inre motivation påverkas. En ond spiral med ständiga nederlag kan påverka motivationen negativt och den fattiga blir således fattigare, likt Matteuseffekten. Leder projektet till motiverade läsare som läser för att de *vill*, eller läser eleverna bara för att de *kan* och leder detta till ett läsintresse och en hållbar motivation på lång sikt? Något som inte heller framkommer i anknytning till projektet är hur pass väl eleverna förstod innehållet av böckerna de läst. En annan typ av yttre motivation som Helene tillämpar är att förmedla glädjen i att läsa eftersom hon själv är ”nöjesläsare”.

För Helene så innebär läsförståelse att eleverna måste förstå sammanhanget, vad det är som händer för att de sedan ska inferera. Att inferera förklarar Helene som att eleverna kan ”generalisera det som de har läst och applicera det på att de har varit med om något liknande”, vilket ger henne en inblick i att eleverna förstår det lästa. För att underlätta vägen till läsförståelsen så agerar Helene stöd genom att redogöra för olika väsentliga begrepp och ett ”förförståelseprat” äger rum innan läsningen. Begreppen redogörs tillsammans och ibland skrivs de upp på en ordlista. Ordlistan kan ses som ett kulturellt redskap där språkliga och materiella redskap förenas och där Helene återigen är stöd för eleverna. Helene tar även hjälp av föräldrarna:

[...] Här ser man att många föräldrar har skrivit på arabiska vid sidan om [läsläxan], om det då står exempelvis hund så frågar man barnen, men vad är det? Ja, de är arabiska för hund. Så hjälper föräldrarna barnen, jätte ofta. Så för mig här så är det att lära barnen ett nytt språk.

Vi kan här urskilja att Helene, med hjälp av föräldrarna, kan möta eleverna i deras utvecklingszon då vissa elever kanske har fler vardagliga begrepp på sitt modersmål. Genom att Helene tar tillvara på de språkliga erfarenheterna ges eleverna möjlighet att utveckla båda språken.

Språket, ordförrådet och elevernas tidigare erfarenheter är faktorer som enligt Helene är viktiga för läsförståelsen. Vidare uttrycker hon en osäkerhet kring dessa faktorer, är det

frågan om bristande språkförmågor eller är det elevernas erfarenheter som är svåra att applicera på den svenska litteraturen.

Mycket av test materialet [nationella proven] som kommer i åk 3 handlar om att läsa mellan raderna. Som för något år sedan hade de en berättelse som utspelade sig i skärgården mellan kobbar och stubbar [...] Eleverna kunde inte förstå det de läste för det fanns inget ord i deras modersmål som kunde[kopplas samman]... Så här handlar det inte om läsförståelsen utan här handlar det om att förstå [det svenska] språket helt enkelt. Så våra barn har jättesvårt med den läsförståelsen. [...] För det kan ju likaväl va ett språkligt problem.

I Helenes resonemang kan vi se att det både handlar om språket överlag men främst ordförrådets betydelse för läsförståelsen. Likaväl handlar det om elevernas kulturella erfarenheter, har de varit i en skärgård eller vet de vad en skärgård är? Denna kulturella skillnad innefattar inte bara de barn som kommer från andra länder, utan även barn som är födda och uppväxta i Sverige. Återigen, likt tidigare analysresonemang, blir det frågan om vilka vardagliga eller vetenskapliga begrepp som skolan eftersöker att eleverna ska kunna?

I Helenes nuvarande klass så använder hon sig förtillfället enbart av högläsning i undervisningen om läsförståelse. När eleverna har enskild läsning sker detta genom läsläxa eller ”bokflåset” och de får då träna på att automatisera ordavkodningen samt att de får läserfarenhet. Vår tolkning är att Helene menar att eleverna inte har ett tillräckligt utvecklat svenskspråk för att de ska kunna fokusera helt på läsförståelse, därför är hon lite reserverad mot den tysta läsningen.

[...] jag är lite rädd för den tysta läsningen. Vad är det jag får fram där? Är det bara en tyst stund i klassrummet där alla sitter och läser? Men vad ger det? Förstår de detta?

En medveten undervisning kring läsförståelse arbetar Helene med ” något pass varje vecka” och då framförallt i form av boksamtal.

[...] Vad va bra i boken, vad va inte bra i boken, var det något som var konstigt, vad var detta för en bild, skulle man kunna gjort den annorlunda, skulle vi kunna ändrat på slutet, mycket av den typen av frågor när jag läser. [...] Vi jobbar mycket med att läsa mellan raderna och då måste de kunna förstå [...] En annan typ av frågor, inte ja eller nej frågor, utan förstå det de har läst.

I samtalet ligger fokus på att uppmärksamma elevernas egna tolkningar, vilket Helene gör genom att försöka undvika frågor på texten. När eleverna drar kopplingar mellan innehållet och sina egna erfarenheter ges Helene en god insikt om hur eleverna förstått innehållet. Eleverna får här agera stöd för varandra genom att dela med sig av sina tolkningar och på sådant vis ta del av nya infallsvinklar, vilket kan kopplas samman med den innehållsorienterade undervisningen. Märker hon att någon inte förstått kan hon antingen använda sig av bilder som materiellt redskap eller språkligt redskap genom att eleverna får ”hjälpa

varandra att förklara på sitt modersmål”. Eleverna utgör stöd för varandra och tar hjälp av en mer kompetent kamrat samt att Helene möter dem i sin utvecklingszon.

Vid vissa tillfällen, när Helene ska välja högläsningsbok väljer hon detta utifrån vilka erfarenheter som eleverna kan tänkas hämta från bokens innehåll.

[...] Sen har vi en jättebra bibliotekarie här på skolan som man kan gå till och säga 'jag känner att det har varit mycket konflikter på fotbollsplanen, vad har du kring det?' Och då kan hon ha någon bok som hon rekommenderar. Här behöver man visa på mer än ett sätt att tänka [...]

I föregående citat visar Helene att hon ser skönlitteratur som en didaktisk möjlighet att utveckla elevers erfarenheter, i enlighet med den innehållsorienterade undervisningen.

5.1.3 Stina

Med sin omfattande erfarenhet till grund upplever Stina, till skillnad från resultaten i PISA och PIRLS rapporterna, att läsförståelsen hos barn och unga generellt inte tycks ha sjunkit. Däremot känner hon att många elever i skolan inte har samma läserfarenheter eller läsintresse som tidigare på grund av digitaliseringen och att emigrationen kan vara en influerande faktor. Det som Stina anser påverkats av resultaten är främst en medvetenhet kring läsförståelse och dess betydelse i undervisningen. Medvetenheten för Stina innebär att lärarna bland annat behöver vara förberedd på begrepp som kan tänkas vara svåra för eleverna och att de då kan finna stöd i bilder, konkret material, dramatisering eller låta eleverna förklara och hjälpa varandra. Centrala begrepp skrivs ibland ut på större lappar som sätts upp på tavlan så eleverna kan se orden under läsningen. Vem som förklarar begreppen varierar däremot mellan Stina och eleverna, ”alla barnen är med och berättar så det inte bara är jag som berättar. Vi förklara för varandra”.

