



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# Nu ska vi läsa högt

*– Utveckling av läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur.*

**KURS:** *Självständigt arbete för grundlärare F-3, 15 hp.*

**PROGRAM:** *Grundlärarprogrammet- inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3*

**FÖRFATTARE:** *Linda Qvenerstedt, Therése Swärd*

**EXAMINATOR:** *Mattias Fyhr*

**TERMIN:** *Vårterminen 2018*

## SAMMANFATTNING

---

Linda Qvennerstedt, Therése Swärd

*Nu ska vi läsa högt – Utveckling av läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur.*

*Now we will read aloud - Development of reading comprehension through fiction read aloud.*

Antal sidor: 31

---

PISA-undersökningar har de senaste 15 åren visat på försämring av svenska elevers läsförståelse, men enligt den sista PISA-rapporten dokumenteras en viss ökning (Skolverket, 2016). Läsförståelse står i stark relation till hur elever klarar skolans mål. Syftet med denna litteraturstudie är att synliggöra vilka kunskaper om läsförståelse lärare behöver besitta för att planera undervisning som utvecklar elevers läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur samt lyfta fram eventuella kunskapsluckor inom ämnesområdet. Utifrån syftet formulerades följande frågeställningar:

- Vad behöver lärare för kunskaper om läsförståelse för att möjliggöra undervisning som utvecklar läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur?
- På vilket sätt ska undervisning utformas för att utveckla elevers läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur?

Litteraturstudien innefattar tolv vetenskapliga publikationer i form av avhandlingar, vetenskapliga artiklar och en forskningsrapport från både det nationella och internationella fältet. Litteraturen har granskats och analyserat i flera steg och material som inte varit relevant för studiens syfte har sållats bort. Studiens resultat pekar på vikten av att som lärare ha en förståelse för vilka förmågor som krävs vid läsförståelse för att möjliggöra undervisning som utvecklar läsförståelse. Genom att planera lektioner med tydliga mål och noggrann uppföljning finns goda möjligheter att utveckla läsförståelse hos elever genom högläsning av skönlitteratur. Enligt studien använder lärare högläsning av skönlitteratur men utnyttjar sällan aktiviteten på ett sådant sätt som krävs för att läsförståelse ska utvecklas. Olika metoder finns tillgängliga för undervisning men kräver att lärare har ett kritiskt förhållningsätt och varierar mellan olika metoder för att ge alla elever förutsättningar för utveckling och lärande. Enligt studien finns ett behov av vidare forskning angående hur lärare kan undervisa i läsförståelse samt vilka kunskaper lärare behöver besitta för att läsförståelse hos elever ska utvecklas genom högläsning. Studien synliggör brister hos lärare i Sverige då synen på bedömning ofta ses som en slutprodukt i stället för möjlighet till stöd för elevers fortsatta lärande.

---

Sökord: läsförståelse, högläsning, läsförståelsestrategier, boksamtal, undervisning i läsförståelse, hörförståelse, metakognition

---

## Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Syfte och frågeställningar .....	2
3. Bakgrund.....	3
3.1 Läsutveckling.....	3
3.2 Läsförståelse .....	3
3.3 Ordförråd i relation till läsförståelse.....	4
3.4 Läsförståelsestrategier .....	4
3.5 Högläsning.....	4
3.5.1 Skönlitteratur .....	5
3.5.2 Samtal vid högläsning.....	5
3.6 Högläsning ur ett sociokulturellt perspektiv.....	6
4. Metod.....	7
4.1 Informationssökning .....	7
4.2 Kriterier för inklusion och urval .....	7
4.3 Materialanalys.....	9
5. Resultat .....	11
5.1 Lärarens kunskaper .....	11
5.1.1 Kunskap om högläsning som pedagogiskt verktyg .....	11
5.1.2 Kunskap om läsförståelse .....	12
5.1.3 Kunskap om bedömning av läsförståelse .....	15
5.2. Undervisningens utformning .....	16
5.2.1 Undervisning av läsförståelse genom högläsning.....	16
5.2.2 Bedömning av läsförståelse som en del av undervisningen .....	20
6. Diskussion.....	22
6.1 Metoddiskussion .....	22
6.2 Resultatdiskussion .....	23
6.2.1 Högläsning .....	23
6.2.2 Läsprocessen.....	24
6.2.3 Läsförståelsestrategier .....	25
6.2.4 Samtal .....	26
6.2.5 Samtal och modellering .....	27
6.2.6 Modeller och metoder.....	27
6.2.7 Bedömningens funktion.....	28
6.2.8 Teoretiska ingångar .....	29
6.3 Fortsatt forskning.....	30

6.4 Avslutande kommentar .....	30
Referenslista .....	32
Bilaga – Översikt över analyserad litteratur .....	1

## 1. Inledning

När elever börjar i skolan är lärarens uppgift att lära dem läsa. Allt för ofta blir läsinlärningen mekanisk genom att tyngdpunkten läggs på att avkoda ord och elever förväntas utveckla förståelse och tolkning på egen hand (Stensson, 2006, s. 13–14). Utan genomtänkt undervisning ges elever inte förutsättningar för att utveckla en god läsförståelse vilket har lett till att många elever har svårigheter med att läsa (Wengelin & Nilholm, 2013, s. 57).

Enligt Lundberg och Herrlin (2014, s. 11) är det logiskt att lärare första tiden i skolan fokusera på avkodning då det är ett viktigt steg för elever att behärska för att utveckla sin läsning. Men det räcker inte med bara avkodning för att bli en läsande individ utan förståelse av det som avkodas har lika stor roll i läsutvecklingen (Gough & Tunmer, 1986, s. 6–10). Denna litteraturstudie avgränsas till läsförståelse då vi ser att den inte har lika stark roll i skolan som avkodningen har. Genom högläsning kan lärare hjälpa elever att nå en god läsförståelse (Elwér, 2017, s. 1) och skönlitteraturen ger många rika möjligheter till det (Stensson, 2006, s. 8).

Under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi uppmärksammat att högläsning ofta används som en mysstund/fruktstund utan tid för reflektion vilket också visas i studier då läsning för avkoppling dominerar över läsning med ett tydligt lärandemål (Kåreland, 2009, s. 78–81). Styrdokument (Skolverket, 2017b, s. 253) skriver fram att elever ska läsa och analysera skönlitteratur och kunna lyssna och återberätta i olika samtalssituationer, därför finner vi det intressant att närmare undersöka hur lärare på ett framgångsrikt sätt arbetar med elevers läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna litteraturstudie är att synliggöra vilka kunskaper om läsförståelse lärare behöver besitta för att planera och genomföra undervisning i årskurs F-3, som utvecklar elevers läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur samt lyfta fram eventuella kunskapsluckor inom ämnesområdet.

Frågeställningar:

- Vad behöver lärare för kunskaper för att möjliggöra undervisning som utvecklar läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur?
- På vilket sätt ska undervisning utformas för att utveckla elevers läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur?

### 3. Bakgrund

Vårt ämnesområde behandlar högläsning av skönlitteratur som undervisningsform med avsikt att utveckla läsförståelse i de lägre åldrarna i grundskolan. I kursplanen i svenska framgår att undervisningen ska utveckla elevers förmåga att bearbeta texter enskilt och tillsammans med andra och genom undervisningen ska elever få möta ett varierat utbud av skönlitteratur från olika tidsepoker och från olika delar av världen (Skolverket, 2017b, s. 252). Skönlitteraturen får ofta en underordnad plats i skolan efter de mer mekaniska färdighetsövningarna där fokus ligger på att avkoda ljud och svara på direkt information från texten. En god läsare behöver kunna tolka en text på ett djupare plan vilket elever har goda möjligheter att utveckla genom skönlitteratur (Stensson 2006, s. 13–14).

I avsnitt 3.1 förklaras begreppet läsutveckling och läsförmåga och i avsnitt 3.2 redovisas begreppet läsförståelse samt i 3.3 ordförrådets inverkan på läsförståelsen. I avsnitt 3.4 redogörs läsförståelsestrategier och dess inverkan på läsförståelsen. Vidare i avsnitt 3.5 ges en förklaring till varför högläsning kan utveckla läsförståelse, skönlitteraturens fördelar samt samtalets funktion vid högläsning. Slutligen i avsnitt 3.6 förklaras det sociokulturella perspektivet som anser att samtal och samverkan ökar elevers utveckling.

#### 3.1 Läsutveckling

Utvecklingen av elevers läsförmåga innefattar förenklat sett fem dimensioner som alla är lika viktiga och som hela tiden samspelar med varandra. Dessa dimensioner består av fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 10–11). Gough och Tunmer (1986, s. 6–10) har arbetat fram en definition av läsutveckling som blivit väl användbar i undervisningen och kallas *simple view of reading* (fortsättningsvis kallad SVR) vilket innebär att ordavkodning multiplicerat med språkförståelse ger produkten läsförståelse. Då vår studie är avgränsad till läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur blir det endast dimensionen läsförståelse och faktorn språkförståelse vi vidare kommer att följa.

#### 3.2 Läsförståelse

Läsförståelse innebär inte endast att bearbeta en text genom avkodning utan det är minst lika viktigt att skapa en förståelse av det man läser. Det handlar till exempel om att kunna leva sig in i en handling och se personer och miljöer framför sig vilket brukar kallas att se inre bilder (Wengelin & Nilholm, 2013, s. 53). Således anses användning av skönlitteratur i undervisning av läsförståelse som positivt då de skönlitterära böckerna är beskrivna på sådant sätt att det lämnas mycket tolkningsutrymme för läsaren (Jönsson, 2009, s. 103). Olika forskare använder sig av olika begrepp när de behandlar läsförståelse däribland textförståelse, textrörlighet och förståelse, genom denna studie kommer begreppet läsförståelse användas. Bråten (2008, s.14–15) definierar läsförståelse genom att beskriva den som två delar. Den ena är att förstå vad författaren menat när texten skrevs och den andra är att läsaren tolkar utifrån sina erfarenheter och skapar mening för sig själv. Med andra ord krävs ett samspel mellan texten och läsaren, först då kan texten få en djupare innebörd (Bråten, 2008, s. 15). Ett mål i kunskapskraven för årskurs 1 innebär att elever

ska utveckla en begynnande läsförståelse. När de sedan kommer till årskurs 3 ska de klara av att läsa elevnära texter med flyt och därefter återge vad de upplevt som viktigt i texten och på så sätt visa grundläggande läsförståelse (Skolverket, 2017b, s. 258).

### 3.3 Ordförråd i relation till läsförståelse

För att förstå en text krävs att man har ett bra ordförråd vilket enligt Elwér (2017, s. 4) kan tränas på ett effektivt sätt genom högläsning av litteratur då elever får chans att möta ord som vanligtvis inte används i talat språk. Wengelin och Nilholm (2013, s. 76) menar att ordförståelsen är den komponent som oftast nämns och de flesta är överens om när man talar om faktorer som är viktiga vid tillägnandet av läsförståelse. Samtidigt har ordförråd och läsförståelse en stark relation mellan sig då elever utvecklar sitt ordförråd vid läsning men också behöver förstå många ord för att kunna förstå vad de läser. Vilket innebär att elever behöver möta texter som är lagom utmanande och finns inom läsarens proximala utvecklingszon för att ordförrådet och läsförståelsen ska utvecklas. (Den proximala utvecklingszonen beskrivs vidare i kapitel 3.6). Blir texterna för enkla finns risk att elever endast möter bekanta ord och ingen utveckling av ordförrådet sker. Blir texten däremot för svår finns risk att elever möter så svåra ord att det påverkar förståelsen av innehållet och varken ordförråd eller läsförståelse gynnas (Wengelin & Nilholm, 2013, s. 77).

