



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# Läsförståelsens alla måsten

En studie där lärare berättar om hur de undervisar i  
läsförståelse i svenskämnet i årskurs 1-3

**KURS :** *Examensarbete II, F-3, 15 hp*

**FÖRFATTARE:** *Isabelle Larson*

**HANDLEDARE:** *Barbro Lundin*

**EXAMINATOR:** *Jenny Malmqvist*

**TERMIN:** *VT17*

## SAMMANFATTNING

---

Isabelle Larson

### Läsförståelsens alla måsten

En studie där lärare berättar om hur de undervisar i läsförståelse i svenskämnet i årskurs 1-3

### Reading comprehension all the way

A study where teachers describe how they teach in reading comprehension in Swedish subjects in years 1-3

Antal sidor: 34

---

*Det här examensarbetet är inspirerat av fenomenografin och hade i syfte att undersöka hur lärare arbetar i sin undervisning med läsförståelse inom svenskämnet och hur undervisningen möjliggör en god utveckling av läsförståelse hos elever i årskurs 1-3. Studiens teoretiska ramverk är sociokulturellt perspektiv och fenomenografisk forskningsansats. Examensarbetet besvarar frågorna: Vad anser lärarna är viktigt i undervisningen för att elever ska nå läsförståelse? Hur arbetar lärarna konkret med läsförståelse i sin undervisning? samt Vad finner lärarna utmanande vid läsförståelseundervisning? Kvalitativa intervjuer genomfördes med lärare som har erfarenhet av att undervisa i årskurs 1-3. Resultatet visar på att lärarna upplever att det viktigaste i undervisningen av läsförståelse är individanpassad undervisning. Detta säger lärarna också är det som upplevs vara den största utmaningen. Slutsatsen är att samtliga lärare arbetar på liknande sätt och ser utmaningar i att individanpassa undervisningen samt varierande arbetssätt.*

*This thesis is inspired by phenomenography and aims at examining how educators teach reading comprehension in the Swedish subject and how the teaching enables good reading ability among pupils in years 1-3. The study's theoretical framework is Socio-cultural perspective and phenomenographic research effort. The project answers the questions: What do educators think is important for teaching so that pupils can achieve reading comprehension? How do the teachers work practically with reading comprehension while teaching? And what do educators find challenging in teaching reading comprehension? Qualitative interviews were conducted with teachers who have or work in years 1-3. The result shows that teachers feel that the most important thing in teaching comprehension is individualized teaching. At the same time, this is also what teachers find the most challenging. The conclusion is that all teachers work in a similar way and face challenges with individual learning as well as varying working methods.*

---

Sökord: läsförståelse; läsförståelsestrategier; modellering; samtalets betydelse; årskurs 1-3  
Keywords: reading comprehension; reading strategies; modeling; discussion; primary school

---

# Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
<b>3.1 Tidigare forskning rörande läsförståelse</b> .....	<b>3</b>
3.1.1 Begreppet läsförståelse .....	4
3.1.2 Lärarens roll .....	5
<b>3.2 Högläsningens centrala roll i undervisning</b> .....	<b>5</b>
<b>3.3 Lässtrategier</b> .....	<b>6</b>
3.3.1 Reciprocal Teaching .....	7
3.3.2 Modellen: en läsande klass .....	7
<b>3.4 Läsförståelse i läroplanen</b> .....	<b>8</b>
<b>3.5 Teoretiskt ramverk</b> .....	<b>9</b>
3.5.1 Sociokulturellt perspektiv.....	9
3.5.2 Fenomenografisk forskningsansats .....	10
<b>4. Metod och material</b> .....	<b>10</b>
<b>4.1 Datainsamling</b> .....	<b>11</b>
4.1.1 Forskningsetiska aspekter.....	11
4.1.2 Urval .....	12
<b>4.2 Bearbetning och analys</b> .....	<b>13</b>
<b>4.3 Studiens tillförlitlighet</b> .....	<b>14</b>
<b>4.4 Litteraturoversikt</b> .....	<b>15</b>
<b>5. Resultat</b> .....	<b>15</b>
<b>5.1 Vad lärarna anser är viktigt för att elever ska nå god läsförståelse</b> .....	<b>16</b>
5.1.1 Från gemensam till individuell läsning samt mindre grupper .....	16
5.1.2 Anpassad och strukturerad undervisning .....	17
5.1.3 Samtalets och lärarens betydelse samt vikten av att se alla elever .....	18
<b>5.2 Hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i sin undervisning</b> .....	<b>18</b>
5.2.1 Gemensam högläsning samt boksamtal.....	18
5.2.2 Lässtrategier och <i>en läsande klass</i> .....	21
<b>5.3 Utmaningar i arbetet med läsförståelse</b> .....	<b>23</b>
5.3.1 Individanpassad undervisning .....	23
5.3.2 Varierande arbetssätt .....	24
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>25</b>
<b>6.1 Metoddiskussion</b> .....	<b>25</b>
<b>6.2 Resultatdiskussion</b> .....	<b>28</b>
6.2.1 Övergripande diskussion .....	28
6.2.2 Aspekter som lärarna anser viktiga i undervisningen.....	28
6.2.3 Konkreta arbetssätt .....	30
6.2.4 Utmaningar med läsförståelse .....	32
<b>6.3 Slutsats</b> .....	<b>33</b>
<b>6.4 Vidare forskning</b> .....	<b>34</b>
<b>7. Referenslista</b> .....	<b>35</b>

# 1. Inledning

I Astrid Lindgrens kända citat ”Jag vill skriva för en läsekrets som kan skapa mirakel. Barn skapar mirakel när de läser. Därför behöver barn böcker” ger hon uttryck för att barn kan skapa mirakel genom att använda sin fantasi när de läser böcker och texter. Detta sker inte enbart när barn kan läsa en text utan de behöver också ha en förståelse för vad texten handlar om och genom det göra den till sin egen (Westlund, 2009).

Svenska elevers försämrade läsförståelse har under många år fått stora rubriker i både tidningar och nyhetsprogram (Dagens Nyheter, 2013; Sveriges Radio, 2013). I de båda internationella undersökningarna PIRLS från 2011 [Progress in International Reading Literacy Study] samt PISA [Program for International Student Assessment] från 2012 har det visat sig att svenska elevers läsförståelse har försämrats påfallande mycket från tidigare år (Skolverket, 2012; Skolverket, 2013). Forskning visar på att eleverna utvecklar sin läsförståelse bland annat genom samtal och högläsning samt vilken viktig roll läraren har i lärandeprocessen. Läraren är en guide som leder eleverna genom olika lässtrategier för att ge eleverna de bästa möjligheterna till att bli goda läsare (Jönsson, 2007). Utifrån dessa aspekter vill jag därför utforska lärares uppfattning om hur de arbetar med läsförståelse.

Syftet som ligger till grund för detta arbete är att undersöka hur lärare arbetar i sin undervisning med läsförståelse inom svenskämnet och hur undervisningen möjliggör en god utveckling av läsförståelse hos elever i årskurs 1-3. I denna studie har fem stycken lärare intervjuats kring läsförståelse i årskurs 1-3. Målet är att försöka nå den kunskap de fem lärarna besitter kring hur arbete med läsförståelse bedrivs på bästa sätt.

I nästkommande kapitel (kapitel 2) kommer studiens syfte och dess frågeställningar presenteras. Vidare presenteras tidigare forskning kring ämnet, vad som står i läroplanen, teoretisk referensram samt vilken forskningsansats studien har (kapitel 3). Sedan beskrivs hur datainsamling, bearbetning och analys av material har skett (kapitel 4). Därefter presenteras resultatet i studien utifrån frågeställningarna (kapitel 5). Avslutningsvis diskuteras den metod som valts och de slutsatser som dras utifrån studiens resultat och tidigare forskning, samt teori och styrdokument (läroplanen) (kapitel 6).

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att undersöka hur lärare arbetar i sin undervisning med läsförståelse inom svenskämnet och hur undervisningen möjliggör en god utveckling av läsförståelse hos elever i årskurs 1-3.

Detta avser jag att uppfylla genom att besvara följande frågeställningar:

- Vad anser lärarna är viktigt i undervisningen för att elever ska nå läsförståelse?
- Hur arbetar lärarna konkret med läsförståelse i sin undervisning?
- Vad finner lärarna utmanande vid läsförståelseundervisning?

### **3. Bakgrund**

Nedan redogörs kortfattat för tidigare forskning gällande läsförståelse och olika konkreta sätt som forskningen förespråkar i arbetet med läsförståelse (3.1). Sedan beskrivs högläsningens centrala roll i undervisningen (3.2) och lässtrategier (3.3). Därefter presenteras det som står skrivet i läroplanen om läsförståelse (3.4), sist redogörs studiens teoretiska utgångspunkt (3.5).

Detta examensarbete grundar sig i ett tidigare arbete, som skrevs tillsammans med en annan lärarstudent våren 2015. Syftet var att utifrån tidigare forskning granska hur elever når god läsförståelse i de tidiga skolåren och vilka didaktiska konsekvenser detta får för undervisningen. Syftet besvarades genom två frågeställningar: Vad innebär god läsförståelse? och Vilken betydelse har undervisningen för att främja god läsförståelse? (Carlsson & Larson, 2015). Arbetet visade att vid undervisning i läsförståelse har samtalet en stor betydelse samt att läraren har en viktig roll i samtalet. Det framkom även att det är en fördel att arbeta med högläsning för att elever i de tidiga skolåren ska uppnå god läsförståelse. Att eleverna lär sig använda läsförståelsestrategier i en strukturerad undervisning skulle också vara positivt (Carlsson & Larson, 2015).

Denna studie fokuserar på lärarnas erfarenheter i läsförståelse och bakgrunden i arbetet inriktar sig kring forskning om läsförståelse och dess olika komponenter.

#### **3.1 Tidigare forskning rörande läsförståelse**

Läsförståelse innebär att ha förståelse för vad som lästs och att kunna läsa mellan raderna (Halvarsson & Sjögren, 2011). Med läsförståelse menas att läsaren och texten interagerar med varandra för att skapa mening i det som lästs, att läsaren känner sig bunden till texten för att kunna förstå den, men också för att kunna gå utanför texten och koppla den till egna erfarenheter (Westlund, 2009). Att läsa mellan raderna möjliggörs då man genom tidigare erfarenheter och bakgrundkunskaper konstruerar innebörden av de texter som läses (Lundberg & Herrlin, 2014).

Enligt Lundberg och Herrlin (2014) finns det fem olika dimensioner som påverkar läsförståelsen. De fem dimensionerna är fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i

läsningen, läsförståelse och läsintresse. Dimensionerna i sig påverkar varandra, se nedan för utförligare beskrivning.