Genom att läsberätta, istället för att läsa en text rakt av, kan Stina enklare inkludera dramatisering, materiella verktyg och språkligt stöd då hon förstärker budskapet med kroppsspråket samt att hon har förenklat svåra ord. När Stina förenklar orden kan detta ses som ett försök till att närma sig de vardagliga begreppen då hon har ”fått backa tillbaka för att få hitta grunderna i elevernas lärandeutveckling [...] Många luckor som har fattats så jag har fått bilda en bas”. För att bygga ut elevernas ordförråd får de således, i Stinas undervisning, ta del av materiella och språkliga redskap samt att eleverna får möjlighet att vara stöd åt varandra.

Stina har tillsammans med lärarlaget diskuterat begrepp som viktig språkförmåga för läsförståelsen då det finns många barn med annat modersmål än svenska, på skolan. Det

blir sedan tydligt i Stinas resonemang kring vad läsförståelse innebär för henne att det är en viktig del i hennes undervisning.

Jag tänker mig att läsförståelse är på något sätt en rättighet som eleverna har. De har rätt att få förstå, det vi arbetar med, det som vi läser om och om man inte förstår så är det heller väldigt svårt att vara med och delta i diskussioner, komma med förslag, prata om egna erfarenheter. Du förlorar så mycket på att inte förstå, alltså det är en demokratisk rättighet.

När eleverna förstår vad en text handlar om får de också använda den egna fantasin och träda in i och bli del av "en hisnande värld", där de ges chans till att jämföra sig själva med andra och få förståelse för andras livssituationer. Stina kan således tänkas se skönlitteratur som ett didaktisk redskap där eleverna får chans att gå in i en föreställningsvärld och utveckla sina erfarenheter. När eleverna jämför sig själva med andra och får förståelse för andras livssituationer rör de sig inom återkopplingsfasen som innefattar att bygga ut sin egen erfarenhet. Läsförståelse enligt Stina innebär därmed att hon som lärare behöver stödja eleverna i att öppna dörrarna in i böckernas värld och de möjligheter som nästan enbart litteraturen kan ge oss.

Som stöd strävar Stina efter att skapa nyfikenhet och väcka läslust, en inre motivation, hos eleverna med hjälp av böcker som är kompatibla med deras utvecklingszon. Den inre motivationen är det som driver eleven vidare mot att vilja veta mer, se mer och få uppleva mer. Om det saknas tror Stina att det kan utgöra ett hinder för den fortsatta utvecklingen gällande läsförståelsen. I klassen som Stina arbetar i nu kan hon däremot uppleva att få elever är motiverade till att läsa. Framförallt handlar det om den enskilda läsningen vilket Stina tror främst beror på att böckerna innehåller många svåra ord för eleverna. Hon försöker således ändå att motivera eleverna till läsning genom en yttre motivation med att hon själv är entusiastisk och "kittlar deras nyfikenhet". För att stödja eleverna i deras enskilda läsning menar Stina att en bok behöver vara kompatibel med läsaren både på en språklig men också på en kulturell nivå.

[...] alltså om det är någon som har ett stort intresse, att hitta rätt böcker, att hitta rätt mängd av text, lättare eller svårare så att eleven har möjlighet att kunna ta sig igenom.

För att skapa gemensamma samtal och underlätta för elevernas förförståelse använder sig Stina ibland av gemensamma texter i den enskilda läsningen. "Förförståelsepratets" syfte är att stödja eleverna och underlätta för läsningen på grund av deras, tidigare nämnda, bristfälliga språkförmågor. För att aktivera elevernas förförståelse, innan läsningen, går Stina igenom bilder, diskuterar framsidan samt att de samtalar om vad de tror boken ska handla. Samtalet kan även stödja eleverna och vägleda dem i deras inferensläsning.

I det gemensamma samtalet, efter läsningen, när eleverna kopplar bokens innehåll till deras egna erfarenheter, menar Stina att hon får en inblick i hur eleverna har förstått innehållet. De frågor som Stina använder sig av för att frambringa samtal och diskussioner grundar sig i öppna frågor och är av karaktären: ”Varför gjorde han så tror du? Vad kommer att hända nu? Hur kan man känna sig när det händer?” De öppna frågorna som Stina använder sig av ger utrymme för elevernas egna tolkningar utifrån deras tankar och känslor, som kan kopplas samman med den innehållsorienterade undervisningen.

Under åren som gått har Stina hämtat inspiration från olika modeller/metoder och hon följer således inte en modell rakt av. Å andra sidan uttrycker hon hur hon i sin förra klass arbetade explicit med ”En läsande klass”, vilket hon till en viss del även gör i sin nuvarande klass fast enbart på ett implicit tillvägagångssätt.

Stina Jag har jobbat kring dem men inte introducerat dem än. Jag har inte jobbat medvetet med strategierna som jag gjorde på min förra skola då jag presenterade de olika figurerna och vad de stod för.

MC Hur upplevde du att arbetet med en läsande klass var i din andra klass?

Stina Både och, ibland så kändes de klockrent och ibland så tyckte jag att det kunde vara lite komplicerat, lite svårt att förstå. Så jag tycker både och. Jag köper sällan en hel metod, med allt, hela paketet, jag tar det bästa ur det.

Att Stina hämtar inspiration från olika modeller/metoder kan urskiljas då hennes undervisning framförallt präglas av den innehållsorienterade undervisningen med inslag av den strategiorienterade undervisningen. Hennes tidigare resonemang om att lärare behöver vara medvetna om sin undervisning anser hon är en aspekt som blir enklare med tiden när läraren lär känna eleverna och skapar relationer till dem. Genom relationen får, i det här fallet, Stina kunskaper om eleverna så att hon sedan kan stödja de med en varierande undervisning, välja rätt utmanande böcker, vara förberedd på svåra begrepp, väcka nyfikenhet och läslust och främja en fortsatt läsförståelseutveckling. Det är i böckernas värld som man ”lärt sig om livet”, verkligheten, förstå hur andra har det, känna empati, medverka, påverka men även hur andra exempelvis löser problem. Utan läsförståelsen går samtliga aspekter förlorade enligt Stina och hennes resonemang om att läsförståelsen utgör grunden i elevernas demokratiska rättighet, kan ses tvina bort.

Läsförståelse är en så viktig sak att lyfta fram. Det är en möjlighet att påverka som du inte har om du inte har en läsförståelse. Det är en demokratisk rättighet att kunna påverka. Både i det lilla klassrummet men även i världen och Sverige.