### 3.4 Läsförståelsestrategier

För att nå långt i sin läsförståelse behöver elever erövra flera olika läsförståelsestrategier såsom bland annat att tolka texter, läsa mellan raderna och hämta information från texter (Liberg, 2007, s. 28–29). Även Stensson (2006, s. 29) påpekar vikten av att elever får möjlighet att utveckla olika läsförståelsestrategier för att utveckla läsförståelse. I det centrala innehållet för årskurs 1–3 står det att elever ska tillägna sig lässtrategier för att förstå och tolka texter (Skolverket, 2017b, s. 253). Läsförståelse innebär också hur man som läsare angriper en text på olika sätt, i olika situationer och målet för att bli en god läsare är att de strategier som behövs ska automatiseras (Wengelin & Nilholm, 2013, s. 54–55). Då en god läsförståelse innebär att kunna tolka texter mer än på ytan och dra egna slutsatser blir detta en stor utmaning för de elever som kämpar med avkodning. Genom att använda sig av undervisningsmodeller och högläsning kan lärare träna sina elever i olika strategier och processer som gör att de utvecklar bättre läsförmåga (Elwér, 2017, s. 5).

### 3.5 Högläsning

Högläsning kan definieras som en aktivitet där en vuxen läser högt ur en bok för barn, vilket medför gemensamt fokus där dialog och närhet tillsammans skapar förutsättning för både kommunikativ och talspråklig utveckling (Dominković, Eriksson & Fellenius, 2006, s. 10–19). Högläsning av skönlitteratur används regelbundet av de flesta lärarna men främst som avkoppling eller disciplinerande aktivitet vilket innebär att elever ska lära sig sitta tysta och lyssna. Lärare utnyttjar sällan högläsningens aktiviteten tillsammans med andra språkutvecklande aktiviteter utan det blir två separata delar i stället för att se det som två delar som kan bilda en helhet (Damber, Nilsson och Olsson, 2013, s. 50–53). Om högläsning används på ett didaktiskt genomtänkt sätt kan många olika förmågor utvecklas



hos elever, dock visar indikationer på att högläsning allt för ofta används som tidsfördriv i stället för pedagogiskt verktyg (Damber, et al., 2013, s. 17–19). Högläsningstunden ska inte bara ses som en vilostund när elever är trötta utan ska ses som utveckling av elevers tänkande. Dessutom fungerar högläsning som en förebild som elever kan ha nytta av vid sin individuella läsning (Stensson, 2006, s. 120).

### 3.5.1 Skönlitteratur

Genom skönlitteratur finns möjlighet för elever att utveckla empati och inlevelseförmåga. Läsaren får chans att möta personer och platser som aldrig skulle skett annars (Stensson, 2006, s. 13–17). Detta är i enlighet med kursplanen i svenska som skriver att elever ska möta berättande texter som till exempel kapitelböcker som belyser människors levnadsvillkor och erfarenheter (Skolverket, 2017b, s. 253). Skönlitteratur utvecklar också den viktiga tolkningsförmågan som gör att man förstår en text på ett djupare plan. Den ger också möjlighet till att förstå och utveckla förmågan att reflektera över oss själva, andra och vår omvärld. Lärare är ofta medvetna om läsningens betydelse men lyckas ändå sällan överföra det till handling då läsning av skönlitteratur ofta blir en utfyllnadsaktivitet. En lärare som förstått att läsning är detsamma som att tänka, reflektera och resonera prioriterar tid för samtal vid högläsning av skönlitteratur i undervisningen (Stensson, 2006, s. 13–17). Vidare i denna litteraturstudie är det skönlitteratur som används vid de olika högläsningaktiviteter som beskrivs, vilket inte alltid benämns i texten. Ett aktivt val har gjorts att forskning som behandlar annan text än skönlitterär har uteslutits då vårt syfte fokuserar på skönlitteraturens möjligheter att utveckla elevers läsförståelse.

### 3.5.2 Samtal vid högläsning

Den positiva effekten av att utveckla läsförståelse vid högläsning bygger på att lärare för en dialog med elever före, under tiden och efter högläsningen vilket sällan utnyttjas i undervisningen. Högläsning i sig utvecklar inte läsförståelse utan kräver ett genomtänkt arbete av läraren (Damber, et al., 2013, s. 20–21). Detta instämmer även Westlund i (2014, s. 1–3) och menar att läsförståelse inte kommer per automatik vid högläsning utan det är viktigt att förstå att det finns olika sorters högläsning som kräver och utvecklar olika förmågor (Westlund, 2014, s. 1–3). Förr i tiden var långt ifrån alla läskunniga och högläsningen hade stor betydelse för människor då man samlades runt en berättelse och tillsammans skapade mening i det man lyssnade på (Stensson, 2006, s. 119).

En läsargemenskap innebär att elever delar en text som läraren läser högt och tillsammans kan elever jämföra sina erfarenheter för att reda ut textens handling och söka svar både i och utanför texten. Detta sätt att bearbeta litteratur utvecklar elevers tänkande och förståelse genom att få svar på de frågor man har och lyssna på hur andra resonerar. Att vara i en läsargemenskap skapar på så sätt stödstrukturer i utvecklingen av att läsa och förstå det som läses (Jönsson, 2009, s. 97–98). Genom detta arbetssätt möter elever kursplanens krav på att utveckla förmågan att läsa och analysera skönlitteratur samt att lyssna på när andra berättar (Skolverket, 2017b, s. 253). Detta sätt att se på kunskap och lärande stämmer överens med vad Sokrates sägs ha sagt redan 400 år f.Kr. Han menade då att kunskap förlöses genom dialog vilket innebär att det är först när man samtalar om ett

ämne man gör det till sin kunskap (Lundgren, 2014, s. 146). Fast (2001, s. 124) instämmer i detta och skriver att i samtal kring läsning hjälps läsare och lyssnare åt att tolka och förstå.

### **3.6 Högläsning ur ett sociokulturellt perspektiv**

Det sociokulturella perspektivet utgår från att människor lär av varandra, känner meningsfullhet av att vara i olika gemenskaper och därigenom utvecklar sig själva och sina kunskaper. Det innebär att lärande är en del av ens liv och inte bara något som sker genom undervisning (Säljö, 2011, s. 2). Den sociokulturella traditionen har sitt ursprung i Lev Vygotskij som arbetade med frågor om lärande och utveckling i början av 1900-talet. Han förklarade människors behov av att kommunicera och att språket är ett medierande redskap för att lära. Han myntade begreppet den proximala utvecklingszonen som bygger på synen att lärande och utveckling ständigt är en pågående process. I den proximala utvecklingszonen befinner sig en lärande mitt emellan något som är bekant och något den inte kan behärska ännu. Med stöd av till exempel en lärare eller annat medierande redskap kan den lärande ta ett steg fram i utvecklingen och tillägna sig en ny kunskap (Säljö, 2014, s. 297–305). Även läroplanen framhåller språket som redskap för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket, 2017b, s. 252).

## 4. Metod

I följande kapitel kommer studiens metod analyseras. I avsnitt 4.1 presenteras informationssökningens tillvägagångssätt, vidare i 4.2 behandlas vilka kriterier som ligger till grund för utvalt material och slutligen i 4.3 beskrivs materialanalysen.

### 4.1 Informationssökning

Informationssökningen började i *Educational Resources Information Center* (ERIC), som är en databas med inriktning mot pedagogik med både svenska och internationella vetenskapliga publikationer. Där finns ett stort utbud av forskningsrapporter, konferensbidrag, doktorsavhandlingar och till viss del även böcker. Sökord som användes var olika kombinationer av engelska begrepp: *reading comprehension, oral interpretation, reading skills, reading strategies, reading aloud, reading aloud strategies, reading, strategies*. Vid sökning användes funktionen *AND*, vilket ökar sökningen till två eller flera begrepp. En annan funktion som användes var trunkering, som innebär att databasen söker på ordet men är inte låst till just en ändelse, (*read\* AND aloud\* AND strategie\**) vilket gav 966 träffar. För att precisera sökningen vidare kryssades rutan för *Peer Reviewed* i, vilket innebär att bara granskat material visas och då minskades mängden till 456 träffar. För att minska träffantalet ytterligare bockades *Full text* i vilket resulterade i 92 träffar och dessa granskades ytligt. Slutligen gick en träff vidare till fortsatt granskning då materialet var relevant för studiens syfte och frågeställningar. Fortsättningsvis användes databasen ERIC flitigt vid insamlandet av material vilket gav oss ett stort utbud av internationell forskning.

För att finna mer nationell forskning inom området användes SwePub som är en databas med bland annat inriktning mot samhällsvetenskap. Där publiceras svenska forskares avhandlingar, konferensbidrag och artiklar. Sökord som användes var olika kombinationer av svenska begrepp: *läsförståelse, högläsning, högläsning och förståelse och möjligheter, läsa och förståelse, högläsning och skönlitteratur*. Vidare sökte vi i databasen PsycINFO, vars inriktning är mot psykologi och angränsande områden som till exempel språkvetenskap. Tidskrifter, bokkapitel, konferensbidrag och forskningsrapporter fanns även i denna databas tillgängligt inom vårt område. Slutligen sökte vi också i Google Scholar som är en sökmotor, vilket innebär att den är lite mindre strukturerad än de ovanstående databaserna. Precis som SwePub så har Google Scholar inriktning mot flera olika fält där samhällsvetenskap är ett av fälten. Under informationssökningens gång återkom några forskare bl.a. Gough & Tunmer, Westlund, Liberg och Palinscar & Brown, vilket inbjöd till sökningar på författarnamn. Även kedjesökningar gjordes då olika källors referenslistor användes för att finna relevant material till studien.

### 4.2 Kriterier för inklusion och ural

Då informationssökningen gav många träffar krävdes utarbetning av kriterier för att granska material för inklusion eller exklusion. Första kriteriet för inklusion innebär att materialet är relevant för studiens syfte och frågeställningar. Syftet med denna litteraturstudie är att synliggöra vilka kunskaper om läsförståelse lärare behöver besitta för att planera undervisning i årskurs F-3, som utvecklar elevers läsförståelse genom

högläsning av skönlitteratur samt lyfta fram eventuella kunskapsluckor inom ämnesområdet. Detta innebär att vissa eller alla dessa delar på något sätt ska behandlas i materialet för att det ska vara relevant för studien. Studiens andra kriterium för inklusion är att materialet ska behandla elever i grundskolans tidigare år vilket gör att material som behandlar äldre elever har exkluderats. Vidare som tredje kriterium för inklusion är att materialet ska vara vetenskapligt och genom att ha använt *Peer Reviewed*-granskat material uppfylls det kriteriet. Ett fjärde kriterium är att en variation av publikationstyp krävs och därför återfinns både akademiska avhandlingar, rapporter och vetenskapliga artiklar i studien. Femte kriteriet innefattar att olika publikationsår har tillgodosetts genom att material från mitten av 1990-talet fram till 2016 finns med i studien vilket ger oss en överblick av läsförståelseundervisning över tid. Slutligen består sjätte kriteriet av att litteraturstudien ska innehålla både nationell forskning för att synliggöra problemområdet i en svensk kontext men också internationell forskning för att kunna belysa hur problemområdet framställs runt om i världen. Genom att materialet behövde uppfylla dessa sex kriterier pågick informationssökningen tills tillräckligt material inkluderats och materialsökningen blev mättad.

Litteraturstudiens urval består av 12 olika referenser, var av fyra akademiska avhandlingar, sju vetenskapliga artiklar och en rapport. Urvalet är sammanställt i en tabell, *figur 1*, och är ordnat utefter publikation/utgivningsår.