Att vara *fonologisk medveten* innebär att man kan dela upp ord i olika språkljud för att sedan kunna koppla ihop grafem och fonem. När man gör detta kallas det för avkodning (Lundberg & Herrlin, 2014). *Ordavkodning* är ett viktigt steg till att nå den egentliga läsningen. Detta innebär att barn kan känna igen vissa ord utan att kunna läsa. När elever har *flyt i läsningen* kan de fokusera på textens innehåll och inte på att avkoda orden. *Läsförståelse* innebär bland annat att ta till sig och koppla den lästa texten, associera den till egna erfarenheter, och när eleverna fått ett *läsintresse* känner de glädje inför läsningen (Lundberg & Herrlin, 2014).

### 3.1.1 Begreppet läsförståelse

Ett begrepp som ofta används inom läsförståelse är att *läsa mellan raderna*. Med det menas att man förstår ett underliggande budskap som finns i texten men som inte står skrivet rakt upp och ner d.v.s., det står inte utskrivet i skrift i texten. *Inferera* är ett annat ord för detta.

Läsförståelse är en omfattande process, som innefattar många olika komponenter (Westlund, 2009). Nedan ges Westlunds (2009) beskrivning av läsförståelse:

Sammanfattningsvis kan man säga att läsförståelse är en dynamisk och målorienterad process, som inkluderar färdigheter, strategier, tidigare kunskap och motivation. Man läser för att skapa mening och förståelsen påverkas av syftet med läsningen. Läsaren ska både iaktta och känna sig bunden till textinnehållet, samtidigt som han eller hon ska gå utanför innehållet och tillföra texten något nytt. Läsaren och texten interagerar på så sätt för att skapa mening (Westlund, 2009, s. 70).

Med detta menas att läsförståelse inkluderas av flera färdigheter som alla fyller ett syfte. Läsningen sker i relation till att skapa en mening och förståelse för att kunna relatera till texten och gå utanför det som står skrivet. Detta kan implementeras när eleverna använder strategierna att läsa på, mellan och bortom raderna.

Vikström (2005) beskriver att läsförståelse kan ses som någonting som pågår i en cirkel: den hermeneutiska cirkeln. Med cirkeln menas det att en texts helhet påverkar förståelsen

av vissa delar, och att förståelsen av delarna kan påverka förståelsen av helheten. Detta innebär att ju mer som läsaren förstår delarna, desto bättre blir helheten och tvärt om. När en elev har en god läsförståelse kan den tolka olika delar skilt från varandra och sedan sätta ihop dem igen för att nå en större förståelse av texten, men eleven kan även se meningsfulla samband mellan egna erfarenheter och texten (Eckeskog, 2013).

Bråten (2008) menar att läsförståelse handlar om att man ska utvinna och skapa mening när skriven text läses och när man samspelar med den. Han beskriver även att denna enkla definition av läsförståelse innehåller två grundläggande aspekter. Den första aspekten handlar om att meningen och innebörden av texten ska fås fram, det kräver att läsaren läser texten noggrant. Den andra aspekten handlar om att texten samspelar med läsarens egna förkunskaper för att skapa mening i dennes egna huvud.

### **3.1.2 Lärarens roll**

En analys av resultatet från PIRLS 2006 visar att det viktigaste hjälpmedel som eleverna kan få i sitt lärande, den viktigaste resursen, är läraren i skolan (Liberg, 2010). Jönsson (2007) betonar lärarens betydelse för eleverna som inte enbart den person som värderar deras arbeten utan som en guide som hjälper eleverna att närma sig texter på olika sätt samt att läraren skapar tid för diskussioner om texter i sin undervisning. Lärarens kompetens inom läsförståelse och läsförståelsestrategier och hur man tillämpar dessa i undervisningen är betydelsefull för att möjliggöra utveckling av läsförståelse (Westlund, 2013).

Enligt Eckeskog (2013) är lärarens uppdrag bland annat att få de samtal med eleverna att innehålla genomtänka frågor som kan utveckla elevernas tankar och genom det föra samtalet framåt. Även i diskussioner har läraren en betydande roll för elevernas lärande. De elever som hör andras tankar och delger sina egna ökar sin läsförståelse, det framkommer i Eckeskogs (2013) studie.

## **3.2 Högläsningens centrala roll i undervisning**

Högläsning, som utförs av en lärare, är ett tillfälle där eleverna kan fokusera på textens innehåll och det som står mellan raderna istället för att koncentrera sig på att avkoda texten. Högläsningstillfället är en chans för läraren att skapa en känsla av trygghet och gemenskap hos eleverna, vilket leder till att eleverna får positiva läsupplevelser. Genom att läraren är den som framför högläsningen kan man använda sig av längre och mer komplexa texter än



om eleverna skulle läsa individuellt (Jönsson, 2007). Högläsningens arbete i klassrummet har visat sig ha en positiv effekt på elevers läsförståelse (Edwards Santoro, Chard, Howard & Baker, 2008).

Genom högläsningens samtal kan både lärare och elever ställa frågor för att sedan diskutera dessa. Härigenom hjälper man elever vidare i deras tänkande samt utmanar och bidrar till de nya frågor och tankar som väcks (Jönsson, 2007). Hon menar att genom boksamtalet utvecklas elevernas sätt att samtala om innehållet i böcker. Samtalet uppmärksammar även den enskilde individen på kamraternas påståenden om det lästa, vilket bidrar till nya perspektiv. Eleven ges också möjlighet att fördjupa sina tankar om textens innehåll genom lärarens uppmaningar och frågor (Jönsson, 2007).

### **3.3 Lässtrategier**

Nedan följer en redovisning av vad forskning säger om lässtrategier, därefter om modellen Reciprocal Teaching i relation till *en läsande klass* (3.3.1) som sist beskrivs (3.3.2).

Forskning visar att ett tydligt arbete med läsförståelsestrategier har en positiv effekt på elevers läsförståelse men också att undervisning i läsförståelse har bäst effekt när den är explicit och tydligt planerad av läraren (Eckeskog, 2013, Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Liberg, 2010). Eckeskog (2013) menar att bara för att läraren använder läsförståelsestrategier (exempel på läsförståelsestrategier se 3.3.1) och modellerar betyder det inte att eleverna förstår att tanken med strategierna är att de ska tillämpas vid elevens egen läsning. Eleverna måste ges tillfällen att träna på att använda strategierna både i sin egen läsning och i gruppläsning. Genom detta kan eleverna utveckla god läsförståelse. Det räcker inte att bara modellera strategierna för att eleverna ska uppnå god läsförståelse. Modellera är när läraren visar eleverna konkret hur de ska tänka och göra.

Lässtrategier benämns som de mentala redskap som en individ kan använda för att förstå en text vid läsning. Med det menas att lässtrategier är de verktyg som tillämpas i läsningen för att en förståelse för texten ska skapas (Westlund, 2012). När Westlund (2012) förklarar lässtrategier använder hon synonymt begreppen redskap och verktyg.

### 3.3.1 Reciprocal Teaching

Reciprocal Teaching är en modell som påminner om *en läsande klass*, vilket är en modell som används flitigt i skolorna. I RT-modellen utgår man ifrån fyra läsförståelsestrategier: *förutsägelser, ställa egna frågor, sammanfatta* och *klargöra*. Tanken med att undervisa om läsförståelsestrategier är att när läraren i undervisningen lär ut dessa till eleverna ska de få verktyg att tillämpa vid egen läsning (Westlund, 2012).

*Reciprok* betyder ömsesidig och modellen Reciprocal Teaching syftar till att undervisningen ska ske genom dialog mellan elev och lärare. Eleverna ska i undervisningen vara aktiva och bidra med sina funderingar och tankar kring läsningen och texten. Genom att undervisa utifrån Reciprocal Teaching som metod utgår man ifrån att eleverna lär sig genom stöttning och interaktion i sitt lärande (Andreasson, 2008).

### 3.3.2 Modellen: en läsande klass

Barn- och ungdomsförfattaren tillika mellanstadieläraren Martin Widmark är den som tagit initiativet till *en läsande klass*. *En läsande klass* är ett svenskt projekt som vill öka elevers läsförståelse. Precis som i RT-modellen arbetar man i *en läsande klass* med fem stycken läsförståelsestrategier som har fått sin inspiration från modellen ovan. De fem karaktärerna i *en läsande klass* är: Konstnären (kopplar till egna erfarenheter), Cowboyen (fångar in det viktigaste), Detektiven (reder ut nya begrepp och ord), Reportern (ställer frågor) och Spå gumman (förbereder läsningen) (*En läsande klass*, u.å.).

Några som kritiserar *en läsande klass* är Damber och Nilsson (2014) vilka riktar kritik mot att projektet är gratis. De tycker att det gör att vissa lärare känner sig tvingade till att använda materialet. De tycker även att *en läsande klass* ger en enkel bild för vad undervisning av läsförståelse och läsning egentligen är. En annan aspekt som de är kritiska mot är hur Widmark har tolkat forskning kring området och att projektet inte använder sig av några tydliga kopplingar till forskning.

Även Barbro Westlund ställer sig kritisk till hur Widmark förenklat hennes forskning kring läsförståelse och Widmark försvarar sig genom att hävda att *en läsande klass* är ett studiematerial och inte en avhandling (Lärarnas Riksförbund, 2014).

### 3.4 Läsförståelse i läroplanen

Enligt det centrala innehållet i kursplanen för svenska i årskurs 1-3 ska elever få möjlighet att arbeta med läsförståelsestrategier för att förstå och tolka olika sorters texter. Elever ska få arbeta med berättande texters budskap och innehåll. De ska även få kunskap om hur de kan anpassa sin läsning utifrån den typ av text som de läser (Skolverket, 2011).

Kursplanens syfte för svenskämnet är att människor kommunicerar, tänker och lär genom språket. Det är viktigt att eleverna får en möjlighet att utveckla förmågan till att kunna kommunicera genom ett varierat språk, då det är betydelsefullt för att verka i samhället. Det är även viktigt då språket är en möjlighet för oss att uttrycka känslor och tankar för andra (Skolverket, 2011). I årskurs 3 kräver kunskapskraven i svenskämnet att eleven:

Kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt och genom att använda olika 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 och relatera till egna erfarenheter (Skolverket, 2011, s. 227).

Det innebär att eleven ska kunna använda sig av lässtrategier på ett fungerande sätt, kunna läsa samt visar förståelse för vad som är viktigt i en text. Detta visar eleven genom att resonera kring texten och koppla den till egna erfarenheter.

Under höstterminen 2016 tillkom det ett kunskapskrav som blev obligatoriskt att använda vid bedömning av elever från årskurs 1. Kunskapskravet som tillkom, är följande:

Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse. Med stöd av bilder eller frågor kan eleven också uppmärksamma när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv. I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydliga framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter (Skolverket, 2016).