5.1.4 Kajsa

Elevernas motivation och inställning till att lära är en aspekt som Kajsa upplever har förändrats under åren som gått. För att motivera eleverna förklarar Kajsa att det är lärarnas jobb att finna olika arbetssätt som eleverna kan uppleva som roliga och motiverande. När det kommer till läsning är Kajsa bekymrad över elevernas läsintresse, speciellt för den läsning som inte styrs av elevernas inre motivation. När elevernas läser stoff som de är genuint intresserade av har de en inre motivation men Kajsa förklarar sedan:

[...] det där andra som man kanske inte riktigt är intresserad av eller som är svårare och motivera dem till men det är också vår uppgift att hitta läsning som inspirerar och engagerar och som barnen tycker är intressant och spännande för var och en [...] få dem till och välja annat för väljer man bara fantasy då fastnar man i den genren [...] De måste få förebilder för att se att detta är viktigt, detta är spännande, detta är kul. Det här har jag nytta av.

Som gensvar till elevernas bristande läslust försöker Kajsa ändå motivera eleverna genom en målorienterad motivation där hon synliggör och konkretiserar läroplansmålen. Målen diskuteras i helklass utifrån frågorna vad, hur och varför. En annan form av motivation som Kajsa tillämpar är en yttre motivation genom att själv vara en förebild, göra dem nyfikna eller inspirera dem med hjälp av bokprat, författarbesök eller boktips i form av trailers på iPads. Syftet med den yttre motivation som Kajsa använder kan vara att försöka trigga igång elevernas inre motivation för att de ska vilja gå utanför sitt intresseområde.

Ytterligare en annan central aspekt som Kajs anser är viktiga för läsförståelsen är att eleverna ska kunna inferera, vilket hon motiverar genom ”för att man ska förstå så måste man ta sig in i texten, förstå innehållet både på, mellan och bortom raderna”. Förr såg man läsförståelse som elevernas förmåga att förstå det som stod på raderna med tillhörande frågor som var slutna och på texten. I Kajsas definition av begreppet läsförståelse blir inferenserna verktyget som stödjer eleverna att komma in på djupet i en text.

[...] att kunna förstå budskap, att kunna läsa det som inte står där, att läsa mellan raderna. Det är läsförståelse för mig, och att det sker i samspel med andra. Jag måste ju se och höra vad andra tänker och jag måste förstå vad jag själv tänker, det handlar ju om metakognition. Varför tänker jag som jag tänker [...] och då går man till sina egna erfarenheter och man kan jämföra, man kan göra en parallell, jag men det händer då när jag gjorde det. Då har man kommit väldigt djupt ner i läsförståelse, när man kan koppla de till egna erfarenheter.

I utvecklingen av läsförståelse kan vi utifrån Kajsas resonemang urskilja att elevernas samspel och interaktion med varandra är väsentliga komponenter, så eleverna ges förutsättningen att utveckla den egna tanken och sin metakognition. För att eleverna ska kunna dela med sig av sina tankar och samtala om dem i grupp menar Kajsa att de behöver

utveckla förmågorna argumentera, resonera, tolka, diskutera, tala och lyssna. När Kajsa beskriver samtalets betydelse för läsförståelsen så menar hon att eleverna kan stödja varandra i vad de inte förstår, hur de tolkat texten och förklara svåra begrepp som sedan eleverna kan omsätta till egna kunskaper. Kajsas kunskapssyn är typiskt för det sociokulturella perspektivet och den innehållsorienterade undervisningen med utgångspunkt i att undervisningen är elevcentrerad.

Eleverna behöver även ta del av olika modeller om hur de kan ta sig an en text, bland annat använder sig Kajsa av Chambers boksamtal när klassen har haft gemensam högläsning. Utifrån Chambers boksamtal förs samtalet med eleverna utifrån ”jag undrar” frågor. Här är det fokus på eleverna tankar utifrån ”Jag undrar vad tyckte du vad bra, vad tyckte du inte var bra? Kan vi koppla någonting här?” Enligt Kajsa fungerar denna modell även bra för yngre barn, då det kan bli intressanta diskussioner i olikheterna som uppkommer mellan eleverna, ”här du tyckte de va bra och du tyckte inte att de va bra. Vad kan de bero på?”

Syftet med boksamtalen som Kajsa försöker eftersträva att eleverna ska ”bli bättre förståare, tänkare och kommunikatörer” genom att eleverna är delaktiga i samtalet och att de på olika sätt reflekterar och återkopplar till texten.

[...] man kan ställa frågor innan man läser, man kan ställa frågor under tiden som man läser och man kan ställa frågor efteråt. [...] man får i fantasin fundera, jag tror den handlar om det och det handlar inte om att det är rätt eller fel utan de handlar om att de själva ska tolka. Och de är med en förmåga man tränar, att tolka någonting [...] reda ut begrepp, då jobbar vi med ord och samlar ord och förklarar. Sen kan man träna att sammanfatta och man kan träna att då göra kopplingar.

När Kajsa förklarar att eleverna ska träna på att sammanfatta, samla ord och göra kopplingar kan vi dra paralleller till den strategiorienterade undervisningen med fokus på strategierna klargöra och summera. Vi tolkar att hon inte explicit uttrycker strategierna till eleverna utan hon använder strategierna som en mall för att planera lektionen och som samtalsguide för boksamtalen. Idéer och inspiration om strategierna hämtar hon från ”En läsande klass”.

De språkliga förmågor som Kajsa anser som relevanta för läsförståelsen är att eleverna måste ha automatiserat ordavkodningen samt att de har ett utvecklat ordförråd. Den enskilda läsningen som sker genom individuella läsläxor syftade tidigare till att automatisera ordavkodning medan den numera fokuserar på innehållet, då eleverna går i årskurs 3. I läsläxan får eleverna träna på att summera, plocka ut händelser som var spännande och förklara varför samt klargöra begrepp som de sedan diskuterar i grupper. Målet med läsläxan är att eleverna ska få träna på att sammanfatta och uppmärksamma

svåra ord som kan vara avgörande för elevernas fortsatta läsförståelseutveckling. Läsningen ska enligt Kajsa även vara för både nöje som utveckling via att eleverna får ta del av ”upplevelser, utveckla språket och träna begrepp”.

Vidare förklarar Kajsa att hon också utgår ifrån Langers tankar om föreställningsvärldar i sin undervisning, då hon får en inblick i vilka faser eleverna rör sig i under läsningen. När eleverna tränar på att göra kopplingar mellan olika texter och jämför sig själva med innehållet, menar Kajsa även att eleverna rör sig mellan olika föreställningsvärldar.

[...] att vara i en värld, att gå utanför och in igen, alla de fyra jobbar man med på olika vis, fast inte samtidigt. Det är verkligen så att när man har jobbat ett tag så kan man själv se 'jaha, nu hoppade han ut ur den och nu är han tillbaka igen'. Man ser verkligen detta om man har kunskap om det.

Kajsa kan tack vare *Läslyftet* begreppsliggöra olika metoder och modeller som hon sedan tidigare redan använt sig av, men då inte kunnat sätta begrepp på sin praktik. Hon upplever därmed att hon nu arbetar mer systematiskt och medvetet med sina nyvunna kunskaper om metoderna i läsförståelseundervisningen.