År	Författare	Titel	Publikationstyp
2015	Baker, Doris Luft Santoro, Lana Biancarossa, Gina Baker, Scott K	Effects of quality of instruction on student vocabulary and comprehension during read alouds.	Reports - Research
2014	Levlin, Maria	Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår.	Avhandling
2014	Reichenberg, Monica Emanuelsson, Britt-Marie	Elever I årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie.	Tidskriftsartikel
2014	Reichenberg, Monica Löfgren, Kent	An intervention study in grade 3 based upon reciprocal teaching.	Tidskriftsartikel
2013	Baker, Scott K Santoro, Lana Chard, David J Fien, Hank Park, Yonghan Otterstedt, Janet	An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade.	Journal Articles Reports - Research
2013	Eckeskog, Helena	Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2.	Licentiatavhandling

2013	Westlund, Barbro	Att bedöma elevers läsförståelse	Avhandling
2010	Hall, Katarina W Williams, Lunetta M	First grade teachers reading aloud.	Journal Articles Reports - Research
2007	Jönsson, Karin	Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3.	Doktorsavhandling
2006	Eilers, Linda H Pinkley, Christine	Metacognitive strategies help students to comprehend all text.	Journal Articles Reports - Research
1999	Cain, Kate	Ways of reading: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension.	Journal Articles
1993	Hoffman, James V. Roser, Nancy L. Battle, Jennifer.	Reading aloud in classrooms: From the modal toward a "model".	Journal Articles

Figur 1

#### 4.3 Materialanalys

Materialanalysen pågick i flera steg, det första steget bestod av att finna relevant material genom att ytligt granska överskriften och abstract på de träffar vi fick. Här var det litteraturstudiens syfte som styrde om material gick vidare för fortsatt granskning. Då litteraturstudiens syfte är att synliggöra vilka kunskaper om läsförståelse lärare behöver besitta för att planera undervisning i årskurs F-3, som utvecklar elevers läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur samt lyfta fram eventuella kunskapsluckor inom ämnesområdet, behövde överskriften eller abstractet signalera en viss relevans för studiens syfte för att gå vidare till fortsatt granskning. Efter ett rikt utbud av varierat material påträffats avslutades informationssökningen och en noggrannare genomgång av materialet påbörjades. I detta steg lästes återigen abstract men även syfte, frågeställningar, metod och resultat som sedan fördes in i *Översikten för analyserad litteratur* (se bilaga 1). I detta steg sällades material bort då det upptäcktes att det inte hade tillräcklig relevans för denna studie då det till exempel behandlade elever i de högre åldrarna och annan typ av skolform. Vidare granskades materialet för att finna likheter och olikheter i materialen samt upptäcka mönster. Utifrån de mönster som påträffades skapades olika teman och materialet sorterades utefter dessa. Vid denna process sällades ytterligare material bort på grund av svag relevans för studiens syfte. Genom närläsning av materialet skapades en

djupare förståelse för vad materialet presenterar. En sammanfattning skrevs till varje text vilket underlättade vid fortsatt arbete. Det blev många kategorier och teman i början, men ju mer vi läste desto tydligare blev det att de övergripande kategorierna skulle sorteras efter litteraturstudiens frågeställningar, vilka under arbetets gång har omformulerats och bearbetats vilket gav behov till ytterligare sökningar för att stärka vårt material. Dessa sökningar gjordes genom kedjesökningar på de redan befintliga materialens referenslistor. Första delen i resultatet fokuserar på vad lärare behöver för kunskaper kring läsförståelse och bedömning är ett begrepp vi stött på vid analys av materialet. Detta fynd gjorde att vi såg ett behov av ytterligare sökningar då bedömning verkar vara en viktig aspekt i vårt valda område. Andra delen i resultatet behandlar på vilket sätt undervisning ska utformas för att utveckla elevers läsförståelse genom skönlitteratur.

## 5. Resultat

Litteraturstudiens syfte är att synliggöra vilka kunskaper om läsförståelse lärare behöver besitta för att planera och genomföra undervisning i årskurs F-3, som utvecklar elevers läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur samt lyfta fram eventuella kunskapsluckor inom ämnesområdet. I detta kapitel presenteras resultat genom att besvara studiens syfte och frågeställningar. Första frågan presenteras i avsnitt 5.1 och svarar på frågan: *Vad behöver lärare för kunskaper om läsförståelse för att möjliggöra undervisning som utvecklar läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur?* Avsnitt 5.2 svarar på frågan: *På vilket sätt ska undervisning utformas för att utveckla elevers läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur?*

### 5.1 Lärarens kunskaper

I detta avsnitt ska studiens första frågeställning besvaras. För att göra det har den forskning som analyserats delats upp i kategorier. Dessa kategorier inriktar sig på vilka kunskaper lärare behöver för att genom högläsning av skönlitteratur kunna stödja elever att utveckla läsförståelse. 5.1.1 förtydligar vad lärare behöver förstå att högläsningen kan bidra med, 5.1.2 fokuserar på läsförståelse och viktiga aspekter om lärares förståelse av begreppet samt slutligen 5.1.3 som synliggör uppföljning och bedömning av läsförståelse.

#### 5.1.1 Kunskap om högläsning som pedagogiskt verktyg

För att utveckling av läsförståelse ska ske behöver högläsningstunden vara strukturerad och ha ett tydligt mål. Många lärare använder sig regelbundet av högläsning i sin undervisning men saknar struktur och mål, vilket då inte leder per automatik till läsförståelse (Hoffman, Roser & Battle, 1993, s. 499; Baker, Santoro, Biancarrosa & Baker, 2015, s. 1; Baker, Santoro, Chard, Fien, Park & Otterstedt, 2013, s. 348; Westlund, 2013, s. 167). Lärares kunskap om hur texter kan användas i undervisningen påverkar elevers lärande. Texten kan vara utgångspunkt för undervisning som fokuserar på ett visst innehåll men kan också användas som ett redskap för att träna läsförståelse (Eckeskog, 2013, s. 91–92). Eckeskogs studie (2013) visar att en vanlig uppfattning hos lärare är att elever behöver knäcka läskoden före läsförståelse kan utvecklas, vilket gör att de inte ser möjligheten till ett parallellt arbete med avkodning och läsförståelse. Avkodning underlättas av förståelse av text och utvecklas på så sätt även genom läsförståelseträning (Eckeskog, 2013, s. 91–92). Lärare behöver förståelse för att högläsning fyller en viktig funktion i utveckling av läsförståelse och kan ses som en stödstruktur då högläsning kan utveckla och utmana elevers förståelse för text genom att låta dem möta mer avancerade texter än de klarar att avkoda själva (Jönsson, 2007, s. 238).

Lärare behöver vara medvetna om att elever visar på olika sätt att de är aktiva lyssnare, vilket kan ge uttryck i både muntliga och fysiska reaktioner (Jönsson, 2007, s. 233). Lärare upplever att det är en svår avvägning framförallt i större grupper mellan att uppmuntra elever till muntlig interaktion och samtidigt bibehålla arbetsro i klassrummet. Detta behöver lärare hitta en balans mellan då det är genom elevernas aktiva förhållningssätt lärare kan upptäcka hur elever tänker och förstår en text och kan på så sätt leda elever

framåt i läsförståelseutvecklingen, samtidigt som de behöver vara en tydlig ledare som fördelar ordet och har en struktur i klassrummet (Hoffman, et al., 1993, s. 501; Hall & Williams, 2010, s. 311–312).

### 5.1.2 Kunskap om läsförståelse

Westlunds studie (2013) jämför åtta lärare från Sverige med åtta lärare från Kanada i deras läsförståelseundervisning och bedömning av densamma. Kanada och Sverige anses relativt lika varandra i utbildningsväsendet men Kanada har lyckats betydligt bättre i läsförståelsetest senaste åren och blir därför intressant att jämföra med (Westlund, 2013, s. 111–114). Studien visar att lärarna från Sveriges syn på läsförståelse innebär att elever ska läsa så mycket som möjligt och utvecklar då läsförståelse per automatik. Denna syn har sin grund i ett kommunalt bedömningsstöd som används flitigt av lärarna för att bedöma elevers läsförståelse. Lärarna är kritiska till bedömningsstödet då det främst fokuserar på hur mycket och fort elever läser mer än deras förståelse men något annat sätt att stötta och bedöma elevers läsförståelse finns uttryckligen inte. Westlunds studie pekar på att lärare från Sverige håller en *"Att läsa-diskurs"* i stället för en *"Hur läsa-diskurs"*. Trots att de pratar om att läsförståelse är detsamma som att skapa mening och läsa mellan raderna verkar det saknas ett metaspråk vid undervisning av läsförståelse och fokus hamnar främst på enbart kontrollfrågor och sammanfattning av text. Elever som uppvisar läsförståelseproblem uppmanas främst till att läsa mer istället för att stödjas i hur de ska läsa. Studien visar ingen explicit undervisning av läsförståelse hos lärarna från Sverige (Westlund, 2013, s. 164–174).

I jämförelse med lärarna från Sverige i Westlunds studie (2013) visar lärarna från Kanada en *"Hur läsa-diskurs"* vilket innebär att de talar mer om den analytiska sidan av läsprocessen, det vill säga förståelsen och mindre om den tekniska sidan som innefattar avkodning och läsflyt. De kanadensiska lärarna nämner precis som lärarna från Sverige att läsförståelse är ett meningsskapande av text men nämner inte mängdläsning, sammanfattning av text eller förmågan att svara på frågor om textens innehåll i samma utsträckning när de definierar begreppet. De talar i stället främst om att elever ska ställa egna frågor om texten vilket också blir en möjlighet för lärarna att bedöma elevers utveckling av läsförståelse. De kanadensiska lärarna nämner metakognitivt tänkande både i samtalet om genomförandet och utvärderingen av läsförståelseundervisningen. Överlag är det större fokus hos de kanadensiska lärarna än hos de svenska på hur elever utvecklar sitt tänkande om läsning än hur mycket de läser. I undervisningen hos de kanadensiska lärarna är strategier centrala och eleverna tränas i att utveckla förmågan att berätta om vilka strategier de använder och reflektera över hur och varför (Westlund, 2013, s. 214–220). Strategiundervisning i svenska klassrum har tendens att bli färdighetsträning där målet är att namnge strategierna och deras egenskaper mer än att utveckla förmågan att applicera dem på sin egen läsning (Eckeskog, 2013, s. 97–98).

Westlunds studie (2013, s. 274) visar att det svenska utbildningssystemet saknar ett metaspråk om hur läsförståelsestrategier ska undervisas. Sverige har gjort insatser i läsförståelseundervisning senaste åren genom att fortbilda lärare men enligt Westlunds



studie (2013) har det inte haft tillräcklig genomslagskraft i den svenska undervisningen. Westlunds studie (2013) pekar på att lärare från Sverige behöver få mer stöd i sitt metakognitiva tänkande och själva bli läsförståelsekunniga för att förstå vilka processer som läsförståelse kräver, först då kan de själva utveckla ett språk att tala om läsprocessen och på så sätt också undervisa om detta (Westlund, 2013, s. 273–276). När elever utvecklar ett metaspråk och ett metakognitivt tänkande kan de tala om sin egen läsutveckling och sina förståelsestrategier vilket gör dem till goda läsare (Westlund, 2013, s. 274; Eilers & Pinkley, 2006, s. 14; Cain, 1999, s. 301). Ett metakognitivt förhållningssätt stämmer överens med hur de kanadensiska lärarna arbetar då de talar om att elever ska utveckla ett språkligt paket där de kan resonera om sin läsförståelse och sitt tänkande. Ett sådant språk krävs för att elever ska visa sin förståelse och på så sätt visa var i utvecklingen eleven befinner sig. När lärare och elev kan kommunicera på ett gemensamt metaspråk finns större möjligheter för läraren att fånga upp var i utvecklingen eleven befinner sig och vilket stöd som behövs av läraren för att eleven ska utvecklas ytterligare. Detta metakognitiva förhållningssätt uttrycks inte av någon av lärarna från Sverige (Westlund, 2013, s. 273–276).