Om eleven uppnått detta kunskapskrav har den godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1. Tidigare har det bara funnits kunskapskrav att uppnå i årskurs 3 men i och med detta kunskapskrav i årskurs 1, bedöms elevernas läsförståelse redan då.

### **3.5 Teoretiskt ramverk**

Nedan följer redovisning av det teoretiska ramverk som studien utgår ifrån och sedan kommer studiens forskningsansats fenomenografi presenteras.

#### **3.5.1 Sociokulturellt perspektiv**

Utifrån sociokulturellt perspektiv innebär det att individen lär sig eller utvecklar sin kunskap genom sociala processer då individen interagerar med andra personer (Ellström, 1996). En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt tänkande/handlande samt lärande är att man intresserar sig för hur individer och grupper tar till sig och utvecklar kunskaper samt färdigheter (Säljö, 2000). Kunskaper och färdigheter utvecklas bland annat genom reproduktion och/eller handlingar. Lärande sker i alla sociala sammanhang, i samspel med andra människor, men även på individnivå.

Genom att sätta det sociokulturella perspektivet i relation med lärandet uppkom det att de kommunikativa processerna kan se olika ut beroende på vilken sociokulturell bakgrund eleverna har. De kommunikativa processerna är centrala eftersom det är genom kommunikation som eleven blir delaktig, får kunskap och färdigheter. Genom språket kan vi förstå världen, detta gör vi genom att kategorisera, lagra och förklara kunskap. Via språket kan vi byta kunskap, information och färdigheter med varandra (Säljö, 2014)

Skolan har en kommunikativ tradition (med syftning på den kommunikation som sker via muntlig kommunikation mellan lärare och elev) vilket innebär att skolan bidrar till att skapa kunskaper och färdigheter hos människor. Ett sätt att se på lärande kan vara att se vad individen tar med sig från olika sociala situationer och hur det sedan används i framtiden. Stor del av den kunskap vi tar till oss kommer genom andra människor och detta sker ofta i situationer där syftet inte är att lära sig, utan detta är något som sker automatiskt (Säljö, 2014). Det sociokulturella perspektivet har lyfts in i studien för att det finns beröringspunkter mellan dess perspektiv på lärande och arbetet med läsförståelse. Det hjälper till att förklara lärandeprocessen då vi lär av varandra och genom varandra. Grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv är samspelet mellan en grupp människor och

individ. I alla dessa processer är kommunikation och interaktion mellan människan avgörande (Säljö, 2014). Säljö (2014) förtydligar att det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv.

### **3.5.2 Fenomenografisk forskningsansats**

Ordet fenomenografi är sammansatt av delarna fenomeno (-n) och grafi. Fenomenon kan härledas ur det grekiska substantivet phanionomenon som betyder ”det visar sig”. Grafia kan betyda ungefär att ”beskriva i ord eller i bild”. Sammansättningarna av de två delarna leder således fram till att fenomenografin ”beskriver det som visar sig” (Starrin & Svensson, 1994, s. 112).

Syftet med en fenomenografisk studie är att beskriva, analysera och förstå erfarenhet. Med det menas att forskningen fokuserar på att beskriva skillnader i sättet på vilket man erfar verkligheten (Kroksmark, 2011). Detta är något som studien utgår ifrån, att beskriva skillnader och likheter kring de erfarenheter som intervjudeltagarna beskriver. Fenomenografin skapades av Ference Marton och hans forskningsgrupp INOM-gruppen [Inläring och Omvärldsuppfattningar] vid den pedagogiska intuitionen vid Göteborgs Universitet på 1970-talet (Claesson, 2007). Det finns inom vetenskapen olika sätt att ställa frågor om verkligheten. En första ansats inom forskningen kan vara att fråga sig hur verkligheten ser ut och varför. En andra ansats kan vara om forskningsfrågan tar sin utgångspunkt i hur människor tänker och uppfattar verkligheten (Starrin & Svensson, 1994).

Ett begrepp som är centralt inom fenomenografin är uppfattningsbegreppet. Med det menas att uppfattningar kan beskrivas som kvalitativt olika. Det innebär att flera elever som till exempel lyssnar till samma föreläsning kan uppfatta den på olika sätt. Om en militär, landskapsarkitekt och en bonde står och ser ut över samma landskap, ser de då detsamma (Kroksmark, 2011)? Det är någonting som kommer visa sig i denna studie, då samma intervjufrågor ställs och tolkas olika.

## **4. Metod och material**

I detta kapitel beskrivs hur datainsamlingen genomförts i studien, hur urvalet av de intervjuade lärarna skett samt forskningsetiska aspekter (4.1). Sedan beskrivs hur materialet i form av intervjuer bearbetats och analyserats (4.2). I nästa avsnitt behandlas studiens

tillförlitlighet (4.3) och slutligen redogörs kort kring tidigare forskning som finns i arbetet (4.4).

## **4.1 Datainsamling**

Denna studie är av kvalitativ art, det innebär att det är mer fokus på ord än på statistik. Tyngden i studien ligger på att det ska uppnås förståelse av den sociala verkligheten genom hur en deltagare i en viss miljö tolkar den verkligheten (Bryman, 2011).

Datainsamlingsmetoden som använts i denna studie är kvalitativa intervjuer. Med det menas att betoning läggs på att fånga upp intervjupersonens ståndpunkter, uppfattningar och synsätt. En intervju av kvalitativ form är flexibel och kan anpassas efter de svar som intervjuaren får från personen som intervjuas (Bryman, 2011).

Intervjuerna är av semistrukturerad form vilket innebär att de utgått från en intervjumall (se bilaga 1). Frågorna ställdes inte i en viss ordning eller ordagrant efter intervjumallen. När man utför en semistrukturerad intervju kan det tillkomma följdfrågor utifrån de svar som intervjupersonen ger (Bryman, 2011).

Intervjuerna skedde på bestämd plats, vilket möjliggjordes eftersom deltagarna i intervjun fanns i samma län som mig. Intervjuerna spelades in genom ljudupptagning via en mobil för att sedan transkriberas till skriven text. Att intervjuerna spelas in via ljudupptagning och sedan transkriberas till skriven text är något som stöds av den fenomenografiska forskningsansats som finns i studien (Kroksmark, 2011).

### **4.1.1 Forskningsetiska aspekter**

Denna studie har följt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska aspekter. Genom att deltagarna i studien har informerats om studiens syfte och hur processen kommer att se ut har *informationskravet* uppnåtts. *Samtyckeskravet* har uppfyllts genom att deltagarna informerats om att det var helt frivilligt att delta i studien och att de när som helst under studiens gång kunde välja att avbryta studien och därigenom inte delta. I studien blev deltagarna informerade om att de deltog helt anonymt i studien och inte är identifierbara i det färdigställda arbetet. Detta genom att namnen på deltagarna ändras vid transkriberingen av det ljudinspelade materialet, men även genom att det enbart är intervjuaren som har tillgång till den empiri som samlats in. Detta säkerställs av intervjuaren genom att det insamlade materialet förvaras på en lösenordskyddad dator. Härigenom har

*konfidentialitetskravet* tillgodosetts. Genom att materialet enbart kommer att användas i denna studie har även *nyttjandekravet* uppnåtts.

#### **4.1.2 Urval**

Syftet med detta arbete är att undersöka hur fem lärare arbetar i sin undervisning i läsförståelse inom svenskämnet i årskurs 1-3. I urvalet finns ett försök till spridning med avseende på lärares arbetserfarenhet för att därigenom se hur lärare med olika lång tid i yrket arbetar med läsförståelse. Genom att ha en variation på lärarnas yrkestid kan man förvänta sig en större spridning på svaren. I en fenomenografisk studie bör de personer som intervjuas ha olika erfarenheter och värderingar av det som utgör studiens fokus (Starrin & Svensson, 1994). Målet med studien är att leta efter likheter och skillnader i intervjudeltagarnas svar. Finns det aspekter i läsförståelseundervisningen som flera deltagare anser viktiga eller utmanande, och undervisar de på lika eller olika sätt?

Kontakt med lärare har skett genom rekommendationer av kollegor. Kontakt togs med dessa lärare och alla var villiga att ställa upp. Detta kallas snöbollsurval, med det menas att jag använde mig av en lärare för att få tag på fler respondenter. Ett snöbollsurval kan enligt Bryman (2011) ses som ett bekvämlighetsurval.

Nedan följer en kort presentation av lärarna i studien. Namnen är fingerade. Samtliga lärare var verksamma i samma kommun.

#### **Lisa**

*Intervju genomförd 2017-04-18*

Lisa är i tjugofemårsåldern. Hon tog examen år 2016 och har arbetat i årskurs 3 sedan augusti -16. Hon har en grundskolläraryt utbildning med inriktning F-3.

#### **Liv**

*Intervju genomförd 2016-04-19*

Liv är i fyrtioårsåldern. Hon har arbetat som lärare sedan januari 1995. Hon har en förstelärartjänst med inriktning i svenska. Just nu arbetar hon i en årskurs 2.

#### **Anna**

*Intervju genomförd 2017-04-19*

Anna är i tjugofemårsåldern och har arbetat i två år. Hon tog examen från grundskolläraryrket med inriktning årskurs 1-3 år 2015. Just nu undervisar hon i en årskurs 2.

### **Klara**

*Intervju genomförd 2017-04-20*

Klara är i fyrtioårsåldern och har arbetat som lärare i 10 år. Hon undervisar just nu i en årskurs 2.

### **Sofia**

*Intervju genomförd 2017-04-20*

Sofia är i fyrtioårsåldern och har arbetat som lärare sedan 1995. Hon har gått grundskolläraryrket årskurs 1-7. Hon har läst till ämnen, vilket innebär att hon är behörig att undervisa i alla ämnen. Just nu undervisar hon i årskurs 5.

## **4.2 Bearbetning och analys**

Bearbetningen av materialet påbörjades efter att alla intervjuer var gjorda. Jag har valt att göra en slags kodning (se tabell) av det som nämnts och markerat de viktigaste beståndsdelarna enligt min uppfattning. Detta har gjorts för att jag själv skulle se vad som var av betydelse i den insamlade empirin. För att kunna göra en djupare analys har intervjuerna spelats in, därför blev det första steget i bearbetningen att transkribera inspelningen (se nedan utförligare beskrivning av transkriberingen och nästa steg). Genom bearbetningen framkom det likheter samt skillnader i deltagarnas svar vilka bildade mönster som kategoriserades in utifrån de teman som valdes. De teman som valdes har framkommit ur frågeställningarna.