6.2 Sammanfattande resultat

Vi kommer nu att göra en sammanfattning av respondenternas tankar och samtidigt besvara våra forskningsfrågor utifrån analysdelens resultat.

6.2.1 Vilka språkförmågor uppfattar lärarna som viktiga för läsförståelsen?

De språkförmågor som framkommer att vara centrala för läsförståelsen är ordavkodningen och ordförrådet, vilket alla respondenter är eniga om. Emma, Helene och Kajsa uttrycker att begynnelsen i elevernas läsutveckling först handlar om att automatisera ordavkodningen. I den enskilda läsningen tycks således läsförståelsen få vänta, men för att ändå utveckla läsförståelse sker detta i form av högläsning där öppna frågor fokuserar på innehållet och elevernas tolkningar. Helene och Kajsa har börjat ifrågasätta den enskilda läsningen som äger rum i klassrummet då det verkar problematiskt att synliggöra elevernas förståelse. Vi kan således dra kopplingar till betydelsen av den strategiorienterade undervisningen, där eleverna ges verktyg för att själva kunna ge sig an en text och förstå den. En möjlig faktor till de sjunkande resultaten kan således vara elevernas bristande erfarenheter om hur man i sin enskilda läsning gör när man inte förstår.

Ordförrådet uppfattar samtliga lärare som en viktig språkförmåga för läsförståelsen. För att arbeta med ordförståelse så sker detta oftast innan högläsningen äger rum i syfte att stödja

elevernas läsförståelse. Vad som framkommer i intervjuerna är att Helene, Stina och Kajsa även låter eleverna stödja och förklara ord för varandra. Emma resonerar inte kring denna aspekt och vi kan således inte dra några slutsatser. Emma, Helene och Stina uttrycker att eleverna har ett bristfälligt vardagsspråk och att detta kan vara en tänkbar faktor till varför läsförståelsen har sjunkit. En skillnad som vi kan uppmärksamma är att Stina förenklar begrepp i sitt läsberättande eftersom eleverna i hennes klass behöver vardagsbegreppen i språket innan de utvecklar de vetenskapliga, till skillnad från Emma som inte förenklar. Kajsa resonerar också kring väsentligheten av begrepp men det framgår inte om det är de vardagliga eller vetenskapliga begrepp hon resonerar kring. Den slutsats vi kan dra är att Kajsa har en årskurs 3 och att eleverna således har kommit en bit på vägen i sin ordförståelseutveckling och de mer vetenskapliga begreppen.

6.2.2 Vilka andra centrala aspekter uppfattar de som avgörande för läsförståelseutvecklingen?

Samtliga respondenter upplever läserfarenheter som en viktig del för läsförståelsen och Helene resonerar då om en kulturell skillnad. Den kulturella skillnaden innebär att somliga elever växt upp med bokens betydelse medan andra får erfara berättandet i form av sagor, myter och sägner. De kulturella erfarenheter som eleverna har kommer också att påverka hur de infererar. Inferenser innebär, utifrån respondenternas tankar, att eleverna förstår texters innehåll mer än det som står på raderna. De använder då öppna frågor för att ge eleverna möjlighet att kunna reflektera och dra kopplingar utifrån sina egna erfarenheter som ger en läsförståelse på djupet. Däremot framgår det inte explicit hur erfarenheterna påverkar elevernas tolkningar av det lästa. En möjlig aspekt till detta kan vara att läsförståelsen sedan tidigare har syftat till frågor på texten, som hänger kvar i lärarnas undervisning trots att de inkluderar öppna frågor som inte kan återfinnas på texten. Den utökade synen på läsförståelsen som finns idag kan således även kopplas till PISA och PIRLS resultat där undervisningen inte följer samhällets utveckling och definition av vad läsförståelse faktiskt är.

Slutligen är samtliga respondenter också eniga om motivationens betydelse för läsförståelsen. För att motivera eleverna att läsa så använder lärarna de olika motivationsstrategierna inre, yttre samt en målorienterad motivation. Samtliga lärare tillämpar den yttre motivationen i hopp om att väcka den inre, men det är enbart Kajsa som nämner att hon använder sig av den målorienterade motivationen.

6.2.3 Hur förklarar lärarna att de arbetar med läsförståelseundervisningen?

Högläsningen och boksamtalet är genomgående i respondenternas klassrum och utgör tillsammans de komponenterna så att eleverna får tillfälle att samtala om innehållet av det lästa. Samtalens största fokus ligger på att synliggöra elevernas tolkningar och att närma sig en förståelse genom att diskutera innehållet. De som framkommit i analysen är att samtliga respondenter använder sig av en innehållsorienterad undervisning.

Samtalen i det innehållsorienterade klassrummet kan te sig på olika vis och när Helene har boksamtal i klassrummet får eleverna dela med sig av någonting de tyckte var bra och något som de tyckte var mindre bra, vilket vi kan koppla samman med Chambers boksamtal. Kajsa använder sig, till skillnad från Helene, medvetet av denna modell och tillhörande ”jag undrar” frågor om vad eleverna tyckte vad bra respektive mindre bra med boken och vilka kopplingar de kan göra. Utifrån Langers tankar om föreställningsvärldar menar Kajsa att hon även kan följa eleverna under läsningens gång med hjälp av sin kunskap om de olika faserna.

Stina och Kajsa inkluderar medvetet också den strategiorienterade undervisningen, trots att Stina förnärvarande inte explicit använder denna sorts undervisning. Vi tolkar att samtliga lärare på olikavis inkluderar läsförståelsestrategier när de har förförståelseprat om en bok (förutspå), sammanfattar texten (summera), diskuterar begrepp (klargöra) samt när de ställer frågor till texten (ifrågasätta). Strategierna används dock inte strategiskt i undervisningen utan mer som implicita riktlinjer för att undervisa i läsförståelse. En konsekvens av detta kan vara att eleverna inte ges möjlighet att utveckla verktyg som de behöver i den enskilda läsningen och den fortsatta läsförståelseutvecklingen.

7 Reflekterande diskussion

7.1 Metoddiskussion

Utifrån studiens syfte föll sig en kvalitativ metod naturligt då vi eftersökte ett djup snarare än generaliserbar kunskap. När studiens syfte stod klart, att det var lärares tankar och reflektioner som skulle stå i fokus föll sig även metoden för att kunna insamla denna information klart med de halvstrukturerade intervjufrågorna. Vi utformade därefter en intervjuguide som stöd för intervjutillfället där det även gavs plats för relevanta följdfrågor. Tanken var från början att guiden skulle finnas som stöd för oss så att vi fick med frågor som rörde studiens syfte, alltså att guiden inte skulle följas ordagrant. Efter de första intervjuerna märkte vi att vi var tvungna att följa guiden, dels för att kunna fokusera på studiens syfte för att öka validiteten samt ett försöka till att öka studiens tillförlitlighet då intervjuguiden kan underlätta för andra forskare att replikera vår studie. När vi pilotintervjuade personer innan de faktiska intervjuerna startade upptäckte vi även att det var fördelaktigt att vi båda medverkade vid intervjun då chansen till mer välutvecklade följdfrågor gavs, vilket även resulterar i en högre validitet.