#### Hörförståelse i relation till läsförståelse

Lärare behöver kunskap om att hörförståelse och läsförståelse har nära koppling till varandra. Det krävs samma förståelseförmågor för att förstå högläsning som vid individuell läsning förutom att hörseln är central vid högläsning och avkodning vid individuell läsning, vilket gör det effektivt att använda sig av högläsning vid läsförståelseundervisning (Baker, et al., 2015, s. 1; Levlin, 2014, s. 6). Levlins studie (2014) gör en analys av elevers läsförståelse utifrån SVR som är en formel för hur läsförståelse utvecklas. Formeln:  $\text{läsförståelse} = \text{avkodning} \times \text{språkförståelse}$  (Gough och Tunmer, 1986) innebär att när något multipliceras med noll blir det ett nollresultat, alltså säger denna formel att läsförståelse kräver båda faktorerna (avkodning och språkförståelse) för att läsförståelse ska utvecklas (Levlin, 2014, s. 4). Det är dock viktigt att förstå att dessa faktorer inte nödvändigtvis måste tränas i en speciell ordning utan kan behandlas både i ett parallellt arbete men också var för sig (Eckeskog, 2013, s. 100). Levlins studie (2014) har valt att behandla hörförståelse som läsförståelse och på detta sätt kräver hörförståelse den viktiga delen språkförståelse i formeln SVR. Flera studier har en samsyn om att elever kan utveckla sin läsförståelse genom högläsning trots en bristande avkodningsförmåga (Jönsson, 2013, s. 238; Hall och Williams, 2010, s. 312). Levlins studie (2014) hävdar att hörförståelse gynnar elever som är i riskzon att utveckla lässvårigheter vilket i sin tur innebär att högläsning är ett fungerande pedagogiskt verktyg när läsförståelse ska utvecklas (Levlin, 2014, s. 153).

#### Läsförståelsestrategier

Lärare behöver kunskap om att fokus bör ligga på att utveckla läsförståelse för den text som bearbetas (Eckeskog, 2013, s. 97; Westlund, 2013, s. 219). Genom instruktioner kan lärare tydligt undervisa elever om vilka läsförståelsestrategier som kan användas vid läsning för att utveckla läsförståelse (Eilers & Pinkley, 2007, s. 13–14; Baker, et al., 2015, s. 4). Det är inte något värde i sig att lära sig läsförståelsestrategier och symboler för dessa,

utan det viktiga är det man kan uppnå med strategiernas hjälp, det vill säga förståelse av text (Eckeskog, 2013, s. 91–97). Eilers och Pinkley (2006) menar att när lärare undervisar läsförståelsestrategier genom att ställa frågor till elever om detaljer i texten mäter det främst om elever förstått innehållet i stället för att utveckla elevers förmåga att använda sig av strategierna på all slags text (Eilers & Pinkley, 2006). Lärare behöver förståelse för hur de själva angriper en text för att kunna modellera läsförståelsestrategier för elever. Det innebär att lärare visar hur man på ett strategiskt sätt tar sig an en text genom att tänka högt under högläsningen och blir på så sätt en förebild för elever för hur man gör för att förstå en text (Eckeskog, 2013, s. 98; Jönsson, 2007, s. 233; Westlund, 2013, s.275).

Läsförståelsestrategier tillsammans med högläsning kan ses som stödstruktur och benämns som *scaffolding* i vissa studier, vilket härstammar från det sociokulturella perspektivet. Det innebär att med hjälp av den proximala utvecklingszonen stötta elever att utveckla förmågor de saknar för att sedan kunna klara av det på egen hand (Jönsson, 2007, s. 238). Studier visar att vid all typ av läsning behövs läsförståelsestrategier som stöd för att ta till sig textens mening och en text kan vara ett verktyg när elever tränar läsförståelsestrategier (Eckeskog, 2013, s. 91–95; Jönsson, 2007, s. 239–240). Lärare behöver också ge elever förförståelse och förtydliga svåra ord och begrepp innan och under högläsningen, men behöver också vara medvetna om att många avbrott i högläsningen kan resultera i att elevers engagemang och sammanhang för texten kan minska. Vissa svårigheter i texter kan elever själva lyckas förstå med hjälp av sammanhanget och behöver då ingen djupare förklaring av läraren. När lärare lyckas skapa ett klassrumsklimat som inger trygghet kan elever vänjas vid att avbryta läsningen när de behöver hjälp att tolka och förstå. På detta sätt kan läraren själv välja var särskild betoning eller förtydligande behövs i texten och lita på att eleverna avbryter när behov finns (Jönsson, 2007, s. 233; Eckeskog, 2013, s. 98).

#### Samtalets funktion

Lärare behöver förstå att genom samtal vid högläsning ökar elevers förståelse och engagemang för det upplästa (Jönsson, 2007, s. 234; Eckeskog, 2013, s. 98). Det är viktigt att lärare förstår att frågor ska leda till elevers respons och att man som lärare är noga att följa upp elevers frågor och svar då vissa av dem kan utveckla innehållet och visa på kopplingar eleven gör. Eilers och Pinkley (2006, s. 15) visar i sin studie att en undervisning som utvecklar läsförståelse bygger på att elever får göra kopplingar under sin läsning så som att koppla texten till egna erfarenheter, dra slutsatser av ett innehåll och fundera över vad som är viktigaste budskapet i texten vilket kräver någon form av interaktion mellan lärare och elev. Eckeskogs studie (2013, s. 98) visar en tendens till att lärare som fokuserar på att undervisa om strategier istället för om läsförståelse ofta inte fångar upp elevers tankar vilket då bevisar att fokus ligger på strategierna i stället för att utveckla elevers förståelse. Både Eckeskog och Jönsson (Eckeskog, 2013, s. 98; Jönsson, 2007, s. 234) menar att elever är intresserade av att samtala för att förstå och skapa mening, vilket borde utnyttjas till fördjupade samtal om innehållet. Eckeskogs studie (2013, s. 99) visar att lärare behöver planera öppna frågor som ger möjlighet till tolkning och meningsskapande av texten. Tendens finns att lärare i stället ställer många frågor i rask takt som inte ger samma möjlighet till eftertanke.

### Metoder och modeller

Levlins studie (2014) visar brist på läsförståelseundervisning i svenska klassrum och många elever når inte kunskapskraven i läsförståelse (Levlin, 2014, s. 153; Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 2). Flera studier benämner olika metoder och modeller som på något sätt ska presentera ett sätt att arbeta för att utveckla läsförståelse genom högläsning (Levlin, 2014; Hoffman, et al., 1993; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Reichenberg & Lövgren, 2014). Regeringen har satsat stora pengar senaste åren på att utbilda lärare i vetenskapligt underbyggda metoder vars syfte är att stödja elevers läs och skrivutveckling. Det har senaste åren varit mycket fokus på *Reciprocal Teaching*, även kallad *RT* som grundades av Palinscar & Brown, 1984. *RT* har bland annat använts som grund till projektet *En läsande klass* ([www.enlasandeklass.se](http://www.enlasandeklass.se)) som lanserats av barnboksförfattaren Martin Widmark och skickats ut som gratismaterial till skolor och blivit väl använd. (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 2). *RT* är den metod som används mest av svenska lärare och är den som är mest beforskad internationellt sett. Det har däremot inte gjorts någon större studie av *RT* i svensk grundskola mer än i särskolan. Strukturerade metoder är viktiga för läsförståelseundervisningen men man kan inte som lärare bara förlita sig på metoder trots om de är vetenskapliga eller inte utan lärare behöver utifrån sin kunskap forma den metod som gynnar elevgruppen bäst (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 2).

Reichenberg och Emanuelsson (2014) har i sin studie jämfört två strukturerade metoder (Reciprocal teaching och Questioning the author) som båda visar goda resultat. Dock krävs att lärare har förståelse för var deras elever befinner sig kunskapsmässigt för att rätt metod ska användas samt en förståelse för att metoder kan innebära både hinder och möjligheter i undervisning (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s.2). Hoffman, et al. (1993) eftersträvar en förändring av synen på högläsning som en modalitet till en modell vilket gör högläsning till ett verktyg i stället för en aktivitet och uppmanar till att läraren själv arbetar fram en modell utifrån sin kunskap om läsförståelse.

#### 5.1.3 Kunskap om bedömning av läsförståelse

De elever som främst är i riskzon för att inte klara kunskapskraven under grundskolan är de med tidiga läsförståelsesvårigheter medan de med avkodningssvårigheter klarar sig bättre genom skolgången. Detta är en viktig kunskap för lärare att känna till då elever med läsförståelsesvårigheter behöver identifieras tidigt (Levlin, 2014). Westlund visar i sin studie att kanadensiska lärare har ett annat förhållningssätt till bedömning än svenska lärare. Svenska lärare tenderar att mäta läsförståelse som slutprodukt med färdiga frågor om text eller bedöma vilket läsflyt eleven har. Kanadensiska lärare har en mer utvecklad förmåga att följa elevers utveckling och process och därigenom se var i utveckling de står. Ett framträdande mönster för de kanadensiska lärarna är att de bedömer eleverna genom att följa upp hur de gör kopplingar till texten, ställer egna frågor till texten och svarar på dem, gör inferenser, visualiserar text, transformerar text och förutsäger vad som kommer hända i texten. Detta sker genom en dialog mellan lärare och elev som på så sätt utvecklar ett gemensamt metaspråk samt att läraren använder sig av checklistor och matriser som

eleven tillsammans med lärare fyller i och bedömer var i lärandet eleven befinner sig (Westlund, 2013, s. 222–224).

För att elever ska kunna resonera om text och redovisa dess innehåll krävs utvecklade språkfärdigheter vilket lärare behöver förstå då de bedömer elevers läsförståelseförmåga. En elev som endast bedöms i läsförståelse genom enkla frågor och svar som går att finna i texten, det vill säga inte kräver någon tolkning av eleven kan inte bedömas i någon djupare grad av läsförståelse. Det är viktigt att lärare förstår att olika typer av tester i läsförståelse bedömer olika typer av färdigheter, då till exempel språkfärdigheter står i centrum vid samtal om texter och måste tas hänsyn till vid bedömning (Levlin, 2014, s. 11; Eckeskog, 2013, s. 46; Westlund, 2013, s. 230). Detta blir tydligt i Levlins studie (2014, s. 100) då elever med läsförståelseproblem i de lägre skolåren ofta har språkliga svårigheter.

Westlund (2013) refererar i sin studie till SVR vid bedömning av läsförståelse och menar att lärare behöver insikt i att läsförståelse kräver både språkförståelse och avkodning för att kunna bedöma att läsförståelse har utvecklats. Lärare i Sverige har en tendens att fokusera på enklare frågor om text vilket främst bedömer avkodningsförmågan. Saknar lärare kunskap om hur man bedömer läsförståelse finns risk att tidigt missa identifiering av elevers läsförståelseproblem (Westlund, 2013, s. 281; Levlin, 2014). Nationella provet har enligt Levlin (2014) vissa brister på grund av utförandet som gör att man inte fullt ut fångar upp elever med bristande läsförståelse. Lärare behöver kunskap i hur man analyserar test som används av rutin för att förstå vad som bedöms hos eleven och eventuellt kunna komplettera med andra typ av tester eller uppgifter för att få en heltäckande bild (Levlin, 2014).

## 5.2. Undervisningens utformning

I detta kapitel ska studiens andra frågeställning besvaras. För att göra det har den forskning som analyserats delats upp i två kategorier. Dessa kategorier inriktar sig på hur undervisning bör utformas för att utveckla elevers läsförståelse genom skönlitteratur. 5.2.1 behandlar hur högläsning kan användas i undervisning och 5.2.2 behandlar hur bedömning av läsförståelse kan bli en del av undervisningen.