Efter att intervjuerna till studien var genomförda utfördes en transkribering av dessa på en dator. Under transkriberingen av materialet fick lärarna fiktiva namn samt användes det språk som förekom under intervjuerna. Efter transkriberingen lästes *först* alla intervjuer igenom utan att fokusera på kodning och utan att lämna kommentarer. Under *andra* läsningen av intervjuerna skrevs kommentarer i dokumentet där intervjuerna sparats. Under *tredje* läsningen användes färgmarkeringar och de kategorier i texterna som jag tyckte hörde ihop färgades med samma färg, som en slags kodning. Vid *fjärde* och sista



läsningen delades färgkodningarna in i kategorier som passade studiens frågeställningar/teman.

Tabell:

<b>Teman</b>	<b>Kategorier</b>
Vad som är viktigt för att elever ska nå god läsförståelse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Från gemensam till individuell läsning</li> <li>- Mindre grupper</li> <li>- Strukturerad och anpassad undervisning</li> <li>- Samtalets och lärarens betydelse</li> <li>- Vikten av att se alla elever</li> </ul>
Hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i undervisningen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemensam högläsning</li> <li>- Lässtrategier</li> <li>- En läsande klass</li> <li>- Boksamtal</li> </ul>
Utmaningar i arbetet med läsförståelse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individanpassa undervisningen</li> <li>- Varierat arbetssätt</li> </ul>

Resultatdelen i studien delades in efter de tre frågeställningar som finns. Under kodningen av intervjuerna framkom det kategorier som blev underrubriker.

### **4.3 Studiens tillförlitlighet**

Enligt Bryman (2011) finns det olika kriterier för vad en tillförlitlig studie bör innehålla. Då denna studie har en kvalitativ utgångspunkt bör den beskriva kriterier som gör studien tillförlitlig eller inte. De kriterier som ska uppfyllas är *trovärdighet* som innebär att resultatet är det sannolika och *överförbarhet* vilket innebär att resultatet kan tillämpas i andra kontexter. *Pålitligheten* stärks om forskaren uppnår ett liknande resultat vid ett annat tillfälle. Med *konfirmering* menas att forskaren är medveten om sina egna värderingar samt att det inte ska ha påverkat undersökningen på något sätt som kan anses avgörande för studien.

Under studiens gång har dessa kriterier försökts uppnås. Resultatet kan anses trovärdigt då det är återgivet utifrån den information som deltagarna delgav i intervjuerna. Det är

deras upplevelser och erfarenheter som skildras. Det är dock fem deltagare i studien och det går inte göra generaliseringar utifrån resultatet utan detta är något som beskriver deras upplevelser. Eftersom det är flera av deltagarna i studien som har liknade upplevelser kan överförbarhetskriteriet stämma. Resultatet i studien bör anses vara pålitligt då det bygger på deltagarnas egna upplevelser kring hur elever uppnår läsförståelse och vad de konkret gör i undervisningen samt vad de anser är utmanande. Eftersom inga egna värderingar lagts in i resultatet uppfylls också konfirmeringskriteriet.

Reliabilitet innebär att om studien genomförs igen blir resultatet detsamma (Bryman, 2011). Om studien skulle genomföras igen upplever jag att liknande resultat skulle uppnås om de nya deltagarna skulle ha samma eller liknande upplevelser som deltagarna innan. Det går självklart inte att veta om inte studien görs igen då människor upplever liknande saker olika beroende på tidigare erfarenheter. Med validitet menas inte bara tillförlitlighet. Det visar även på om studien undersöker det som studien är avsedd att göra (Bryman, 2011). Mina egna kunskaper och erfarenheter påverkar tolkning av information jag tagit till mig. Genom att använda mig av en strukturerad intervjuguide bedömer jag validiteten god. Det är även viktigt att jag har ett kritiskt förhållningssätt till mitt arbete under hela undersökningen.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har följts vilket bör stärka kvalitén i studien.

#### **4.4 Litteraturöversikt**

Forskningen i detta arbete är av såväl internationell som nationell art. Den är funnen genom tidigare kurslitteratur, kedjesökningar utifrån redan relevant forskning och från olika söktjänster. Flera av källorna i föregående arbete av Carlsson & Larson (2015) användes.

De söktjänster som jag har använt och som forskningen funnits i är pedagogiskt inriktade. De som använts heter *JSTOR*, *ERIC* [Educational Resources Information Center] och *Swepub*. Forskningen som har hittats är riktad mot elever från förskoleklass upp till årskurs 4. Forskningen är utvald, då den inriktar sig på hur undervisningen i läsförståelse går till.

### **5. Resultat**

I följande kapitel presenteras resultatet av den kvalitativa intervjustudien av lärare som har undervisat eller fortfarande undervisar i åren 1-3. Varje avsnitt i resultatet är knutet till studiens frågeställningar och teman.

## **5.1 Vad lärarna anser är viktigt för att elever ska nå god läsförståelse**

Här har jag fått fram fem kategorier som sammanfattas under tre rubriker. De tre rubrikerna är följande; *från gemensam till individuell läsning samt mindre grupper* (5.1.1), *anpassad och strukturerad undervisning* (5.1.2) och sedan *samtalets och lärarens betydelse samt vikten av att se alla elever* (5.1.3).

### **5.1.1 Från gemensam till individuell läsning samt mindre grupper**

I detta avsnitt redovisas resultatet från kategorierna *från gemensam till individuell läsning* samt *mindre grupper*. Dessa kategorier redovisas tillsammans då de har strukturella gemensamma nämnare så som hur undervisningen kan struktureras upp för att nå eleverna utifrån deras lärandebehov.

Liv, Anna, Klara och Lisa säger samtliga att läsförståelse kan man börja jobba med redan i förskolan och, för dem som inte går där, hemma. Man arbetar från den gemensamma, muntliga situationen till den individuella, menar Liv. Klara beskriver högläsningen och boksamtalen som något som börjar tidigare än när eleverna är i skolåren. Även Lisa säger att man kan börja med läsförståelsen i de sagostunder som kommer redan när barnen är små.

En önskan som Liv har är att det fanns resurser och möjlighet för eleverna att jobba i små grupper mer regelbundet. Att det skulle finnas ett fast schema för eleverna så att de jobbar mer strukturerat. Hon önskar också att hon skulle tänka på att oftare låta eleverna sitta två eller tre tillsammans när det är halvklass. Lisa tycker att alla elever är olika. Därför skulle det mest optimala vara att man hade mindre grupper.

Att få sitta ner i smågrupper och verkligen få prata och hinna med och diskutera.

Att sitta och föreställa sig tillsammans, sitta och visa och förklara. Det vore drömmen. Det hade varit det bästa. Mindre klasser och kunna gå iväg mer. Vi gör det med dem som har väldigt svårt i och med att vi är två lärare. Men man skulle vilja ha möjligheten att göra det med alla (Lisa).

Klara berättar att det när det finns tid till att sitta i mindre grupper, blir det de ”svagare” eleverna som prioriteras. Hon tycker att ”drömmen är att få sitta och arbeta även med de starkare barnen för att utveckla deras läsförståelse med”.

### 5.1.2 Anpassad och strukturerad undervisning

Samtliga tycker att en anpassad och strukturerad undervisning är viktigt i lärandeprocessen för att uppnå god läsförståelse. Liv tycker detta är väldigt viktigt:

Dels tycker jag att det är att få med det i den dagliga undervisningen. Det spontana. Men om man ska ha en mer planerad lektion tycker jag att det är viktigt att man förbereder sig med vilka frågor som man ska ställa t.ex. och att man har en genomtänkt lektion. Men samtidigt ska du inte vara för styrd (Liv).

Det är viktigt, tycker Liv att man vid planerad lektion av läsförståelse är förberedd. Hon menar att det är viktigt att tänka igenom vilka frågor man ska ställa, men samtidigt är det viktigt att inte bli för styrd. Klara håller även med och säger att ”det handlar om att vara förberedd. Man måste ha läst och funderat över vad man vill få ut av vissa samtal. Frågorna är viktiga att läsa igenom”.

Det är viktigt att anpassa undervisningen efter elevernas olika nivåer. I alla undervisningssituationer tycker Klara att man ska tänka på att individanpassa. Eftersom Klara jobbar på en multikulturell skola berättar hon att det blir mycket förklaringar av ord, vilket både hon och Liv tror bidrar till ett mer grundläggande arbete med läsförståelse, något som de även tror gynnar fler elever än de flerspråkiga. Lisa poängterar att det är viktigt att ta det grundligt och att ta ett steg tillbaka för det finns många saker som kan vara svårt att förstå, hon fortsätter:

Det är inte så självklart att de förstår det man tror de förstår. Man måste hela tiden arbeta med det genom att ta upp ord och ta upp och visa hur man ska tänka. Man kan inte ta förgivet och tänka att de förstår och kan. Vi gör det utan att egentligen reflektera över det men för dem är det inte helt lätt. Se till så att alla hänger med (Lisa).

Alla fem lärare tror att de jobbar mer grundligt utan att egentligen ”göra det med flit” utan att det blir på det sättet när de jobbar med elever som har annat modersmål. De tror att det är positivt för alla elever i klassen att arbeta på detta sätt men också att lärare på en skola med bara svensktalande elever inte är lika grundliga i början av undervisningen kring läsförståelse.

### **5.1.3 Samtalets och lärarens betydelse samt vikten av att se alla elever**

I detta kapitel redovisas resultatet som framkommit från kategorierna *samtalets och lärarens betydelse* samt *vikten av att se alla elever*. Dessa hanteras tillsammans då det ligger i lärarens uppdrag att se alla elever, därför är det passande att redovisa dessa tillsammans. I föregående avsnitt berättar Liv att hon tycker att det är viktigt med genomtänkta lektioner, men att läraren inte ska vara för styrd. Anna tycker det är viktigt att man som lärare ger utrymme i sin planering, att eleverna får utrymme att påverka och då kan lektionen ”gå åt vilket håll som helst”.

Att vara en god förebild beskriver Liv som något väldigt viktigt, det är någonting hon tänker att man måste vara i alla lägen. Att ”modellera” mer tänker hon ofta på som viktigt. Hon fortsätter att hon med god förebild menar att hon även som lärare visar eleverna att ”så här gör jag när jag läser, det här gör jag för att förstå den här meningen”. Detta gör man i samband med högläsning. Klara tycker att det är ”väldigt viktigt att börja samtala med barnen även innan de börjat läsa själva” samt att man visar eleverna hur man kan ta sig an en bok.

Lisa betonar att det är viktigt att läraren visar hur man tar sig an en text genom interaktion med eleverna, exempelvis att läraren tänker högt. Som lärare ska man demonstrera och visa, det måste vara ett första steg, säger hon. Hon fortsätter: ”att jag visar hur jag gör, när jag läser det här, så tänker jag på det här. Att man visar att så här gör jag för att förstå, sen i övrigt att läraren visar och gör kring högläsning”.