Ytterligare en kritisk aspekt kan vara urvalet av respondenter eftersom vi tillämpade frivillighetsurvalet. Den relation vi har med respondenterna, eftersom vi blev tvungna att vända oss till personer vi tidigare mött, påverkar även studiens tillförlitlighet då de relationerna inte är replikerbara. Den positiva aspekten av urvalet blev att vi som intervjuare kände oss trygga i att ställa följdfrågor eller be respondenterna att utveckla sina svar samt att respondenterna kände att intervjun föll som ett naturligt samtal. Även Stukáts (2011) antagande om att respondenten skulle kunna känna sig i underläge kunde minskas med anledning av frivillighetsurvalet. Däremot kan vi inte undkomma vår tolkning av respondenternas svar i analysarbetet, inte heller den sociala kontext som intervjun påverkas av vilket kan ses som den kvalitativa metodens brist (Denscombe 2009; Stukát 2012).

Utifrån den teoretiska ram, som innan nämnts, redogörs den sociokulturella teoribildningens betydelse för samtalet och kontexten vilket genomsyras i vår studie. I enlighet med studiens syfte där vi genom intervju med verksamma lärare försöker finna förståelse blir situationen svår att replikera samtidigt som studiens syfte hade varit svår att uppfylla utan det sociokulturella tankesättet.

Respondenterna fick inte ta del av intervjufrågorna innan intervjutillfället då vi ville undersöka deras tankar och reflektioner snarare än att låta intervjutillfället bli en inövad kunskapsproduktion. Detta beslut kan även öka verklighetsbilden av hur undervisningen ter sig då det kan tänkas vara lättare att prata utifrån beprövad erfarenhet än att komma på ett nytt koncept under samtalets gång. Nackdelar med att inte ge respondenterna frågorna i förväg kan vara att de inte får tid att reflektera över frågan. Om de får tid att tänka igenom frågorna kan även djupet och kvaliteten i svaren öka (Denscombe, 2009). Utifrån syfte och forskningsfrågorna fann vi att det förstnämnda alternativet passade oss bättre.

I enlighet med våra forskningsfrågor angående undervisningen blir endast pedagogernas synsätt och tankar synliga. Problematiskt blir att vi inte får en helhetsbild av hur undervisningen faktiskt ter sig vilket hade kunnat utvecklas mer om vi kompletterat studien med observationer och/eller intervjuer med eleverna. Eftersom vi valde att spela in intervjuerna och sedan transkribera dessa, vilket är en tidkrävande åtgärd (Denscombe, 2009), fanns inte tiden till att göra observationer också. Vi valde istället att gå på djupet av de valda respondenternas intervjuer. Även respondenternas tid var begränsad vilket var ytterligare en faktor till beslutet om att endast intervjua dem. Antalet respondenter valdes strategiskt ut för att täcka hela grundskolans tidigare år, från förskoleklassen till årskurs 3 för att närma oss en mer heltäckande bild av hur lärare arbetar med läsförståelse. Antalet respondenter kändes således naturligt vilket vi även fann belägg för i Stukáts (2011) antagande att det medföljs en risk med för många respondenter om tiden inte räcker till, vilket leder till att analysen blir ytlig och meningen med arbetet kan gå förlorad. Resultatet blev att lärarna arbetade olika med läsförståelse beroende på elevernas årskurs, vilket gav oss en mer heltäckande förståelse. Även andra aspekter påverkade lärarnas intresseområde, beroende på vilken skola de arbetade på samt om elevgruppen hade många barn med olika modersmål.

7.2 Resultatdiskussion

Lärarnas betoning på ordförrådets betydelse kan tillsammans med den tidigare forskningen visa på att ett bristfälligt ordförråd påverkar läsförståelsen negativt, vilket således utgör dess relevans i undervisningen (Bråten 2008; Frost 2009; Liberg 2010; Reichenberg 2008). Majoriteten av lärarna arbetar i mångkulturella klasser och Hedman (2012) belyser även ordförrådet och förförståelsen som väsentliga aspekter för läsförståelsen, hos dessa barn. Språket blir allt mer vetenskapligt desto högre upp i årskurserna eleverna kommer och

grundkonstruktionen i det vardagliga ordförrådet är därmed särskilt centralt i skolans tidiga år. En aspekt som bland annat Stina resonerar kring då hon menar att hon i sin nya klass har fått ta ett steg tillbaka för att börja arbeta med grunderna i elevernas ordförråd innan de introduceras för mer abstrakta och vetenskapliga begrepp.

Samtliga lärare arbetar utefter den form av undervisning som Bråten (2008) benämner för en explicit organiserad ordförståelseundervisning. Reichenberg (2008) argumenterar däremot att lärarens tolkning av ord inte alltid räcker till för att eleverna ska lyckas äga ordet. Samtidigt menar Langer (2005) att eleverna även behöver få uppleva orden i dess kontext för att nå full förståelse. För de elever som har svenska som andraspråk är dessa två aspekter särskilt relevanta. Helene upplever att det i många fall är svårt att hitta litteratur som de mångkulturella eleverna kan identifiera sig i och begreppen kan på så vis tänkas vara svåra utifrån en kulturell skillnad. Om begreppen inte förstås utifrån en kulturell kompetens blir Reichenbergs (2008) och Langers (2005) resonemang till följd av detta en central del i undervisningen, då det är en påtaglig skillnad i att få uppleva tinget själv än när någon berättar om det. Kan en person någonsin få full förståelse för något som den inte upplevt själv? Att få förklarat vad snö är, är inte samma sak som att gå ut och känna kylan och hur snön smälter i handflatan. Elever med svenska som modersmål har förmodligen upplevt snö många gånger och äger därför ordet, en elev som aldrig upplevt snö har därför inte samma förutsättning till att äga ordet och göra det till sitt eget. Det blir således även en fråga om hur pass väl eleverna kan lyckas inferera om de inte förstår begreppet.

Förutom en skillnad i den kulturella kompetensen finns det även en kulturell skillnad i elevernas tidigare läserfarenheter (Salameh, 2012) och Helene berättar att beroende på kulturen, värderas boken och den berättande sagan olika. Att ha en variation i att förklara begrepp blir därmed viktigt för att kunna tillgodose alla elevernas tidigare erfarenheter. Som exempel använder Emma och Stina sig av konkret material och dramatisering för att ytterligare förstärka och förtydliga somliga begrepp. Konkret material och dramatisering ger eleverna möjlighet till att få ta på, uppleva och därmed erfara ordet i kontrast till det i många fall abstrakta språket. Att ha en nyanserade variation i förklaringen av begrepp kan därmed ses vara av vikt i lärarnas strävan mot läroplanens mål att försöka tillgodose alla elevers erfarenheter, behov och förutsättningar. Det som emellertid kan uppmärksammas saknas i lärarnas explicit organiserade ordförrådsundervisning är inkluderingen av estetiska läroprocesser. En aspekt som kan tänkas grunda sig i att eleverna ges få tillfällen till att

själva uppleva orden, såsom Langer (2005) menar, då det är störst fokus på förklaringen av begreppen genom samtalen.