### 5.2.1 Undervisning av läsförståelse genom högläsning

Forskning visar högläsningens goda möjligheter till utveckling av läsförståelse, därför bör det prioriteras i undervisningen (Hoffman, et al., 1993; Hall & Williams, 2010; Jönsson, 2007). Genomtänkta val av skönlitteratur som låter elever möta ett innehåll som engagerar ger lärare möjlighet att utveckla elevers läsförståelsestrategier (Hall & Williams, 2010). Högläsning i undervisning av läsförståelse kan behandla mer avancerade texter än elever själva kan avkoda vilket utmanar och fokuserar på deras förståelse av texten (Baker, et al., 2013, s. 338; Hall & Williams, 2010, s. 312; Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 14). Men läsförståelseundervisningen kan också behandla enkla texter såsom bilderböcker där fördjupade samtal kan föras om tolkning av bokens bilder och budskap. Genom samtalet i fokus har läraren goda möjligheter att modellera läsförståelsestrategier till eleverna genom att ställa frågor till texten och förutspå och förutsäga handling och budskap samt låta

eleverna vara med i diskussionen och sätta ord på sina tankar vilket utvecklar deras metakognitiva förmåga (Westlund, 2013, s. 219). Lärare kan själva uppleva att de arbetar med högläsning och läsförståelse i sin undervisning och att de har en hög interaktion i klassrummet men observationer visar att det inte alltid stämmer utan frågor fokuserar främst på detaljer i texten och leder inte till någon djupare förståelse av texten (Baker, et al., 2015, s. 1). Att arbeta interaktivt och bearbeta texter i undervisningen innebär att lärare ställer frågor till elever om texten innan, under tiden och efter högläsning samt modellerar strategier som stöd för eleverna. Frågor bör inte endast fokusera på detaljer i texten utan ska främst vara en hjälp att få elever att resonera och koppla texten till egna erfarenheter (Hall & Williams, s. 311; Hoffman, et al., s. 501; Jönsson, 2007, s. 153; Eckeskog, 2013, s. 93).

### Läsförståelsestrategier

Elever bör utveckla generella strategier som är användbara på all slags text och allt för många detaljfrågor kopplat till textens innehåll gör det svårt för elever att applicera sitt lärande på andra sorters texter (Eilers & Pinkley, 2006, s. 13). Flera studier beskriver läsförståelsestrategier till exempel som att läsaren kan göra en förutsägelse av vad texten ska handla om, reda ut oklarheter genom att ställa egna frågor till texten under läsningens gång, ta ut det viktigaste innehållet och sammanfatta texten med egna ord (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 3–4; Eilers & Pinkley, 2006, s. 15; Westlund, 2013, s. 219). Många lärare tenderar att fokusera på detaljer i texter såsom stavning och ords betydelse vilket innebär att det blir mer en kontroll på om elever har lyssnat än att de tagit till sig textens budskap och utvecklat förståelse (Eckeskog, 2013, s. 92; Westlund, 2013, s. 178; Eilers & Pinkley, 2006, s. 13). Det finns kopplingar mellan elevers läsförståelse, deras kunskap om läsprocessen och läsförståelsestrategier vilket innebär att elever behöver utmanas och undervisas inom dessa områden för att få en fungerande läsning. Det som främst skiljer elever som utvecklas till välfungerande läsare och de som har svårigheter är förmågan att anpassa sin läsning utifrån de texter de möter och sätta ord på vilka strategier de använder sig av (Cain, 1999, s. 293–294). Målet för en god läsare är att kunna anpassa och använda sig av strategier automatiskt vid all slags läsning, därför måste läsförståelsestrategier läras ut genom undervisning och också följas upp så att elever utvecklar förmågan att applicera det på sin egen läsning. (Cain, 1999, s. 308; Eilers & Pinkley, 2006, s. 14).

Eilers & Pinkley (2006, s. 17–22) visar en metod för explicit undervisning och en formativ bedömning av läsförståelsestrategier i årskurs 1. Genom undervisning av läsförståelsestrategier både i helklass genom att modellera strategier och i mindre grupper där eleverna fick stöd i sitt eget användande av strategierna kunde eleverna så småningom applicera lärandet på sin individuella läsning. Eleverna fick genom färdiga arbetsblad fylla i sina tankar om texten. Arbetsbladen var indelade i kolumner med olika frågor och uppgifter för att stödja elevers användning av strategierna. Exempelvis var ett arbetsblad uppdelat i två kolumner där eleven först skulle fylla i några ord från texten för att i nästa ruta skriva vad de orden fick eleven att tänka på. Ett annat arbetsblad gav eleven uppgiften att först skriva kortfattat vad som hänt i berättelsen och nästa kolumn skulle eleven förutspå vad den tror kommer hända. En annan uppgift var att eleven skulle fylla i ett grafiskt



diagram och värdera vad som var viktig information i texten och vad som var mindre viktig. Genom dessa arbetsblad fick eleven möjlighet att sätt ord på sina tankar, få stöd att reflektera genom färdiga frågor samt visa sin förståelse för läraren (Eilers & Pinkley, 2006, s. 17–22).

### Samtal

Undervisning ska bidra till att elever konfronteras med andras åsikter och uppfattningar genom samtal om den lästa texten och på så sätt lättare hitta sitt eget meningsskapande. Samtalet blir en plats där tankar utbyts (Jönsson, 2007, s. 154). Det är inte bara kamraternas uppfattningar elever ska konfronteras med för att utveckla en god läsförståelse utan även med budskapet som författaren står bakom vilket kan göras med stöd i metoden *Questioning the author, QTA*. *QTA* bygger på att avståndet minskar mellan läsaren och författaren genom att läsaren ifrågasätter författarens budskap med hjälp av frågor till texten. Läraren leder samtalet och skolar in eleverna i detta sätt att tänka. Det innebär till exempel att läraren bjuder in elever till samtal under läsningens gång genom att be dem göra ett inlägg om något i handlingen, hjälper dem att tolka när så behövs och modellerar frågor och svar till författaren såsom ” vad vill författaren säga oss nu?” (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 5–7). Genom samtalet får elever möta kamraters perspektiv tillsammans med lärarens frågor och svar vilket bidrar till att de utvecklar och fördjupar sina tankar om texten. Läraren stödjer elevers tänkande genom direkt respons och det gör att deras tänkande och förståelse fördjupas och utvecklas (Jönsson, 2007, s. 235; Eckeskog, 2013, s. 99). Undervisning bör locka elever till att vilja bearbeta text genom frågor som engagerar och gemenskapen som en klass kan ge är ett stöd för elevers lärande då de blir medskapare och medtänkande personer som lyfter förståelsen till nya nivåer (Jönsson, 2007, s. 238).

### Metoder och modeller

Undervisning som utvecklar läsförståelse kan grundas i särskilda metoder och modeller (Hoffman, et al., 1993; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Reichenberg & Löfgren, 2014; Hall & Williams, 2010). Det är viktigt när färdiga metoder utgör grund för undervisning att inte helt förlita sig på dess kapacitet. Olika metoder och modeller har styrkor och svagheter som läraren utifrån sin elevgrupp måste ta hänsyn till (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 2). Några av de metoder som framkommit i litteraturstudiens resultat är *Reciprocal teaching, RT*, *Questioning the author, QTA* och *En läsande klass* och *Concept-oriented learning instruction* (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 3–5; Reichenberg & Löfgren, 2014; Levlin, 2014; Westlund, 2013). De bygger på två olika perspektiv då *RT* är en strategiinriktad undervisning som är en direkt undervisning om strategier. De fyra strategier som tränas är *förutsäga, ställa frågor, summera* och *klargöra*. *En läsande klass* och *Concept-oriented learning instruction* är metoder som bygger på *RT*. *Concept-oriented learning instruction* har många likheter med *RT* men fokuserar också på att elever får transformera sin förståelse till en annan form såsom en bild eller ett diagram och på så sätt utveckla sin metakognitiva förmåga (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 2–5).

*QTA* bygger på en innehållsinriktad undervisning där fokus är på vad texten säger läsaren, vem som står bakom texten och hur dessa faktorer påverkar läsaren. Reichenberg och Emanuelsson (2014) har jämfört *RT* och *QTA* i en studie. Båda metoderna har många likheter såsom att läraren till en början är mycket aktiv och modellerar strategier som behövs för att angripa en text. Första fasen ställer inte så kognitivt höga krav på eleven utan är till för att ge undervisning om *hur* man kan tänka när man angriper en text. Allt eftersom tar eleverna själva över rollen som samtalsledare för sina kamrater och läraren fungerar då som ett stöd i bakgrunden och även kamraterna blir stödfunktioner för varandra i samtalet om texten. Genom denna process utvecklar eleverna sin användning av de olika strategierna så de till slut kan ta över ansvaret själva och överföra till sin individuella läsning (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 3–8).

Resultatet visar att metoderna är effektiva båda två på läsförståelsen och eleverna nådde samma goda resultat efter studien. Dock fick de som arbetat med *QTA* en högre läshastighet, förmodligen på grund av upprepande läsning som är en del i metoden *QTA* (Reichenberg & Emanuelsson, 2014). Upprepad läsning förespråkar också Hoffman, et al. (1993, s. 501) i sin studie och poängterar vikten av en kvalitativ läsning framför en kvantitativ där återläsningen av text bidrar till att elever bearbetar texten bättre och får en fördjupad förståelse för textens innehåll. Detta är i motsats till hur lärare i Sverige arbetar med läsförståelse då de använder åtgärden att läsa fler böcker när läsförståelsen brister. I stället bör elever ges förutsättning att utveckla förmågan att använda de strategier läraren modulerar i undervisningen. Genom att elever successivt får ta över ansvaret att leda samtalet om texters innehåll i klassrummet utvecklar de förmågan att sätta ord på sin läsprocess vilket Westlund menar är det viktiga metaspråket som är avgörande för en god läsförståelseutveckling (Westlund, 2013, s. 169). Oavsett vilken metod som används är det avgörande för elevens utveckling av läsförståelse att läraren till en början dominerar genom att modellera användandet av strategier och att samtalet har en central roll (Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Hall & William, 2010).

Ett hinder med metoder som gynnar läsförståelse genom högläsning upplevs av vissa lärare vara på organisationsnivå, då metoder gynnas av mindre elevgrupper vilket kan vara svårt att lösa i klassrumssituationen (Hoffman, et al., 1993, s. 501; Eckeskog, 2013, s. 96; Hall & Williams, 2010, s. 312). Ett sätt att arbeta i helklass är att läraren modellerar högt för klassen genom att ställa frågor och tolka själv. Genom detta arbetssätt kan det upplevas att elever fråntas möjligheten att tolka texten då samtalets roll inte blir central. Hall och Williams (2010, s. 311–312) visar dock att genom denna metod utvecklar elever läsförståelse trots mindre interaktion i klassrummet. Slutsats i deras studie är att i helklass krävs andra metoder än när man arbetar i mindre grupper samt att vara observant på sina elever och vara snabb att fånga deras uppmärksamhet när de börjar tappa fokus, vilket gör ledarrollen extra viktig i större grupper (Hall & Williams, 2010, s. 311–312).

*RT* har visat sig fungera i större grupper genom att anpassa metoden från att elever själva ska föra och leda samtalet om texten, vilket är en av nyckelkomponenterna i *RT*, till att läraren leder samtalet och ställer öppna frågor till eleverna. I mindre elevgrupper där elever

ska föra samtalet finns risk att eleverna i sitt samtal glömmer bort att använda strategierna och kräver att en vuxen är med och iakttar och stöttar när samtalet spårar iväg åt fel håll. Det kan vara svårt att få resurserna att räcka till för flera smågrupper i klassrummet och man kan då med fördel låta hela klassen arbeta tillsammans men låta läraren leda samtalet. Genom en samtalsmetod om textinnehållet i helklass med läraren som samtalsledare visar *RT* goda effekter för läsförståelsen (Reichenberg & Lövgren, 2014, s. 129).