## **5.2 Hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i sin undervisning**

Här nedan presenteras i fyra kategorier det som uppgavs vara vad lärarna konkret arbetar med i sin läsförståelseundervisning. Dessa presenteras i nedanstående rubriker: *gemensam högläsning samt boksamtal* (5.2.1) samt *lässtrategier och en läsande klass* (5.2.2).

### **5.2.1 Gemensam högläsning samt boksamtal**

Under detta kapitel redovisas de två kategorierna gemensam högläsning och boksamtal då de har gemensamma nämnare som att samtala om boken utifrån olika perspektiv. Lisa beskriver att högläsning är något som sker varje dag som ett återkommande moment. Hon har elever med annat modersmål, då tror hon att det är extra viktigt att vara noga med ordförståelsen. Under högläsningen stannar Lisa upp vid ord och förklarar orden, om det

är någon som inte vet vad de betyder. Lärarna visar också med bilder, om det är möjligt, för att vara extra tydliga. Lisa säger att ”det är lite a och o att eleverna hänger med och förstår vad vi läser”. Lisa tycker att man lär sig med tiden var man ska stanna och vilka frågor man ska ställa. Med lite svagare elever är det ännu viktigare, de brukar även säga att de inte förstår när man frågar dem. ”De visar tydligt när de inte förstår, det är ju bra, så gör vi dagligen i högläsningen”, berättar hon. Hon tycker också att det är viktigt att det samtalsas om det man läser under högläsningstillfällena i klassen i de lägre åldrarna, att man har mycket samtal och diskussioner.

Även Anna poängterar att läsförståelse i de lägre åldrarna oftast till en början sker vid den gemensamma högläsningen. Hon fortsätter att det är viktigt att man stannar upp och ställer frågor till texten, att man efter läsningen ser vad eleverna tror kommer hända i nästa kapitel. Lisa tycker att ”det mest logiska är att man ska börja med läsförståelsen så tidigt som möjligt” och ”det logiska är att man gör det muntligt, att man pratar om det man läser. Att det blir i högläsningen som läsförståelsen sker till en början”.

Sofia berättar att när hon arbetar med läsförståelse i de lägre åldrarna använder hon sig också av en högläsningbok. Sedan fortsätter hon:

Så pratar jag om vad vi tror den kommer handla om genom att kolla på framsidan av boken. Sedan finns ofta bilder till texterna i böckerna man läser till en början, så då kan man ställa frågor om vad de tror kommer hända. På den skolan som jag undervisar nu är ca 50 % av eleverna med annat hemspråk än svenska, vilket gör att arbetet med ord och begrepp är väldigt viktigt. Så just nu fokuserar jag mer på ett språkutvecklande arbetssätt än innan (Sofia).

Liv menar att man går från en gemensam högläsningssituation för att sen ”modellera” och efter det till elevernas egen läsning. Sofia tycker att man ska ”stanna en stund och fråga eleverna vad de har för erfarenheter, vad vet ni om det här? Lära barnen att använda den lästa texten” och att vi måste ”lära oss använda elevernas erfarenheter”. Hon tror också att det är viktigt att börja jobba med förkunskapen innan eleverna kan läsa själva. Att eleverna jobbar med innehållet av texten genom att jobba ord för ord. Hon tror att genom att man ställer frågor till eleverna gör det dem mer ”mottagliga på vad texten faktiskt handlar om” och att man sedan ”jobbar med stödord och innehållsbärandeord, det är jätteviktigt”. Hon tycker också att det är viktigt som lärare att tänka på att barn har så många olika slags

erfarenheter och olika referensramar på det man läser. Detta är något som Lisa också tagit upp under sin intervju.

Sofia tycker att den största utmaningen vid den gemensamma högläsningen är att när hon läser något så har hon alltid i bakhuvudet att hon ska arbeta språkutvecklande. Detta gör hon genom att ”gärna stanna upp och förklara ord och begrepp”, men samtidigt vill hon inte ta bort läsoplevelsen från eleverna genom att ”stanna upp”.

Ibland vill man ju bara att eleverna ska kunna sitta och njuta av det som jag läser. Men samtidigt vet jag ju att alla kan ju inte göra det för att de inte förstår det jag läser, det tycker jag är en stor utmaning, när ska jag göra vad? (Sofia)

Det var flera av lärarna som kände att det ibland kunde vara en svår avvägning när man bara skulle låta eleverna lyssna och inte stanna upp i texten för att förklara ord.

Alla fem beskriver boksamtalen, både i helklass och i grupp, som en stor del av läsförståelseundervisningen. Under dessa boksamtal är det mestadels skönlitterära berättelser eller böcker som används. Det är det som är närmast barnen, säger Klara. Alla lärare nämner även faktatexter som något som blir mer centralt ju äldre barnen blir. Klara tycker att dikter är ett bra sätt att träna barnen på läsning bortom och mellan raderna. Det som inte står i klartext, utan att eleverna får fundera. Vid diktarbete tycker hon att barnen får träna att berätta om sina tankar.

I Lisas klass är boksamtal en återkommande och central del i den veckovisa undervisningen: ”De har haft gruppsamtal och några elever har haft samma bok och så läser de samma sidor, sedan har de ett samtal om det. Då sitter de och diskuterar de här frågorna i grupper”. Till dessa böcker berättar hon att eleverna fått i uppgift att läsa ett visst antal sidor i boken och sedan svara på frågor. Frågorna som ställs kring texten kan vara frågor om både på, mellan och bortom raderna.

Nu har jag ju bara varit i klassen höstterminen och nu under vårterminen så jag vet ju inte utvecklingen från noll. Men bara under den tiden som jag varit med så tycker jag verkligen att det märks skillnad. De liksom när de verkligen kommit in i arbetssättet så har det blivit lättare. Och det är superbra med just boksamtalen för då kan de sitta och hjälpa varandra att förstå och det ger alltså så mycket. För

de kan ju förklara på ett annat sätt än vad vi gör kanske. Så att det verkligen ger jättemycket (Lisa).

Lisa tycker att boksamtalen har bidragit till en stor förståelse. För att hjälpa eleverna att komma igång med boksamtalen jobbar de intensivt med det i svenskan, som ett arbetsområde just för att de ska komma in i det tänket. Sofia tycker att man ska låta eleverna diskutera i par, detta för att alla ska kunna få känna sig delaktiga och aktiva i diskussionen om den lästa texten. Efter det får en av eleverna redovisa vad de kommit fram till. Vissa elever tycker att den de arbetat med härmar deras svar. Sofia brukar säga åt eleverna att tänka: ”Det är bra att härmas, det är jättebra att härma andra”. Hon menar att barnen ska känna sig stolta över det de sagt och att de andra elevernas upprepning bekräftar deras idéer.

### 5.2.2 Lässtrategier och *en läsande klass*

Under detta kapitel redovisas de två kategorierna *lässtrategier* och *en läsande klass* då undervisningsmaterialet *en läsande klass* handlar om att ge eleverna olika lässtrategier. I början av arbetet med läsförståelse menar Klara att läsläxan blir en central, regelbunden och strukturerad del i elevens arbete. Man börjar med enkla frågor, där frågorna handlar om saker som tydligt står i texten. Det kallas att *läsa på raden*. Efter ett tag börjar man jobba med *mellan raderna*-frågor, d.v.s. när det är något som inte direkt går att utläsa i texten. Efter det börjar man jobba *bortom raderna*, det är då eleverna får beskriva vad de tror ska hända. Klara tycker att eleverna blivit mer intresserade av vad de läser och kopplar det till egna erfarenheter på ett annat sätt. Hon tycker att det är viktigt att få upp intresset och förståelsen så att ”de inte bara läser för att de måste utan att de upptäcker en annan värld, att de upptäcker glädjen i att läsa”. Sofia beskriver att arbetet med läsförståelsestrategier är viktigt på många olika sätt, bland annat att:

När man jobbar med läsförståelse genom att ställa frågor till texten. Vilka ord som på något sätt är viktigast i den texten? Vilka ord kan man plocka bort i texten? Kan man veta vad den handlar om ändå? Då tränar eleverna sig på att lära sig innehållsord. Det är de som är det viktiga att man så småningom tänker att man ska lära sig när man jobbar med läsförståelse. Om man har läst en text och jag inte kommer ihåg vad jag läst måste jag ha lärt mig en strategi för att snabbt kunna gå tillbaka i texten och hitta vart jag var. Därför är det viktigt att prata om innehållet i texten för att kunna få svar på frågor om vad texten handlar om (Sofia).



Samtliga lärare tycker att det är viktigt att man inte fastnar i en modell för att alla elever är olika. Sofia tycker att grunden gällande arbetet med läsförståelse är att lära eleverna strategierna i att kunna hitta i en text. Det är det första som Sofia tror att man ska lära ut: ”jag tror mycket handlar om att man ska förbereda eleverna, få texten att fungera”. Liv tycker att läsförståelsestrategier är nyckeln i läsförståelseundervisningen. Att ge eleverna strategierna är det som gör att de får läsförståelse.

Alla fem lärare hade använt sig av *en läsande klass* och de läsfixare som ingår i arbetssättet. Lisa beskrev arbetet med *en läsande klass* som att ”vi har inte uttalat till eleverna att vi använder oss av läsfixarna även om det är det vi egentligen gör”. Hon menar att även om hon inte fysiskt använder sig av läsfixarna så känner eleverna igen läsfixarna från tidigare. Lisa betonar att de inte använder sig av karaktärernas namn vid undervisning i läsförståelse men de strategier som finns. Detta är något som även Anna nämner, att man arbetar med modellen fast inte alltid uttalat till eleverna. Sofia arbetar inte med det då hon i nuläget undervisar i en årskurs 5, men säger sig vara bekant med det då hon har använt sig av det i undervisningen i de lägre åldrarna.

Liv är positiv till användandet av lässtrategier och har stor erfarenhet kring flera olika modeller. Hon tycker dock att *en läsande klass* är bra då det är lättillgängligt och är gratis. Hon tycker också att det är ett välarbetat material. Hon kan se att användandet av modellen *en läsande klass* har haft en positiv utveckling bland eleverna. Eleverna får en ökad förståelse för texten när de använder strategierna. Eleverna får ett större självförtroende och efter ett tag tänker inte eleverna på när strategierna används. Hon menar dock att ”det inte gäller alla givetvis. Arbetssättet öppnar upp för än mer delaktighet”. Genom att använda *en läsande klass* blir eleverna mer delaktiga i undervisningen. Liv är dock snabb på att poängtera att man inte ska fastna i en modell men att hon inte ser det som något negativt i användandet av det:

Man måste tänka lässtrategierna utanför figurerna sen är de ju ett enkelt sett att prata om det med eleverna. Att man inte bara använder sig av läsfixarna (Liv).