I enlighet med den innehållsorienterade undervisningen är samtalet en viktig komponent i samtliga lärares undervisning. Att förstå en text sker utifrån att den tolkas, en tolkning som alltid är ytterst personlig och Kajsa uttrycker det genom att det är svårt att utveckla sin tanke om man är isolerad. I Jönssons (2007) avhandling visar resultatet att läsloggar och gemensamma boksamtal i undervisningen utgör stödstrukturer som implicit ger eleverna chans att ta olika perspektiv, vilket i sin tur ger en ökad läsförståelse. Det är således igenom samtalet när eleverna får ta del av andras tolkningar, höra andras perspektiv och andras förståelse för det lästa som de ges chansen till att reflektera, bearbeta och utveckla en djupare förståelse (Jönsson 2007; Langer 2005). Den innehållsorienterade undervisningen, som samtliga lärare tycks sträva mot, riktar fokus på innehållet utifrån elevernas inferenser snarare än att fokusera på strategier.

Lärarnas kunskap angående strategierna och tillämpningen av dessa i undervisningen skiljer sig däremot åt, en skillnad som synliggörs i Kajsas sätt att förklara och sätta begrepp på hennes kunskap då hon varit med i *läslyftet*. Detta kan liknas med Westlunds (2013) resultat från hennes flerfallstudie där hon jämförde kanadensiska och svenska lärares undervisning. Hon redogör för att kanadensiska lärare har en djupare förståelse för läsförståelsestrategier än de svenska lärarna och att dessa kunskaper utgör framgången för de kanadensiska elevernas läsförståelse. De svenska lärarnas kunskap om läsförståelse och läsförståelsestrategier utgjorde att undervisningen blev ytlig och strategianvändningen blev snarare att kontrollera elevernas läsförståelse än att utveckla den (Westlund, 2013).

Läsförståelsestrategierna som Palincsar och Brown (1984) utvecklat använder Jönsson (2007) också i sin undervisning. Hon menar att dessa strategier kan fungera som stödstrukturer när eleverna själva inte kan komma vidare i sin förståelse. En aspekt som Jönsson (2007) betonar är att de explicita läsförståelsestrategierna alltid bör ske i en kontext och i samarbete med andra, alltså i ett funktionellt sammanhang som grundar sig i de sociokulturella teoribildningarna. Utifrån de empiriska material som vi redogjort för verkar det som att elevernas enskilda läsning fokuseras på att utveckla språkförmågor. Samtidigt blir läsförståelsen framförallt central i högläsningssammanhang, men frågan är om eleverna får tillräckligt med inputs och kunskaper om hur de använder läsförståelsestrategier för att kunna tillämpa dessa i sin enskilda läsning. Ett dilemma som verkar finnas är att läraren

ska möta alla elevers behov och intresse i undervisningen genom att de exempelvis själva får välja ”bänkbok” samtidigt som innehållet av de lästa med fördel ska diskuteras i grupp. Hur planerar läraren gemensamma samtal om en bok när alla elever väljer olika böcker, är en didaktisk utmaning. För att utveckla en läsförståelseundervisning i Jönssons mening behöver eleverna således få verktyg att kunna ta till sig texten i den enskilda läsningen genom exempelvis läsförståelsestrategier, något som i vårt resultat tycks lysa med sin frånvaro i en explicit mening. Även kunskapskravet i slutet av årskurs 3 hänvisar till att eleverna ska få möjlighet att använda läsförståelsestrategier på ett fungerande sätt, vilket påvisar att eleverna själva måste kunna använda sig av strategierna.

Ett försök till att öka kunskapen om och undervisningen i läsförståelse kan tänkas vara modellen ”En läsande klass” och dess framgång. De flesta av respondenterna nämner nämligen modellen, oavsett om de arbetar med den eller inte så verkar en positiv respons ligga till modellens fördel. Något som generellt bör belysas i sammanhanget är således den kritik som under de senaste åren har växt fram. Olika debatter och forskare inom utbildningsvetenskapen har bland annat lyft fram att modellen är så pass förenklad att det enbart handlar om att förstå vad strategierna handlar om, snarare än att förstå textens innehåll. Det blir frågan om en formaliserad undervisning med fokus på strategierna som i sin tur kan stå i vägen för innehållet. Likaså finns ingen vetenskaplig forskning som stödjer konstnärens betydelse i läsförståelsesammanhang (Höglund 2014; Larsson 2014). En viktig fråga är vilka de långsiktiga konsekvenserna av denna modell blir, kommer den gynna elevernas läsförståelse eller hämma den? Har den svenska skolan råd med sådana misslyckanden om vi ska jämföra med de redan sjunkande resultaten som de nationella och internationella rapporterna varnar om?

Kritiken mot en läsande klass är å andra sidan ingen kritik mot den strategiorienterade undervisningen i helhet vilket McKeown, Beck & Blake (2009) kom fram till i en longitudinell och experimentellundersökning. Studien pågick under två års tid, med syftet att studera skillnaden mellan strategiorienterad och innehållsorienterad undervisning. Resultaten som framkom i undersökningen var att eleverna utvecklade större förståelse för litteraturens innehåll i den innehållsorienterade undervisningen än i strategiorienterade. I den innehållsorienterade verkade boksamtalen inrikta sig mer mot elevernas egna erfarenheter och tankar, då eleverna såg bortom det som stod på raderna och kunde dra egna slutsatser (Lundberg 2010; McKeown et al 2009). Resultatet visar på att båda synsätten behövs i undervisningen för att ge eleverna verktyg till att förstå det de läser.

Strategierna kan med fördel läras ut men de ska inte styra läsförståelseprocessen, vilket utgör att strategierna i sådant fall mer ska likna Palincsar och Brown (1984) grundidé eller TSU. Risken med en alltför explicit strategiorienterad undervisning är att om tankeprocesserna fokuseras som enbart strategier riskerar de snarare att stå i vägen för förståelsen av det lästa än att bidra till fördjupad förståelse. Vilket kan liknas med den kritik som en läsande klass har fått då fokus hamnar på strategierna och inte på textens innehåll och budskap (Jönsson 2009; McKeown et al 2009; Westlund; 2013).