### 5.2.2 Bedömning av läsförståelse som en del av undervisningen

Enligt den svenska läroplanen (Skolverket, 2017b, s. 253) ska undervisning bedöma elevers kvalitativa kunskaper vilket innebär att elever ska kunna analysera, resonera och diskutera ett läst innehåll. Kvalitativa kunskaper bygger enligt Levlin (2014, s.11) på att elever kan uttrycka sig på ett funktionellt sätt och har en god språklig förmåga. I undervisning av läsförståelse behöver därför lärare utveckla elevers ordförråd och språkliga förmåga då det ligger till grund för läsförståelsen och hur elever kan uttrycka att de förstått en texts innehåll (Levlin, 2014, s.11). Många lärare saknar förmågan att bedöma elevers läsförståelse och kan inte se vilken typ av undervisning som utvecklar läsförståelse (Eckeskog, 2013, s. 100). Bedömning ses ofta som en slutprodukt i svensk undervisning medan de kanadensiska lärarna i Westlunds studie (2013) ser bedömning som en process i undervisningen. Som stöd för denna formativa bedömning använder de kanadensiska lärarna sig av bland annat matriser som gemensamt fylls i av lärare och elev och ger en tydlig bild var i utvecklingen eleven befinner sig och vad den behöver träna mer på och blir på så sätt ett framåtsyftande stöd och feedback för elever (Westlund, 2013, s. 274). Läsförståelse är en process och bedöms bäst under arbetets gång. Då lärare i Sverige i hög grad använder sig av läsförståelsetest där frågor ska besvaras individuellt efter att en text är läst blir det främst en slutprodukt. De kanadensiska lärarna beskriver sin bedömning som ett pågående stödarbete i utveckling mot att utveckla läsförståelse vilket gör att synen på bedömning skiljer sig mellan Sverige och Kanada (Westlund, 2013, s. 276–277).

Den kanadensiska läroplanen förmedlar att bedömning ska vara framåtsyftande feedback och främst vara *för* lärande. Bedömning blir på detta sätt mer ett redskap än en måttstock och lärandet står i fokus. De svenska lärarna i Westlunds studie (2013) talar om bedömning som betyg och risken med detta sätt att se på bedömning är att det bara mäter ett visst testtillfälle och stödjer inte lärandet i någon större utsträckning (Westlund, 2013, s. 282–283). Lärare från Sverige ser inget tydligt stöd i läroplanen i sin bedömning av läsförståelse eller hur de ska utveckla läsförståelse (Eckeskog, 2013, s. 99–100; Westlund, 2013, s. 179). I det centrala innehållet (Skolverket, 2017b, s.253) står *att* läsförståelse ska undervisas genom förståelsestrategier men inte *hur* det ska göras (Westlund, 2013, s. 295). Lärare ser heller inget stöd i läroplanen på hur de kan strukturera eller planera sin läsförståelseundervisning och vissa lärare uttrycker att läroplanen tolkas efter den undervisning som redan bedrivs. Flertalet menar att de aldrig medverkat i något utvecklingsarbete för att lära sig tolka läroplanen vilket gör att de har svårt att tolka dess innehåll (Eckeskog, 2013, s. 99–100). Flera lärare uttrycker att läroplanen är otydlig och svår att förstå (Westlund, 2013, s. 179).



Det är inte bara elevers kunskaper som ska bedömas, det är också viktigt att lärare bedömer och utvärderar sin egen undervisning. Till exempel genom att observera och observeras av kollegor möjliggörs utveckling av undervisningen (Eckeskog, 2013, s. 101–103). Kanadensiska lärare talar i hög grad om ett gemensamt metaspråk att tala om läsförståelse vilket de använder tillsammans med elever i sin undervisning av läsförståelsestrategier samt i samtal om elevers utveckling men också för att själva reflektera över sin egen undervisning individuellt och tillsammans med kollegor. Utifrån detta synsätt blir bedömning även ett sätt att utvärdera och utveckla sin undervisning och inte bara bedömning av elevers lärande (Westlund, 2013).

## 6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras litteraturstudiens metod och resultat. Avsnitt 6.1 fokuserar på hur informationssökningen gått till och hur material har analyserats och kategoriserats. I avsnitt 6.2 diskuteras studiens resultat kopplat till våra egna erfarenheter, skolans styrdokument och till bakgrunden.

### 6.1 Metoddiskussion

Sökning efter relevant material utifrån studiens syfte och frågeställningar har utförts genom sökning i flera databaser och kedjesökningar. Olika sökord har använts för att matcha litteraturstudiens syfte och frågeställningar. Målet var till en början att söka ett brett material för att sedan granska närmre och exkludera det material som inte var relevant för litteraturstudiens syfte. Att finna de mest effektiva sökorden var ett tidskrävande arbete då våra främsta begrepp: *läsförståelse*, *högläsning* och *skönlitteratur* resulterade i ett stort antal träffar då dessa begrepp innefattar ett väl beforskat område. Upptäckten av att detta område är så brett gav oss utmaningen att söka efter spår som kändes mindre undersökt vilket resulterade i att vi flera gånger ändrade vår syftesformulering och våra frågeställningar. Material vi fann granskades ytligt i en första analys genom att läsa studiernas syfte, abstract och resultatdiskussion vilket ledde oss in i ett nytt spår som innefattade *bedömning* då vi upptäckte brister i bedömning som har med läsförståelse att göra. Vidare påträffades även begreppet *hörförståelse* vilket många läsforskare visat sig se synonymt med läsförståelse, vilket blev ett intressant sökord till materialsökningen och som gav oss ytterligare en ingång till syftet och frågeställningarna.

En svårighet var att avgränsa vårt syfte då vi fann ett stort urval av publikationer och vi började föra anteckningar av vårt relevanta material. I anteckningarna sammanfattades studierna med tematiska ord för att tydligare se mönster ta form. Tematiska ord vi fann var till exempel *lärares kunskaper*, *undervisning*, *scaffolding*, *metakognition*, *bedömning*, *metoder*, *strategier*, *samtal* och *helklass*. Dessa ord blev stöd i vår fortsatta analys av det urval vi funnit då vi kunde sortera upp publikationerna efter dessa tematiska ord. Vissa tematiska ord som framkom kunde ersättas av mer övergripande kategorier såsom att samtal, strategier och modellering sorterades in under kategorin läsförståelsestrategier. Tematiska ord och kategorier omvärderades i en pågående process då vi påträffade likheter och olikheter i materialet. Likheter som vi fann i flera studier var till exempel olika typer av förståelsestrategier medan olikheter upptäcktes i hur bedömning används vid läsförståelse. Det internationella forskningsfältet visar likheter i större utsträckning vad det gäller synen på metakognitiva förmågor vid läsförståelse vilket vi tolkar som en koppling till den kognitiva traditionen medan det nationella forskningsfältet anspelar mest på den sociokulturella traditionen. En svårighet med den engelska litteraturen har varit att vi har en viss ovana att läsa engelsk facklitteratur och vissa begrepp kan vara svåra att översätta till svenska termer vilket kan ha resulterat i att fler eller färre tematiska ord och kategorier har skapats och funnits.

Efter att ha närläst och funnit ytterligare några studier genom kedjesökningar fördes materialet in i en tabell (bilaga 1). Materialet återlästes och bearbetades genom samtal och mönster började nu bli tydligare vilket resulterade i tre kategorier till frågeställning ett. Dessa kategorier inriktar sig på vilka kunskaper lärare behöver besitta för att genom högläsning av skönlitteratur kunna stödja elever att utveckla läsförståelse. Första kategorin förtydligar vad lärare behöver kunskap om för att använda högläsning som ett pedagogiskt verktyg, andra kategorin fokuserar på läsförståelse och viktiga aspekter om lärares förståelse av begreppet. Slutligen synliggör tredje kategorin hur lärare hanterar uppföljning och bedömning av läsförståelse. Till frågeställning två bestämdes två kategorier vilka inriktar sig på hur undervisning bör utformas för att utveckla elevers läsförståelse genom högläsning av skönlitteratur. Första kategorin behandlar hur högläsning kan användas i undervisning och andra kategorin behandlar hur bedömning av läsförståelse kan bli en del av undervisningen.

Vår studie har styrkan att synliggöra forskning från det internationella fältet vilket ger resultatet en bredd. Samtidigt har vi haft behov av att finna en del svensk forskning för att kunna förstå vad som behövs utvecklas i svensk undervisning. Det som ger tyngd i det svenska materialet vi analyserat är att det innefattar tre stora avhandlingar (Levlin, 2014, Eckeskog, 2013, Westlund, 2013) medan det internationella materialet endast är mindre studier och rapporter. Westlunds (2013) avhandling är en jämförelse mellan svensk och kanadensisk undervisning vilket synliggör likheter och skillnader mellan länderna och styrker därmed vårt resultat av likheter och olikheter mellan nationell och internationell undervisning som vi funnit i analysen. I ingången till denna litteraturstudie hade vi uppfattat ett problemområde från egen erfarenhet från VFU då högläsningstunden sällan utnyttjades för läsförståelseträning vilket också vår bakgrund styrkte. Detta kan ha påverkat vår materialsökning och analys då vi kan ha omedvetet tolkat studierna utifrån en uppfattning vi hade från början. Vi tolkar ändå resultatet som trovärdigt då flertalet av studierna både på nationell och internationell bas har styrkt våra förhållningar. Det som däremot uppkommit som nytt för oss är de stora olikheter som finns inom den nationella läsförståelseundervisningen och den internationella som vi funnit stort intresse i vilket vi diskuterar i resultatdiskussionen.

## 6.2 Resultatdiskussion

### 6.2.1 Högläsning

Kursplanen i svenska skriver fram att elever genom mötet med texter ska ges förutsättningar att utveckla sitt språk, identitet och sin förståelse för omvärlden. Undervisningen ska bidra till att elever utvecklar förmågan att formulera sina tankar i tal och skrift samt hur man bearbetar texter både enskilt och tillsammans med andra (Skolverket, 2017b, s. 252). I det centrala innehållet står att elever ska möta berättande texter och kunna lyssna och återberätta i olika samtalssituationer (Skolverket, 2017b, s. 253). Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (Skolverket, 2017a, s. 7) betonar vikten av att elever i undervisning ska få möta skönlitteratur. Skönlitteraturen ska väcka läslust, ge möjligheter att upptäcka andra levnadsvillkor och möjlighet att förflytta sig i tid

och rum (Skolverket, 2017a, s. 7). Utifrån vad dessa styrdokument poängterar blir vår slutsats att ett av lärarens uppdrag är att utveckla elevers förståelse för texter genom att samtala om de skönlitterära texter de får lyssna till och ge dem stöd att själva kunna bearbeta det som läses för dem.

Resultatet visar att många lärare regelbundet läser högt för sina elever men utan att planera tid för reflektion och bearbetning av det lästa (Hoffman, et al., 1993; s. 499; Baker, et al., 2015, s. 1; Baker, et al., 2013, s. 348; Westlund, 2013, s. 167). Resultatets trovärdighet stärks då studier från vår bakgrund också visar att högläsning utan tydliga mål dominerar i undervisning och leder då inte till läsförståelse per automatik (Kåreland, 2009, s. 78–81; Westlund, 2014, s.1–3; Damber, et al., 2013, s. 17–21). Erfarenhet från vår VFU har visat oss att högläsningstuden ofta blir en mysstund utan bearbetning av text precis som studierna ovan visar. Resultatet visar att hörförståelse kräver samma förmågor som läsförståelse förutom att vid hörförståelse tas informationen in auditivt och vid läsförståelse avkodas informationen av läsaren (Jönsson, 2013, s. 238; Baker, et al., 2013, s. 333; Levlin, 2014). I bakgrunden presenteras Elwér's studie (2017, s. 1–2) som framställer läsförståelse som något som kan tränas genom högläsning för att elever då slipper den ansträngande delen som har med avkodning att göra vid bearbetning av text. Detta borde innebära att även Elwér (2017) delar resultatets ståndpunkt att läsförståelse på ett effektivt sätt kan tränas genom högläsning trots bristande avkodningsförmåga (Jönsson, 2013, s. 238; Hall & Williams, 2010, s. 312). Levlin's studie pekar på att hörförståelse gynnar elever som är i riskzon att utveckla lässvårigheter vilket i sin tur innebär att högläsning är ett bra pedagogiskt verktyg när läsförståelse ska utvecklas (Levlin, 2014, s. 153). En slutsats om högläsningens funktion blir att det krävs kunskap av läraren att förstå att läsförståelse vid högläsningen kräver samma språkliga förståelse som vid individuell läsning. Har en lärare den förståelsen ser de möjligheter att planera undervisning som gynnar förståelsen genom högläsning och kan prioritera tid för det.