Anna tycker också att *en läsande klass* är ett bra material och beskriver det såhär:

Den är konkret. Figurerna som finns är olika bilder det gör ju att det är enkelt att de kan koppla ihop det med något konkret. Sen är det ju att den är gratis, att den

finns på nätet. Att det finns färdiga lektionsplaneringar som du kan köra rakt av eller bara använda som tips (Anna).

Dock är hon kritiskt till att använda hela modellen rakt av och poängterar att ”jag tycker det är bättre när jag gör min egen prägel av det. Att man inte bara gör och så passar det inte in i min egen undervisningsstil”. Sofia är kritisk till att materialet *en läsande klass* är gratis. Genom att materialet är gratis tror Sofia att en del lärare känner sig tvingade att använda materialet även om de egentligen inte vill.

### **5.3 Utmaningar i arbetet med läsförståelse**

Nedan presenteras de två kategorier som sammanfattar det lärarna upplevde som utmanande i arbetet med läsförståelse. Dessa två kategorier är *individ Anpassad undervisning* (5.3.1) och *varierade arbetsätt* (5.3.2).

#### **5.3.1 Individ Anpassad undervisning**

Det är svårt att individanpassa läsförståelseundervisningen tycker Klara. Vidare fortsätter hon att det är utmanande att hitta rätt böcker och texter.

Man har så många olika nivåer så det kan jag tycka är svårast. Att hitta precis rätt material. Sen handlar det om att vara förberedd, man måste ha läst och funderat över vad man vill få ut av vissa samtal och att frågorna är viktiga att man tänker igenom (Klara).

Klara berättar också att det är svårt att individanpassa, därför läggs nivån så att alla barns förståelse ses i relation till den gemensamma undervisningen. Liv tror att när man jobbar med läsförståelse på det här sättet är det inte bara ett hjälpmedel för de med svårigheter ”utan det blir lättare att individualisera till alla elever på det här sättet”. Liv tycker att man hela tiden måste tänka individualisering för man stöter på elever med olika svårigheter hela tiden:

Det är en klurighet, för det tänker man att i alla fall, alla elever ska kunna, att de ska kunna se färger framför sig men jag har i alla fall en elev som inte gör det i min klass nu. Hen ser ingenting i huvudet. Den nöten har jag inte knäckt än (Liv).

Så här säger Lisa om vad som är mest utmanande med läsförståelse:

Nej men det svåraste är väl just det här med att alla elever har olika behov. De har olika erfarenheter och föreställningsvärldar. Att alla har så olika inre bilder, vilket

kan vara bra såklart men det är svårt att liksom ha 27 stycken och alla ska vara med. Likadant med SVA elever, att det är mycket förståelse och ordförståelse som fattas för att de ska kunna få en förståelse för de texter de läser (Lisa).

Hon fortsätter berätta att hon menar att det är svårt när det är en så ”oerhörd bredd” på eleverna: ”någon kan se hela berättelsen framför sig och vad som ska hända sen och de har redan nästa bok färdig i huvudet. Medan andra inte ser något framför sig. Det är svårt då att få med alla elever”. Sofia menar att även om man individanpassar undervisningen är det en utmaning att eleverna är så bekväma av sig:

Många elever tycker att det är bäst om jag pekar i texten, Här har du svaret och det är ju det du som lärare inte får göra för att du tar ju egentligen bort träningen ifrån dem. Så det kan jag nog att tycka kanske är den största utmaningen (Sofia).

Hon försöker hela tiden påminna sig själv att vara

väldigt mån om att jag individualiserar, att man får jobba på den nivå man är. Det är ju såhär att det är i en grupp så kan man ju få en väldigt stor spridning. Du kommer ha de barnen som faktiskt redan läser flytande och skulle kunna klara av treans mål bara vad gäller avkodning och läsning, då behöver de utmaning för sin nivå (Sofia).

### **5.3.2 Varierande arbetssätt**

Genom att alla elever är på olika nivåer och undervisningen i läsförståelse sker mestadels vid högläsningen av läraren, tycker Klara att det är svårt att få alla elever delaktiga. En del elever har kommit längre med sin läsförståelse, det gäller att även anpassa efter deras nivå.

Liv tror att genom användandet av *en läsande klass* blir eleverna mer medvetna om hur man bearbetar en text, det ger eleverna mer självförtroende. Efter en tids användande av strategierna tror hon att eleverna inte kommer tänka på att de använder dem. Många av lärarna tyckte att delaktighet var utmanande precis som Liv säger: ”Det tar ett tag och det är inte för alla givet”. Hon fortsätter att hon tror att eleverna har lättare att få förståelse kring läsförståelsen nu men att det är viktigt att inte fastna i ett arbetssätt. Lisa tror att det är viktigt att jobba med ”inre bilder och föreställningsvärldar [...] och ha med orden för att texten ska bli begriplig”. Hon menar att det inte passar alla elever och därför kan man inte ”enbart hålla sig till en modell utan det blir en blandning av flera. För att det ska fungera och passa alla måste det varieras”. Hon menar att läraren inte bör fastna i en modell utan måste variera sitt arbetssätt.

Klara tycker att det kan vara svårt att variera och individanpassa den gemensamma delen av undervisningen. Klara menar att det blir svårt när ”alla barn har kommit olika långt och att man lägger nivån så alla barn kan vara med på något”. Sofia tycker inte att hon använder sig av en viss metod utan att:

Jag kan plocka de godbitarna som jag tycker om. Jag tror liksom att det är så med alla modeller att man jobbar med dem ett tag och sen plockar man ut det man tycker är bra. Sen får man tänka på att alla barn lär sig olika och att använda sig av en enda modell fungerar ju inte då (Sofia).

Samtliga lärare tyckte att användandet av enbart en modell inte var bra, utan en variation av flera är det bästa.

## **6. Diskussion**

Nedan följer en diskussion om hur studien har genomförts (6.1) följt av resultatdiskussion kopplat till tidigare forskning, studiens syfte och frågeställningar, teoretiska perspektiv samt styrdokument (6.2). Slutligen beskrivs arbetets slutsats (6.3) samt idéer för vidare forskning inom området (6.4).

### **6.1 Metoddiskussion**

Studien som har genomförts utgick ifrån kvalitativa intervjuer av en semistrukturerad art. Mitt val att använda denna metod var för att kunna nå lärares kunskap om deras undervisning i läsförståelse i ämnet svenska. Valet av kvalitativa intervjuer visade sig vara gynnsam då det medförde att jag fick tillgång till mycket information från varje deltagare. Intervjuerna var av semistrukturerad art vilket resulterade i att jag kunde ställa följdfrågor för att ta reda på ännu mer av det som läraren beskrev, eller ändra frågans struktur för att få svar på det som frågans originalsyfte var från början. I arbetet har ingen pilotintervju utförts vilket kunde varit ett bra sätt att testa frågorna. I detta fall kändes det inte nödvändigt med en pilotintervju då den första intervjun gick bra, jag fick mycket information från respondenten. Hade den första intervjun i studien varit en pilotintervju hade den inkluderats i resultatet.

I urvalet av de deltagare som intervjuades gjordes ett försök till att få en spridning på den arbetserfarenhet som deltagarna hade. Jag hade önskat att det skulle ha funnits en deltagare

som hade jobbat ännu längre och kanske hade varit i slutet av sin karriär som lärare. Detta för att se om svaren som delgetts hade varit annorlunda ifrån de andra för att försöka få en spridning på svaren. Genom att arbetet är av fenomenografisk art hade en större variation på deltagarna lett till ett bredare resultat och det hade möjligtvis medfört större skillnader bland deltagarnas svar.

Studien består av fem stycken kvalitativa intervjuer. Hade tiden funnits hade jag gärna intervjuat, transkriberat och analyserat fler respondenter. Fler intervjuer tror jag hade bidragit till en ännu större bredd på informationen om lärarnas kunskap, vilket jag tror hade varit positivt för mitt arbetes kvalitet. Trots detta tycker jag att arbetet är av relevans och att den information som framkommit har bjudit på ett utförligt och intressant resultat eftersom det nya kunskapskravet i åk 1 kräver att lärare arbetar med läsförståelseundervisning.

Den kontakt som togs med deltagarna skedde från rekommendationer av andra lärare, de som lärarna trodde kunde bidra med bra information till min studie. Att alla mina intervjuer skedde på rekommendation av en lärare skulle kunna ses som ett snöbollsurval enligt Bryman (2011). Han menar att ett snöbollsurval kan ses som ett bekvämlighetsurval då jag använde en lärare för att få tag på fler respondenter. Det som kan vara problematiskt med ett snöbollsurval kan vara att det inte representerar populationen i helhet utan beskriver just de fem lärarnas verklighet (Bryman, 2011). Detta är ett litet urval och kan bidra till svårigheter att göra generaliseringar.

Av en slump har alla lärare jag intervjuat jobbat på en mångkulturell skola och alla har haft SVA-elever i sin klass. SVA betyder svenska som andraspråk. Deltagarna i studien hade alla ett brinnande intresse för svenskundervisningen och just undervisningen av läsförståelse. Detta tror jag visar sig i studien genom att lärarna arbetar grundligt med ordförståelsen, då många elever inte förstår alla ord.

Lärarna som deltog kom från samma län, vilket gjorde det möjligt för mig att intervjuas lärarna på plats. Då intervjuerna har skett vid ett fysiskt möte, tror jag att man kan få en känsla för deltagarens kroppsspråk tillsammans med de svar som delgavs. Genom det kunde jag som intervjuare känna av om det behövdes en följdfråga eller om deltagaren var nöjd med sitt svar.

Flera av deltagarna berättade innan intervjuerna att de var nervösa över vad som skulle efterfrågas. De hade inte fått ta del av intervjumallen innan för att jag inte ville att de skulle träna upp sina svar till det de kanske trodde jag var ute efter. Den upplevelsen jag fick av några deltagare var att svaren kanske inte varit helt sanningsenliga med hur de faktiskt jobbade med läsförståelse i svenskämnet. Jag fick känslan av att det ibland var hur de önskade att de gjorde och inte hur det faktiskt gick till. Men detta kan ha misstolkats av mig precis som vissa av deltagarnas svar. De är tolkade av mig, det är något man får ställa sig kritisk till.

Vissa av deltagarna i intervjuerna gav längre svar som både inte svarade på det jag frågade men också gav mig mer underlag till studien. Det kan ha påverkat om jag gav följdfrågor eller inte, om samtalet kändes avslappnat. Vissa av deltagarna gav inte så utförliga svar och för att undvika ledande frågor var det ibland svårt att ställa följdfrågor.