Gränsen mellan innehållsorienterad och strategiorienterad undervisning är hårfin, båda undervisningssätten behövs samtidigt som risken finns att strategierna tar över litteraturens magiska värld eller att de inte inkluderas alls. Eleverna får då inga verktyg att kunna orientera sig i texterna vilket utgör att vi lämnar dem vind för våg i något som vi tror kommer kunna lösa sig med tiden. Att förstå det man läser är en demokratisk rättighet, vilket är en sammanfattning från en av våra respondenter (se detta arbete s. 31) verkar lika sant som skrämmande vilket dels tyder på läsförståelsens relevans för skolan samt för samhällets utveckling. Om läsförståelsen leder till att kunna ta till sig samhällsinformation, kunna påverka och kunna utveckla samhället framåt kan vi inte lämna eleverna vind för våg och tro att läsförståelse är något som kommer automatiskt (Reichenberg, 2008). Samtliga respondenter är eniga om läsförståelsens relevans för elevernas fortsatta kunskapsutveckling i skolan men även för ett livslångt lärande, eller som respondenten Stina uttrycker det

Läsförståelse är en så viktig sak att lyfta fram. Det är en möjlighet att påverka som du inte har om du inte har läsförståelse. Det är en demokratisk rättighet att kunna påverka. Både i det lilla klassrummet men även i världen och Sverige. (se detta arbete s. 32)

7.3 Studiens relevans och fortsatt forskning

De sjunkande resultaten som PISA och PIRLS redogör för i sina rapporter ger en tydlig blick av hur viktig läsförståelsen är för både individen och samhället. Vi ser, läser och hör oron runtomkring oss och samtliga som på något vis arbetar inom utbildningssektorn kan se rapporternas relevans inför framtiden. Däremot blir även en central fråga hur man kan mäta något så komplicerat som läsförståelse relevant. Om en av de viktigaste delarna i läsförståelse är att kunna inferera, hur mäter vi något så personligt som att dra slutsatser utifrån egna erfarenheter? Läsförståelse är något som får ta plats under svenskämnets fält om vi läser kursplanen för svenska, men utvecklas fördelaktigt i alla skolans ämnen då alla

ämnen på något vis behandlar olika texter. Att förstå det man läser har genom hela arbetet visats sig vara viktigt, dels för att kunna inhämta information, erfarenhet och kunskap men även för att kunna verka i ett demokratiskt samhälle samt som ett medel för att kunna uttrycka sig.

Att försöka kartlägga vari läsförståelsen brister och vilka faktorer som utgör de sjunkande resultaten kan således vara en viktig fortsatt forskning, i samråd med Skolverkets tycke. Likaså är McKeown, Beck och Blakes (2009) resultat om den innehållsorienterade undervisningens framgång intressant att utveckla även i Sverige. Den kulturella skillnaden kan vara svår att applicera i den svenska skolan och därför hade en liknande svensk studie varit intressant att ta del av. Reichenberg (2014) diskuterar att det inte finns lika mycket forskning inom om den innehållsorienterade undervisningen som det finns i den strategiorienterade undervisningen vilket utifrån McKeown, Beck och Blake (2009) resultat kan vara intressant att därför utveckla.

Referenslista

Publicerat material

- Andersson, B-E. (1994). *Som man frågar får man svar: en introduktion i intervju- och enkätteknik*. 2. uppl. Stockholm: Rabén Prisma
- Andreassen, R. (2008) Explicit undervisning i läsförståelse. I: Bråten, I. *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (2008) Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder I: Bråten, I. *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: studentlitteratur.
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. [Ny utg.] Stockholm: Gilla böcker
- Damber, U. (2013a). Pedagogens roll i klasser och barngrupper där flerspråkiga barn ingår. I: Wedin, Å & Hedman, C (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Damber, U. (2013b). Om tidig läsutveckling i det mångspråkiga samhället. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Durkin, D. (1978) *What classroom observations reveal about reading comprehension instruction*. Technical report nr. 106. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Frost, J. (2009) *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Ginsburg, H. P. (1998). *The teacher's guide to flexible interviewing in the classroom*.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (2000) Engagement and motivation in Reading. I: Kamil M, Mosenthal P, Pearson David & Barr, R. *Handbook of reading research volym 3*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Ink. E-bok.
- Hedman, C. (2012) Läsutveckling hos flerspråkiga elever. I: Salameh, E K, red. *Flerspråkighet i skolan: Språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur och kultur.

- Hyltenstam, K. (2007) *Modersmål och svenska som andraspråk I*: Liberg C, Hyltenstam K, Myrberg M, Frykholm C-U, Hjort M, Nordström G, Wiklund U & Persson M (red.). Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet, [reviderad upplaga], Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, 2007.
- Höglund, A M. (2014). *Kulturnytt*, 11 november. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=6014570> [2016-01-03]
- Jönsson, K. (2007) *Litteraturarbetets möjligheter: En studie om barns läsning i årskurs F-3*. Malmö universitet.
- Krag Jacobsen, J. (1993). *Intervju: konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur
- Kylén, J-A. (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning
- Langer, J. (2005) *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos AB.
- Langer, J. (2011). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Pres
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Å. (2014). *Skolvärlden*, 11 november. <http://skolvarlden.se/artiklar/kritik-mot-en-lasande-klass> [2016-01-03]
- Larsen, A K. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Liberg, C. (2008) *Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag*. Uppsala universitet.
- Liberg, C. (2010) *Elevens läs- och skrivutveckling. En teoretisk bakgrund*. Stockholm: skolverket.
- Lindbäck, J. & Unenge, J. (2014). *Svenskadagbladet*, 24 september. <http://www.svd.se/om-vi-overger-barnen-i-lasningen-blir-de-aldrig-vuxna> [2015-12-07]
- Lundberg, I. (2003) *God läsutveckling; kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Lundberg, I. (2010) *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: natur och kultur.
- Magnusson, E. & Naucmér, K. (2006) Läsa som rinnande vatten – om läsförståelse och språkstörning. I: Bjar, L (red.) (2006). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- McKeown M., Beck I. & Blake R. (2009) *Rethinking comprehension instruction: Comparing strategies and content instructional approaches*. Reading Research Quarterly, 44(3), 218-253.
- Oczkus, L. (2010) *Reciprocal Teaching at Work: Powerful Strategies and Lessons for Improving Reading Comprehension* (Elektronisk resurs). Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984) *Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Cognition and Instruction, 1, s. 117-175.
- Pressley, M. (2006) Motivation and Literacy. I: Pressley, M. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. 3. Uppl. New York: The Guilford Press.
- Reichenberg, M. (2008) *Vägar till läsförståelse: texten läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2014) Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge* 8(1). <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1103> [2015-12-11]
- Rosén, M. (2012). *Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar. Resultat från internationella studier*. https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utreddningar/Statens-offentliga-utredningar/Lasarnas-marknad-marknadens-1_H0B310d2/?html=true [2015-12-06]
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2012) *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Skolverket och Fritzes.