### 6.2.2 Läsprocessen

Utifrån SVR är läsförståelse en produkt av faktorerna avkodning och språkförståelse som kan tränas både parallellt och enskilt (Gough & Tunmer, 1986). Med tanke på hur lärarna ser på läsprocessen i Eckeskogs (2013, s. 100) studie verkar de sakna förståelse för faktorn språkförståelse i formeln  $avkodning \times språkförståelse = läsförståelse$  (Gough & Tunmer, 1986) och väljer att lägga för mycket fokus på avkodning vilket också Stensson (2006, 13–14) menar att lärare i Sverige har en tendens att göra. Jämfört med de kanadensiska lärarna i Westlunds studie (2013, s. 24) har de kanadensiska lärarna en bättre förståelse för läsprocessen då de menar att de i läsförståelsearbetet delar upp läsningen i en analytisk sida och en teknisk sida då den tekniska står för avkodning och den analytiska för förståelse. Det framkommer inte helt klart *hur* lärare i Kanada explicit undervisar den analytiska sidan mer än *att* de gör det på ett mer frekvent sätt en lärare i Sverige. Vår tolkning av Westlund (2013) när hon förespråkar ett metaspråk vid läsförståelseundervisning, vilket vi finner tämligen avancerat för elever i årskurs F-3, är att läraren är medveten om vilka förmågor som krävs vid läsförståelse och använder sig av läsförståelsestrategier på ett mer funktionellt sätt genom att träna eleverna på att själva

använda dem på sin lästa text. Metaspråket kan då även återspeglas i bedömningen då Westlund (2013) framhåller de kanadensiska lärarna som för en dialog med eleverna och bedömer utveckling genom att låta eleverna sätta ord på hur de tänker när de läser (Westlund, 2013).

Avkodning är en viktig del för elever att behärska men lärare behöver också förstå att det är minst lika viktigt att arbeta med förståelsen av text trots att avkodningen inte än är väl fungerande (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 10–11). I de svenska lärarnas samtal om läsförståelse talas det om läsflyt och att eleverna ska läsa fler böcker för att utveckla bättre läsförståelse, vilket står i kontrast till de kanadensiska lärarna som talar mer om att läsa färre böcker och även enklare texter men lägger mer tid på den metakognitiva förmågan (Westlund, 2013). Slutsats blir utifrån vårt resultat att det är viktigt i vår kommande lärarroll att inte se läsprocessen som en progression från avkodning till förståelse utan att variera undervisningen mellan både den tekniska sidan av läsning och den analytiska sidan då dessa delar stödjer varandra och tillsammans utvecklar läsförståelse.

### 6.2.3 Läsförståelsestrategier

Kommentarmaterialet (Skolverket, 2017a, s. 10) framhåller lässtrategier som viktigt för att elever ska ges möjlighet att bredda och fördjupa sin läsförmåga. Lässtrategier innebär de konkreta sätt som en läsare använder sig av för att angripa en text. Elever ska under hela grundskoletiden undervisas i hur man går tillväga för att läsa olika sorters texter med en progression från att kunna förstå och tolka texter i årskurs 1 till att i årskurs 9 kunna urskilja mönster och teman från texter och se vilka budskap författaren vill ge läsaren (Skolverket, 2017a, s. 10; Skolverket, 2017b, s.258–263). Det står med andra ord både i kursplanen för svenska (Skolverket, 2017b, s.253) och i kommentarmaterialet att lässtrategier (vilket i denna text benämns läsförståelsestrategier) ska undervisas men inte *hur* det ska undervisas. Studier visar att lärare känner sig osäkra i vad läroplanen konkret menar i den explicita undervisningen och att svenska lärare visar osäkerhet i de didaktiska kunskaper som behövs för att elever ska utveckla läsförståelsestrategier vid högläsning (Westlund, 2013; Eckeskog, 2013). Eckeskog har i sin studie (2013) upptäckt att vissa lärare inte deltagit i något utvecklingsarbete i hur nya kursplanen ska tolkas vilket gör att de främst anpassar läroplanen genom att tolka den efter redan befintlig undervisning. Lärarna är medvetna om att lässtrategier står under det centrala innehållet för årskurs 1–3, men visar inte på förståelsen att läsförståelse kan tränas upp trots svårigheter i ordavkodningsförmågan (Eckeskog, 2013, s. 100).

En van läsare utvärderar sin förståelse hela tiden genom att ställa sig frågor och vidta åtgärder när så krävs för att kunna fortsätta läsa och förstå innehållet (Wengelin & Nilholm, 2013, 55–56). Westlund (2013) menar att den metakognitiva förmågan innebär att sätta ord på vad texten säger läsaren, vilka strategier man som läsare använder sig av och reflektera över hur och när man använder sig av de olika strategierna. Genom att lärare utvecklar sitt eget metakognitiva tänkande och på så sätt blir medvetna om sin egen läsprocess skapas förutsättning för att utveckla denna förmåga hos elever (Westlund, 2013). Vi tolkar det som att vi som lärare behöver reflektera över och sätta ord på vad vi

gör när vi läser, såsom vad vi tänker innan vi börjar läsa, vad vi frågar oss under läsningens gång, exempelvis ”vad har den personen för roll i handlingen”? eller funderar över om man kan relatera någon personlig erfarenhet till handlingen för att fördjupa sin förståelse. Flera studier förespråkar ett metaspråk och ett metakognitivt tänkande redan hos de unga eleverna (Eilers & Pinkley, 2006; Westlund, 2013; Baker, et al., 2015). Vi tycker dock det är svårt att finna konkreta förklaringar på hur detta metaspråk och metakognitiva förmågor tar sig uttryck i undervisning av elever i årskurs F-3. Studierna framhäver vikten av metakognition men översätter inte begreppen till handling vilket gör att vi har försökt tolka hur det kan te sig i en explicit undervisning.

Vi upplever att delar från metoden *Concept-oriented reading instruction* som också kallas begrepporienterad metod och bygger på *RT* (Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Brink, 2009, s. 133) ger goda möjligheter att utveckla metakognitiva förmågor och ett metaspråk för elever i årskurs F-3. Metoden betonar motivation, begreppskunskap, strategianvändning och social interaktion. Därför tror vi att arbetssättet som denna metod förespråkar ger yngre elever förutsättningar att omsätta sin förståelse till något som både motiverar och går att bedöma genom att de bland annat ska transformera ett innehåll till en teckning eller något annan estetisk uttrycksform (2009, s. 133, Reichenberg & Emanuelsson, 2014). Undervisningen ska anpassas efter varje individ och dess förutsättningar (Skolverket, 2017b, s. 8–9). Vårt resultat visar många metoder där samtalet står i fokus vilket inte alla elever finner sig bekväma med och vilket kan upplevas hindrande för eleven. Vi tänker att samtal betyder kommunikation och behöver inte nödvändigtvis ske genom muntliga samtal vilket är viktigt att förstå. Genom att bearbeta sin text till någon annan textform, till exempel bild, ges alla elever förutsättningar att utveckla sitt metakognitiva tänkande.

Utifrån denna litteraturstudies resultat verkar det finnas en större kunskap om den metakognitiva förmågan internationellt sett än i Sverige då främst studier från det internationella fältet benämner metakognition som en del av undervisningen (Cain, 1999; Eilers & Pinkley, 2006; Westlund, 2013). Vår tolkning är att den metakognitiva förmågan och ett metaspråk om sin läsprocess är en avgörande faktor för att läsförståelse ska kunna utvecklas. Denna erfarenhet tar vi med oss i vår framtida lärarroll då vi kommer vara mer observanta på den analytiska sidan och träna elever på att själva sätta ord på sin läsutveckling för att utveckla dem till goda läsare.

#### 6.2.4 Samtal

Flertalet av de analyserade studierna poängterar samtalets viktiga roll i meningsskapandet och förståelsen för texter vilket gör samtalet till en viktig läsförståelsestrategi. Flera forskare förespråkar att samtal ska ske före, under tiden och efter läsningen för att möjliggöra en fördjupad förståelse av textens innehåll (Hoffman, et al., 1993; Baker, et al., 2015; Levlin, 2014; Reichenberg & Lövgren, 2014; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Eckeskog, 2013; Westlund, 2013; Hall & Williams, 2010; Eilers & Pinkley, 2006; Cain, 1999). Detta är ett av litteraturstudiens problemområde då forskning visar att samtal bör ske under hela läsningens gång men att det sällan undervisas på det sättet (Stensson, 2006;



Damber, et al., 2013). Det visar sig också både i litteraturstudiens resultat och i bakgrunden att lärare har en uppfattning om att de för ett samtal och arbetar på ett interaktivt sätt i klassrummet när de ställer frågor till eleverna vid högläsningen men observationer visar motsatsen då det endast blir frågor som kräver korta svar (Stensson, 2006; Jönsson, 2007). Att ha fel uppfattning om sin egen undervisning kan bli hinder för elevers lärande och som blivande lärare kommer vi ta med oss denna lärdom och ta stöd i Westlund (2013) och Eckeskog (2013) som poängterar vikten av att utvärdera sin egen undervisning genom att observera andra lärare samt bli observerade själva. Vi hoppas att våra kollegor på kommande arbetsplatser också kan ställa sig positiva till detta kollegiala lärande.

### 6.2.5 Samtal och modellering

Att modellera innebär att tänka högt inför klassen för att överföra sin kunskap till eleverna. Det fungerar som en stödstruktur (*scaffolding*) där elever till en början iakttar läraren som genom att tänka högt speglar de frågor man behöver ställa till texten för att förstå ett innehåll. Eleverna ska sedan ta över ansvaret och applicera sitt lärande på sin individuella läsning (Eckeskog, 2013; Reichenberg & Emanuelsson, 2014). Det har visat sig i större grupper att modellering är ett effektivt sätt att undervisa. I större klasser kan det vara svårt att få interaktionen att fungera då många ska komma till tals, då kan det vara bra att läraren fungerar som en förebild (Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Hall & Williams, 2010; Eckeskog, 2013). Kursplanen i svenska framhåller språkets och samtalets viktiga roll i undervisningen och hur elever därigenom utvecklar sitt tänkande (Skolverket, 2017b, s. 252) vilket innebär att det bör finnas med som ett naturligt inslag i undervisningen. Erfarenhet från vår VFU säger oss att lärare ibland upplever att de inte har tid med denna typ av undervisning som bygger på gemensamma samtal. Vi tänker utifrån vårt resultat att man bör tänka tvärtom och istället prioritera tid för högläsning och samtal då det uppenbarligen gynnar elevers läsförståelse vilket är grunden till att lyckas i allt skolarbete. Det vi tar med som lärdom utifrån resultatet är att i helklass finns goda möjligheter att utveckla läsförståelse genom högläsning men kräver ett tydligt ledarskap, tydliga instruktioner i lässtrategier som gör det möjligt för eleverna att använda sig av dem i sin individuella läsning, samt vara observant på att behålla elevers fokus. Samtal i mindre grupper är en bra metod och elever ska gärna själva leda samtalet framåt men på grund av personalbrist upplever många lärare det svårt att organisera i klassrummet (Hoffman, et al., 1993; Hall & Williams, 2010; Eckeskog, 2013). Vi har på våra VFU perioder uppmärksammat att resurser i form av extra personal i klassrummet inte alltid används på ett effektivt sätt. Utifrån det tänker vi att i vårt kommande läraruppdrag ska vi vara observanta på hur personal kan användas i allmänhet och i synnerhet till att dela klassen i mindre grupper och hålla samtal om böcker tillsammans med elever.