Hade jag haft tiden att börja transkriberingen och analysen av varje intervju i direkt anslutning till att de genomfördes tror jag att intervjun varit mer färsk i minnet. Istället väntade jag tills efter alla intervjuer var genomförda, efter det påbörjades transkribering av intervjuerna. Under transkriberingen skrevs det inte med ljud som inte var av betydelse, utan bara det som kunde påverka tolkningen och analysen av intervjuerna. Analysen utfördes i fyra olika steg (se metodkapitlet), det tror jag har en positiv effekt på resultatet som togs fram. Jag tror att jag då fick en bredare, och framför allt, en tydligare bild av lärarnas tankar. Syftet med att bearbeta intervjuerna på detta sätt var för att enklare kunna jämföra analyserna av intervjuerna med varandra. Detta var en process som tog väldigt långt tid och i den processen kom kategorierna fram. Efter det bedömde jag var det som lärarna sa skulle passa in, något som var ett av de svåraste momenten i studien. Om tiden hade räckt till hade jag gärna observerat lärarna när de hade undervisning i läsförståelse, för att kunna jämföra det de säger att de gör muntlig med det som de gör i själva undervisningssituationen.

De frågeställningar som finns i arbetet tycker jag har besvarats i studien. Ur ett fenomenografiskt perspektiv beskrivs världen utifrån intervjupersonernas subjektiva uppfattningar kring, i detta fall, undervisningen om läsförståelse. Genom att kategorisera metodiskt upplever jag att jag har förhållit mig objektivt till min egen förförståelse. Dock

kan min tidigare erfarenhet kring läsförståelse och dess forskning ha påverkat de frågor jag valde att ha i intervjuguiden.

I redovisning av resultatet har svaren kategoriserats utifrån frågeställningarna. I efterhand har jag reflekterat över varför frågeställningen ”Vad finner lärarna utmanande vid läsförståelseundervisning?” fick ett kortare resultat. Om intervjufrågorna utformats på ett annat sätt eller om andra följdfrågor ställts kunde svaren kanske resulterat i ett utförligare material att analysera.

Det finns några aspekter som spelar roll för resultatets trovärdighet. Resultatet är analyserat med en fenomenografisk forskningsansats vilket kort menas att det är deltagarnas svar, baserat på deras egna erfarenheter och åsikter, som analyserats. Detta har i sin tur analyserats och tolkats av mig. Genom medvetenhet om egna värderingar och kunskap har ett objektivt synsätt använts vid analysen för att få ett representativt resultat.

## **6.2 Resultatdiskussion**

I detta kapitel kommer det först en *övergripande diskussion* (6.2.1) av resultatet, efter det kommer avsnitten *aspekter som lärarna anser viktiga i undervisningen* (6.2.2), *konkreta arbetssätt* (6.2.3), *utmaningar med läsförståelse* (6.2.4) och sist presenteras *slutsats* kring arbetet och förslag på vidare forskning (6.3). Dessa rubriker hör samman till frågeställningarna och de rubriker som resultatet bygger på.

### **6.2.1 Övergripande diskussion**

Lärarna som deltagit i studien arbetar på multikulturella skolor. Lärarna har alla antytt att det är en orsak till att de jobbar mycket med förståelsen, för att den ofta inte finns hos SVA-eleverna. Det resultat som studien fått fram ska ses i relation till det språkliga sammanhanget. Lärarna som intervjuats uppfattar att mångfalden av elever har bidragit till ett mer grundligt arbete med ordförståelse. Respondenternas svar har varit samstämmiga. Om urvalet av deltagare hade bjudit på en större variation (exempelvis att lärarna kom från både multikulturella- och icke multikulturella skolor) kanske resultatet skilt sig mer.

### **6.2.2 Aspekter som lärarna anser viktiga i undervisningen**

Resultatet av de intervjuer som genomförts visar att lärarna tycker att undervisningen i läsförståelse ska påbörjas så tidigt som möjligt. Större delen av lärarna tycker att

undervisningen ska ske redan i förskolan. Jag menar att detta är något som bör ske utifrån de nya kunskapskraven i läroplanen för årskurs 1 som tillkom 2016. Eleverna ska bland annat kunna föra enkla resonemang om det lästa samt kunna läsa enklare meningar (Skolverket, 2011). Detta kan ske genom högläsning, boksamtal samt under sagostunderna som hålls redan i förskolan. Detta relaterar till studiens första frågeställning, vilken handlade om vad lärarna anser är viktigt i undervisningen för att elever ska nå läsförståelse.

Samtliga lärare önskar att det fanns mer tid, resurs och att det var möjligt att strukturerat arbeta i mindre grupper. De hade önskemål om att arbeta i mindre grupper när det gäller läsförståelse samt att det skulle vara ett återkommande moment på schemat. Mina egna erfarenheter från VFU har visats sig att det som hindrar lärarna från att arbeta i mindre grupper berott på klassrumsmiljön och hur god tillgång det finns till grupprum. Något man som lärare inte kan påverka själv är den mängd resurser som tilldelats, därför blir det svårt att hela tiden vid smågrupper ha en lärare som leder diskussionen.

Det efterfrågas också att få sitta ned med de starkare eleverna för att få jobba med att utveckla deras läsförståelse ännu mer (Klara & Sofia). Jönsson (2007) menar att det är viktigt att det ges tid för diskussioner kring lästa texter, vilket Klara och Sofia uttrycker när de önskar att de får arbeta med utveckling av läsförståelse med de starkare eleverna. Det önskades också fler lärare som kunde vara med för att driva samtalen framåt (Sofia). Det går i linje med vad Liberg (2010) uttrycker, att läraren är den viktigaste resursen i skolan. Att investera i en strukturerad och anpassad undervisning, vilka frågor som ska ställas och varför, är också en viktig del i undervisningen (Klara & Anna). Det är viktigt att vara förberedd men att man samtidigt inte ska vara för styrd (Liv).

Respondenterna anser att läraren bör vara en god förebild för eleverna, läraren bör ”modellera” mer (Liv, Lisa & Sofia). Med det menar Liv att det är viktigt att läraren visar hur man gör. Det finns forskning som visar betydelsen av lärarens vägledning när det gäller arbetet kring läsförståelsestrategier. Om en lärare vid högläsning modellerar arbetet kring hur läsförståelsestrategier kan utföras bör det bidra till elevernas nyfikenhet av texter (Reichenberg & Löfgren, 2014; Eckeskog, 2013).



Det är viktigt att anpassa sin undervisning efter elevernas olika nivåer, det är även viktigt att man tar det grundligt (Lisa). En modell som stärker detta uttalande är, hur Andreasson (2008) beskriver, Reciprocal Teaching vilket bland annat innebär att eleverna lär sig genom stöttning och interaktion i sitt lärande. Jag anser att lärarna bör stanna upp, reflektera och anpassa undervisningen för att alla elever ska inkluderas.

### **6.2.3 Konkreta arbetssätt**

Resultaten av studien visar flera exempel på hur de intervjuade lärarna arbetar med att inkludera läsförståelsen i den dagliga undervisningen. Denna typ av undervisning sker enligt dem vanligen genom högläsningstillfällena, genom samtal, analys och genom att använda sig av delar eller hela metoden *en läsande klass* och läsfixarna. Detta besvarar frågeställningen hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i sin undervisning. Samtidigt ställer jag mig frågande till i vilken grad lärarna faktiskt utför detta i sin läsförståelseundervisning. Min osäkerhet kring om jag fick helt uppriktiga svar beror på att flera av lärarna innan intervjun sa att de var nervösa över om de skulle svara ”rätt” eller om det var några svåra frågor som jag skulle ställa. Jag vill dock betona att det här resultatet och denna studie endast speglar fem stycken lärares erfarenheter och inte representerar ett övergripande resultat.

Den gemensamma högläsningen visar sig i denna studie vara kärnan av undervisningen i läsförståelse, vilket har beröringspunkter i vad Säljö (2014) beskriver utifrån ett sociokulturellt perspektiv gällande muntlig kommunikation mellan lärare och elev. Genom den gemensamma högläsningen sker arbete med ordförståelse, att stanna upp vid orden och förklara betydelsen av orden/texten (Lisa). Det Lisa beskriver kan kopplas till vad Westlund (2012) menar att läsförståelsestrategierna *ställa egna frågor*, *sammanfatta* och *klargöra* bör användas till. Läsförståelsestrategin *förutsägelser* används för att undersöka vad boken/texten ska handla om utifrån exempelvis framsida eller rubrik. Reichenberg & Löfgren (2014) anser även att det är viktigt att samtala om det lästa vid högläsningen. Vid högläsning av en text är det viktigt att läraren synliggör för eleverna att den bearbetning som görs av texten kan eleverna använda vid individuell läsning också (Reichenberg & Löfgren, 2014).

Det är viktigt att man ”modellerar” när man läser, att vi lär eleverna hur man använder den lästa texten och hur vi lär oss att använda elevers erfarenheter (Liv & Sofia). Bråten (2008) menar att för att eleven ska förstå meningen och innebörden av texten måste eleven läsa texten noggrant. Sedan ska eleven använda sina förkunskaper för att kunna omvandla texten till sin egen. Genom läsläxan kan man till en början komma åt arbetet med läsförståelsen (Klara). Där är det viktigt att man ger eleverna lässtrategier genom att ställa olika frågor till eleverna (på, mellan och bortom raderna). En studie som Eckeskog (2013) har gjort visar att det är viktigt när man arbetar med läsförståelsestrategier, att man är en förebild till sina elever. Hon menar att det är positivt för elevers skapande av läsförståelsestrategier att använda sig explicit av symboler, som exempelvis i *en läsande klass*.

Samtliga lärare känner sig bekanta med *en läsande klass* då alla på något sätt har använt sig av det i sin undervisning. Flera av lärarna använder inte *en läsande klass* och läsfixarna uttalat i sin undervisning utan som Lisa beskrev ”vi använder oss inte av läsfixarna även om det är det vi egentligen gör”. Precis som Damber och Nilsson (2014) har Sofia varit kritisk till att materialet *en läsande klass* har varit gratis, detta just för att lärare kan känna sig tvingade att använda materialet då.

Liv känner sig positiv till användandet av lässtrategier och färdiga modeller överlag. Läsförståelse kräver strategier som i sin tur påverkas av elevers förförståelse, motivation och självkänsla (Stensson, 2006). Westlund (2009) anser att läsförståelsestrategier är som mentala verktyg vilka kan användas vid läsningen. Liv tycker även att lässtrategier och färdiga modeller bidrar till att eleverna får en ökad förståelse av text och att arbetssättet öppnar upp till mer delaktighet. Samtliga lärare ställer sig kritiska till att använda enbart en modell eller en undervisningsform då eleverna har olika behov och lär sig olika. Därför är det viktigt att variera sin undervisning och genom det når man fler elever.