- Skolverket (2013) *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398. Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2015). *Läslýftet*. <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet> [2015-12-15]
- Stanovich, K. (1986) *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Oakland: Oakland University.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Strømsø, H. (2008) Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse I: Bråten, I. *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2012) Den lärande människan – teoretiska traditioner I: Lundgren, U, Säljö, R & Liberg, C (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur
- Taube, K. (2007) *Barns tidiga läsning*. Norstedts akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf [2015-10-27]
- Viscovi, D. (2014). ”Sämre läsförståelse naturlig följd av nya digitalsamhället”. *Dagens nyheter*, 23 augusti. <http://www.dn.se/debatt/samre-lasforstaelse-naturlig-foljd-av-nya-digitalisamhallet/> [2015-12-07]
- Westlund, B. (2012) *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Westlund, B. (2013) *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: natur och kultur.
- Wharton-McDonald, R. (2006) The need for increased comprehension instruction. I: Pressley, M. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. 3. Uppl. New York: The Guilford Press.

Widmark, M. & Mohlin, K. (2013) Barn med läslust ger starkare demokrati. *Aftonbladet*, 25 september. <http://www.aftonbladet.se/debatt/article17537509.ab> [2015-12-07]

Widmark, M. (2014) *En läsande klass: träna läsförståelse*. http://www.enlasandeklass.se/wp-content/uploads/2013/05/Studiehandledning_ELK_ensidig.pdf [2015-12-18]

Opublicerat material

Carlsson, M. & Hagström, E. (2015). *Läsförståelse i skolans tidiga år - Olika definitioner av läsförståelse och läsförståelseundervisning*. Högskolan Kristianstad, sektionen för lärande och miljö [självständigt arbete i grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs F-3]

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Innan vi börjar vill förtydliga de etiska principerna:

- Att du när som helst kan välja att hoppa av utan några konsekvenser
- I det råmaterialet som vi får ut idag, kommer din arbetsplats, ditt namn och övriga personuppgifter till att ändras för att skydda din identitet. De personer som kommer ha tillgång till råmaterialet är vår examinator och handledare
- Den insamlade informationen kommer endast att användas till studien och dess syfte.
- Studiens syfte fick du ta del av i brevet men vi vill förtydliga det ännu en gång: Syftet med vår studie är att med hjälp av intervjuer försöka få en inblick i hur några verksamma lärare i de tidigare åren tänker kring begreppet läsförståelse och läsförståelseundervisning. Något som har tillkommit för att vi var tvungna att avgränsa området är att det handlar om läsförståelse i anknytning till skönlitteratur. Vi är alltså inte ute efter rätta svar utan efter hur din verklighet ser ut i skolan och vilka synsätt och erfarenheter du har in om området.
- Är det okey att vi spelar in intervjun?

Inledning/bakgrund

- Hur länge har du arbetat som lärare och vilken utbildning har du?
- Hur upplever du lärararbetet? Stressigt? Roligt?

PISA och PIRLS rapporterar om en sjunkande läsförståelseutveckling hos barn:

- Upplever du att läsförståelsen hos barn/ungdomar har förändrats under åren? Har den sjunkit?
- Känner du att resultaten har påverkat din undervisning?
- Vi är lite nyfikna på om du har några idéer om hur man kan förbättra resultaten?

Vi kommer nu gå vidare med att försöka förstå vad läsförståelse är och vad som menas med begreppet läsförståelse

- Hur tolkar du begreppet läsförståelse och vad innebär läsförståelse för dig?

- Vad är läsförståelsens främsta syfte, för dig?
- Finns det några speciella kunskaper/förmågor som eleverna behöver för att utveckla läsförståelse?
- Vilka hinder tror du kan finnas för att läsförståelsen inte utvecklas?
- Hur tror du att elevernas tidigare erfarenheter kan spela roll för läsförståelsen?

Vi tänkte nu ställa lite frågor om läsning och läsförståelse i undervisningen

- Använder du hög/tystläsning eller både och?
- Får barnen själva välja litteratur när de ska ha enskild/tyst läsning?
- Hur väljer du högläsning/bok?
- Hur mycket tid läggs på läsning i klassrummet?
- Vad anser du är läsningens främsta syfte?
- Hur upplever du elevernas inställning till läsning?
- Berätta hur du motiverar barnen till läsning?
- Vilka didaktiska möjligheter tycker du att skönlitterära texter har?
- Berätta hur vet du att eleverna har förstått det de läst?
- Berätta för oss hur en undervisning kan se ut när ni arbetar med läsförståelse?
- Använder du dig av någon metod/modell? Om ja: Vilka/Vilken?
- Brukar ni diskutera innehållet av det lästa? Om ja: hur kan ett sådant samtal se ut? Vilka typer av frågor ställer du till barnen? Hur möter du elevernas tolkningar av det lästa? Finns något färdigt material, typ lärobok med uppgifter som du använder dig av i undervisningen?
- Berätta hur går du tillväga med svåra ord i texterna?
- Använder du dig av några läsförståelsestrategier i undervisningen? Om ja: Vilka?
- Berätta hur du försöker möta alla elevers intressen och behov i undervisningen?
- Är det något som vi inte har frågat som du vill berätta?

Bilaga 2

Hej.

Vi är två studenter som går grundlärarutbildningen (åk F-3) på Högskolan Kristianstad, termin 7 och vi ska nu påbörja vårt examensarbete. Vi ska göra en empirisk studie där vi går ut i skolorna för att undersöka och intervjua hur lärare resonerar kring läsförståelse samt hur undervisningen kring läsförståelse kan vara uppbyggd och vi skulle vara tacksamma för din hjälp! Vi undrar om det finns tid för att göra en intervju med dig under **vecka 49**? Intervjun beräknas ta en timme. Vi skulle även vara tacksamma om det finns planeringar/beslut/lärrarhandledningar eller liknande, i form av dokument om hur arbetet kring läsförståelse ter sig på er skola, som vi kan få ta del av? Vi önskar även ta del av övningar/uppgifter som ni arbetar med i undervisningen kring läsförståelse eller om ni önskar visa några elevanteckningar. I de fall som vi får ta del av elevernas anteckningar kan det vara bra att elevens namn inte förekommer.

Deltagandet är givetvis frivilligt och deltagandet kan när som helst under studiens gång avbrytas, utan några konsekvenser för dig som lärare. Namnen på deltagarna samt vilken skola du arbetar på kommer bytas ut så att ingen koppling kan dras från vårt examensarbete till dig eller din skola. Likaså kommer namnen på barnen ändras om vi får ta del av något material från undervisningen. Materialet från intervjun kommer endast att vara tillgängligt för oss själva, vår handledare och examinator.

Tyvärr har vi en ganska pressad tidsplan och skulle behöva genomföra intervjun under vecka 49, men om det visar sig nödvändigt har vi möjlighet att vara lite flexibla här.

Vi är tacksamma för svar senast den 20/11.

Vid frågor ring eller maila Erika Hagström (070-2X XXX XX)
erika.hagstromXXXX@stud.hkr.se eller Malhin Carlsson (076-8X XXX XX)
malhin.carlssonXXXX@stud.hkr.se

Hälsningar Erika och Malhin