Boksamtal är ett konkret arbetssätt som samtliga lärare visats använda, vissa i större grad än andra. Enligt Jönsson (2007) och Eckeskogs (2013) forskning har det visat sig att samtala och kommunicera kring tankar och erfarenheter varit positivt för läsförståelsen. Jag upplever att boksamtalet skapar möjligheter till att utbyta kunskap, information och färdigheter för eleverna och det stämmer väl med vad det sociokulturella perspektivet

beskriver. Vissa har boksamtalet som ett återkommande moment i undervisningen (Lisa) medan vissa av lärarna önskar det skedde oftare. Genom att eleverna får diskutera med varandra får det eleverna att känna sig mer delaktiga (Sofia). Detta beskriver Ellström (1996) utifrån grundtanken från ett sociokulturellt perspektiv, att eleverna lär sig genom att interagera med både lärare och andra elever. Precis som Sofia beskriver att eleverna får diskutera med varandra för att skapa delaktighet skapar det, vilket jag tror, en gemensam social kontext vilket leder till en lärandemiljö. Eleverna lär sig inte enbart under lektionerna utan i alla sociala kontexter. Min tanke styrks av hur Säljö (2000) uttrycker sig att lärande sker i alla sociala sammanhang i samspel med andra människor.

#### **6.2.4 Utmaningar med läsförståelse**

Utifrån resultatet kan det konstateras att lärarna upplever det svårt och utmanande att individanpassa undervisningen i läsförståelse, även om de tycker att det är en viktig del i undervisningen. Det är också utmanande, men av betydande roll, att lärarna arbetar på ett varierande sätt. Detta är en utmaning som lärarna måste möta då det är skolans uppdrag att främja elevernas utveckling genom varierat innehåll och sätt att arbeta (Skolverket, 2011). Genom detta besvarades den tredje och sista frågeställningen, *vad finner lärarna utmanande vid läsförståelseundervisning?*

Jag tyckte att det var svårt att konkretisera vad som var mest utmanande för lärarna i undervisningen kring läsförståelse. Dock framkom det att flera av lärarna upplevde individanpassning som utmanande då eleverna har olika behov, erfarenheter samt förmåga till lärande. (Liv, Klara & Lisa). Forskning visar att det är viktigt vid undervisning i läsförståelsestrategier att läraren är väl förberedd inför lektionen med en tydlig planering och struktur, det har visat på bäst resultat (Reichenberg & Löfgren, 2014; Liberg, 2010; Eckeskog, 2013). Mina egna erfarenheter från VFU stödjer detta också, då lektioner som är genomtänkta och strukturerade får bäst resultat vid samtal med eleverna. Jag upplever också att lärare ofta gör sin undervisning på det sätt som de alltid har gjort och har ibland svårt att variera sig i sin undervisning, för att de är bekväma och har tidsbrist. Det är en observation som jag har gjort.

Det är även utmanande att få eleverna att vara delaktiga och aktiva. Sofia upplever att eleverna gärna vill att ”du pekar ut svaret åt dem och genom det blir det svårt för lärarna

att veta när man gör en otjänst genom det”. Jönsson (2007) betonar betydelsen av att läraren fungerar som en guide i undervisningen av läsförståelse. Här anser jag att det är viktigt att man som lärare arbetar med elevernas motivation till lärande, exempelvis genom att uppmuntra och skapa rätt förutsättningar. Eftersom större delen av läsförståelseundervisningen i de lägre åldrarna sker genom högläsningen tycker lärarna att det är svårt att ha ett varierande arbetssätt. *En läsande klass* är ett bra sätt att få lite variation på undervisningen. Samtliga lärare tycker att man ska använda sig av de delar som läraren anser vara bäst från olika metoder, detta gör att man får en mer variation och även att man når fler elever.

### 6.3 Slutsats

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare arbetar i sin undervisning med läsförståelse inom svenskämnet och hur lärare möjliggör en god utveckling av läsförståelse hos elever i årskurs 1–3. Resultatet visar flera exempel på konkreta arbetssätt i undervisningen av läsförståelse men också vad lärarna tycker är utmanande, svårt och viktigt. De lärare som ingick i studien visade sig generellt ha en positiv syn på undervisningen i läsförståelse och de föreföll tycka det var roligt att undervisa i läsförståelse. Jag tycker att resultatet visar en generellt positiv bild på användandet av modellen *en läsande klass* men att lärarna också reflekterat kring användandet av en färdig modell. Där var samtliga lärare överens om att enbart en modell inte är bra, utan att ett varierande arbetssätt är bäst för eleverna, då inte alla lär sig på samma sätt. Lärarna efterfrågar en större möjlighet till att arbeta i mindre grupper för att kunna interagera och se varje elev. Det var endast två lärare som antydde att det skedde i klassrummet redan. Kan det ha varit att det inte finns utrymme för grupparbete eller att det kanske inte finns resurser?

Trots att studien undersöker ett begränsat antal lärare är arbetet relevant i förhållande till yrkesverksamheten i landet, då resultatet kan vara av stor nytta för samtliga lärare som på något sätt undervisar i läsförståelse. Genom att ta del av undersökningen kan både verksamma och blivande lärare få nya idéer kring hur man konkret kan lägga upp sin undervisning, vad som är viktigt och utmanande kring läsförståelse.

## **6.4 Vidare forskning**

Vidare skulle man kunna forska kring läsförståelse genom både intervjuer och observationer. Man skulle även kunna forska vidare på hur arbetet med läsförståelse sker i förskolan, mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet för att se om detta är någonting som alla åldrar arbetar med. Detta för att se om det finns en röd tråd i lärandeprocessen för de olika årskurserna. Detta är extra intressant då jag som elev inte upplevde att vi undervisades i läsförståelse i högstadiet. Även en av informanterna i studien som genomförts sade att hon upplevde som förälder till äldre barn att arbetet i de högre årskurserna inte inkluderade undervisning i läsförståelse. Det skulle vara intressant att undersöka om det faktiskt är på det sättet.

Det skulle också kunna forskas vidare på hur elever ser på undervisningen i läsförståelse och hur de tolkar det som lärarna undervisar om. Förstår elever att de tränar på sin läsförståelse? Detta eftersom lärarna kanske kan ha en bild om hur eleverna uppfattar deras undervisning men att eleverna kanske inte alls gör det.

## 7. Referenslista

Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I I. Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik* (s.229-261). Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.). Malmö: Liber.

Bråten, I. (2008). Läsförståelse – inledning och översikt. I I. Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*.(s.229-261). Lund: Studentlitteratur.

Carlsson, V. & Larson, I. (2015). *Att mötas i texten: Läsförståelsens betydelse i de lägre årskurserna*. Examensarbete, Högskolan i Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation.

Claesson, S. (2007). *Spår av teorier: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur

Dagens nyheter (2013). *Sverige sämst i klassen*. Hämtad 2017-05-15 från:  
<http://www.dn.se/nyheter/sverige/sverige-samst-i-klassen/>

Damber, U., & Nilsson, J. (2014). "En läsande klass" är ett hemmabygge utan vetenskaplig grund. *Pedagogiska Magasinet*, 3. Hämtad från  
<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2014/09/25/lasande-klass-ar-hemmabygge-utan-vetenskaplig-grund>

Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2* (Licentiatavhandling, Umeå universitet, Institutionen för språkstudier).

Edwards Santoro, L., Chard, D. J., Howard, L., & Baker, S. K. (2008). Making the Very Most of Classroom Read-Alouds to Promote Comprehension and Vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408. doi:10.1598/RT.61.5.4

Ellström, P-E. (1996). *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet

En läsande klass. (u. å.). *Läsförståelsen sjunker dramatiskt – kan vi göra något?* Hämtad 15 maj, 2017, från [http://www.enlasandeklass.se/wp-content/uploads/2014/04/folder\\_en\\_\\_lasandde\\_klass.pdf](http://www.enlasandeklass.se/wp-content/uploads/2014/04/folder_en__lasandde_klass.pdf)

- Halvarsson, C., & Sjögren, A. (2011). Läsförståelse. I A. Henry, S. Gurdal & M. Asplund Carlsson (Red.). *Lärarkyrket: ett mångfasetterat uppdrag* (s. 109-121). Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3* (Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Lärarutbildningen).
- Krokmark, T. (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar* (3. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lärarnas Riksförbund (2014). *Kritik mot "En läsande klass"* Hämtad 2017-05-29 från: <http://skolvarlden.se/artiklar/kritik-mot-en-lasande-klass>
- Reichenberg, M., & Emanuelsson, B.-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. Hämtad från <http://adno.no/index.php/adno/article/viewFile/367/376#page=1&zoom=auto,-17,844>
- Reichenberg, M., & Löfgren, K. (2014). An Intervention Study in Grade 3 Based Upon Reciprocal Teaching. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 122-131. Hämtad från [http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/viewFile/214/pdf\\_37#page=1&zoom=auto,-17,842](http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/viewFile/214/pdf_37#page=1&zoom=auto,-17,842)
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv* (Rapport 381). Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>
- Skolverket. (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap: resultaten i koncentrat*. (sammanfattning av Rapport No. 398). Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3127>

- Skolverket. (2016). *Nytt kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/kunskapskrav-lasforstaelse-ak1-1.249242>
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)
- Vikström, B. (2005). *Den skapande läsaren: hermeneutik och tolkningskompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Wengelin, Å., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik* (2. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (Avhandling, Stockholms Universitet, Institution för pedagogik och didaktik, Department of Education). Stockholm: Natur & Kultur



## Intervjumall

- Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken klass undervisar du i?

Vad har du för utbildning i grunden?

- Kan du beskriv hur du brukar arbeta med läsförståelse i årskurserna 1-3.

Finns det en viss ordning som man ska arbeta med läsförståelse enligt dig?

I vilken årskurs tycker du att man ska börja arbeta med läsförståelse?

Vilka typer av texter använder du dig av?

Vad tycker du är viktigt att tänka på vid arbetet med läsförståelse?

I undervisningen av läsförståelse använder du dig av någon speciell modell?

Vilken effekt på elevers lärande tycker du den har?

Kan du se något negativt med användandet av färdiga modeller?

Finns det något du tyckt varit utmanande när du undervisat läsförståelse i årskurs 1-3?

I ett drömscenario: om det fanns tid, pengar och resurser för dig att lägga upp din undervisning i läsförståelse som du vill. Hur skulle den se ut då?

Känner du dig på läst om forskning angående läsförståelse?

Har den forskningen visat något intressant resultat?

Finns det någonting annat du skulle vilja ta upp innan vi avslutar intervjun som jag redan inte har frågat om?