### 6.2.6 Modeller och metoder

Forskare har tagit fram olika metoder och modeller som ska vara effektiva vid läsförståelseträning. Resultatet visar vinster med dessa modeller vid läsförståelsearbetet genom högläsning, men visar också att det är viktigt att lärare själva känner till hinder och möjligheter med de olika modellerna för att de ska leda till läsförståelse (Hoffman, et al., 1993; Hall & Williams, 2010; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Reichenberg &

Löfgren, 2014; Jönsson, 2007; Levlin, 2014). I två studier har metoden *En läsande klass* ([www.enlasandeklass.se](http://www.enlasandeklass.se)) nämnts som väl använd metod i svenska klassrum (Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Levlin, 2014). Denna metod har använts på våra VFU-platser och vi fann det därför intressant att söka vidare information om denna metod. Vi upptäckte att viss kritik riktats mot denna metod vilket var intressant då den verkar användas ofta i svenska klassrum. Kritiken Damber och Nilsson (2014) riktar är hurvida metoden är trovärdig eller inte. De menar att metoden inte är vetenskapligt förankrad och inte heller beprövad genom erfarenhet, vilket skollagen säger att all undervisning ska vara (SFS 2010:800). Denna upptäckt gör oss medvetna om vår skyldighet till att förhålla oss kritiskt till material och metoder som används på skolor och som Reichenberg & Emanuelsson (2014) poängterar, att läraren har skyldighet att utvärdera och anpassa metoder efter sin klass oavsett om en metod anses vetenskaplig. Slutsats blir att det trots allt är läraren som avgör vad som fungerar i klassrummet och det viktigaste är vad läraren gör med sin undervisning och att eleverna når kunskapskraven.

### 6.2.7 Bedömningens funktion

I den svenska läroplanen (Skolverket, 2017b, s. 18–19) står det skrivet att skolans mål är att utveckla elevers eget ansvar för sina studier och förmågan att själva bedöma och värdera sina resultat utifrån sina egna förutsättningar. Det står också skrivet att rektorns ansvar är att ge personal den kompetensutveckling som krävs för att utföra sina arbetsuppgifter på ett professionellt sätt och dela med sig av sin kunskap och lära av andra kolleger för att utveckla undervisningen. Utifrån dessa skrivelser kan man i resultatet se brister då de svenska lärarna har svårighet att utveckla elevers egna förmågor att sätta ord på sin kunskap om sin läsprocess. Läroplanen styrker det som Westlund (2013) menar är viktigt, nämligen att elever själva kan använda sig av olika läsförståelsestrategier och själva värdera vilken de behöver. Genom att tidigt vänja elever vid att själva ställa frågor om texten utvecklar de förmågan att sätta ord på sina tankar, det vill säga ett metaspråk vilket då också blir ett verktyg för både elev och lärare att bedöma och utveckla lärandet gemensamt.

Resultatet visar också att många lärare känner sig osäkra i hur de tolkar styrdokumentet och saknar stöd i hur de ska planera och genomföra sin undervisning (Eckeskog, 2013; Westlund, 2013). *Planering och genomförande av undervisningen* (Skolverket, 2011, s. 23–25) är ett stöd för lärare att tolka läroplanen. I detta styrdokument går att läsa att elevers kunskapsutveckling ska analyseras kontinuerligt under skoltiden och inte vid enstaka provtillfällen. Lärares förutsättning för att kunna stödja elevers lärande innebär att de regelbundet behöver följa upp elevers kunskaper och återkoppla och ge vägledning till eleven om vad som behöver vidareutvecklas och tillsammans komma fram till hur man på bästa sätt gör det. Vidare skrivs det fram att underlag som används för att bedöma elevers kunskaper måste vara allsidiga och innehålla olika sorters bedömningsstöd för att bidra till en bred bild av elevers kunskap. Elevers resultat blir mer rättvist bedömda när bedömningstillfällen integreras som en naturlig del av undervisningen. Läraren har skyldighet att anpassa bedömning efter vilket syfte bedömningen har och bedömningen ska av elever uppfattas som ett stöd i lärandet (Skolverket, 2011). Utifrån denna



litteraturstudies resultat ser många lärare bedömning som en slutprodukt vilket tyder på brist i förståelsen av vikten av ett formativt bedömningsätt (Westlund, 2013; Levlin, 2014). Genom att tolka Westlund (2013) och vad hon menar att metaspråk kan innebära har vi fått en större förståelse för att mycket verkar handla om att ge elever ett rikt språk och tidigt vänja dem vid att använda språket för att visa sitt tänkande genom olika textrepresentationer som då innefattar både tala, lyssna, skriva och läsa.

Styrdokumentet rekommenderar skolor att diskutera fram bra underlag som används gemensamt och som kan ge en så bred bild som möjligt av elevers kunskaper (Skolverket, 2011). Lärarna i Westlunds studie (2013) använde sig av ett kommunalt bedömningsstöd vilket enligt ovanstående styrdokument är korrekt. Dock visade bedömningsstödet ha brister då det inte bedömde läsförståelsen på ett djupare plan (Westlund, 2013). Det styrker vårt resultat att lärare kan behöva mer stöd i hur bedömning kan gå till samt vilken bedömning som bedömer vad. Som vi skrivit tidigare finns en osäkerhet hos lärare i vad läsförståelse innebär vilket leder till att man testat fel förmåga. En lärare behöver förstå att läsförståelsen är uppbyggd av två grundläggande faktorer, avkodning och språkförståelse och att vissa test främst bedömer avkodning medan språkförståelse kräver andra typ av test (Eckeskog, 2013; Levlin, 2014; Westlund, 2013). Resultatet visar att lärare främst bedömer elever genom färdiga test med skriftliga frågor och uppgifter vilket främst bedömer en slutprodukt. Resultatet pekar på att lärare i Sverige behöver utveckla förmågan att tala om elevers utveckling och om sin egen undervisning vilket Westlund (2013) menar kräver ett metaspråk och ett mer utvecklat metakognitivt tänkande.

### 6.2.8 Teoretiska ingångar

Det sociokulturella perspektivet innebär att utveckling och lärande sker genom interaktion och kommunikation mellan elever och lärare. Språket får på så sätt en central roll då det anses som viktigaste redskapet för kunskapsinhämtandet i denna teori (Säljö, 2014, s. 301–307). Läroplanen framhåller ett sociokulturellt perspektiv då den skriver fram att språket är nära förknippat med lärande och att elever ska ges rika möjligheter till att utveckla sin språkliga förmåga genom samtal och kommunikation med andra (Skolverket, 2017b, s. 9). Flera av de studier vi analyserat framhåller det sociokulturella perspektivet och förespråkar interaktion genom samtal (Hoffman, et al., 1993; Baker et al, 2015; Levlin, 2014; Reichenberg & Lövgren, 2014; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Eckeskog, 2013; Westlund, 2013; Hall & Williams, 2010; Eilers & Pinkley, 2006; Cain, 1999). Resultatet visar även att när elever ska utveckla läsförståelsestrategier är målet att de ska kunna applicera dem på all slags text vilket kräver metakognitiva förmågor (Eilers & Pinkley, 2006; Baker, et al., 2015; Cain, 1999).

Metakognition härstammar från den kognitiva traditionen där människans mentala processer är i fokus. Konstruktivismen är en gren från kognitivismen som menar att individen konstruerar sin egen kunskap genom att bearbeta intryck utifrån det den redan vet. Individen tar in information, bearbetar tillsammans med vad den redan vet och omvandlar den till sin verklighet. Det bygger på att låta eleven på egen hand reflektera och komma fram till egna slutsatser utan att någon hindrar eleven från att upptäcka det själv

(Säljö, 2014, 276–283). All undervisning påverkas av teoretiska teorier men det är individerna i klassrummet tillsammans med läraren som styr vilken teori som vid vissa tillfällen är den mest gynnsamma. Ingen undervisning kan på ett effektivt sätt bygga på en teoretisk ingång utan behöver anpassas efter situationen (Säljö, 2014). Under studiens gång har vi fått en djupare förståelse för att det sociokulturella perspektivet inte är tillräckligt vid utveckling av läsförståelsestrategier och dess användning på individuell läsning. Vår tolkning blir således att elever behöver utveckla metakognitivt tänkande för att ta sig vidare i den proximala utvecklingszonen, och på så sätt styrker dessa teoretiska perspektiv varandra och ska snarare komplettera varandra än konkurrera i undervisningen.

### 6.3 Fortsatt forskning

Genom litteraturstudiens resultat uppmärksammades en viss brist på forskning inom vårt valda område vilket kan bero på vår begränsade tidsram för studien samt att sökningarna kunde varit mer effektiva. Utifrån våra förutsättningar ser vi dock en brist på nationell forskning av de olika modeller och metoder som används i svensk läsförståelseundervisningen vilket är anmärkningsvärt då de används frekvent i klassrummen. Vidare ser vi ett behov av fortsatt forskning och utveckling av de olika test som används i den svenska skolan för att bedöma elevers utveckling av läsförståelse. En viktig kunskap för lärare är förståelse för vad olika test bedömer då resultatet visar att många test fokuserar främst på den tekniska sidan av läsningen i stället för den analytiska sidan. Resultatet visar att den analytiska sidan utvecklas främst genom metakognitivt tänkande vilken nationell forskning inte benämner i samma utsträckning som den internationella forskningen gör. Slutligen ser vi ett behov av tydligare stöd i hur lärare kan tolka läroplanen för att få förståelse i *hur* de kan undervisa läsförståelsestrategier. Genom dessa upptäckter ser vi möjligheter till att öppna upp för olika frågeställningar inför vårt framtida examensarbete. Det skulle vara intressant att observera högläsning av skönlitteratur i samband med läsförståelseundervisning i skolor i vårt närområde samt intervjua lärare för att skapa en uppfattning om deras syn på läsförståelse och hur undervisning kan främja denna förmåga. Vidare skulle det även vara intressant att utifrån vårt resultat forma en högläsningsmetod som bygger på samtalets funktion samt utveckling av det metakognitiva tänkandet och utföra en mindre studie på närliggande skolor. Målet skulle då vara att elever ska uppmuntras till att överföra lässtrategier som undervisas i grupp på sin individuella läsning.

### 6.4 Avslutande kommentar

Resultatet från studien visar att högläsning av skönlitteratur med fördel kan användas som metod då elever ska utveckla läsförståelse. Däremot utvecklas inte läsförståelse per automatik vid högläsningsstunden, utan det viktiga är lärarens kunskap om läsprocessen för att möjliggöra undervisning som utvecklar läsförståelse. Det finns tendens till att lärare lägger för mycket fokus på färdighetsträning av den tekniska sidan av läsning vilket innebär avkodning och läsflyt och behöver vara medvetna om att läsförståelse har en stark koppling till språkförståelse när undervisning utformas. Lärare som inte ser helheten av läsprocessen tenderar att bedöma läsförståelse genom avslutande frågeformulär om textens

innehåll eller sammanfattningar vilket främst visar hur väl eleven avkodar en text. En lärare som förstår läsförståelsens komplexitet skapar undervisning som utvecklar avkodning men lägger också mycket fokus på att utveckla elevers språkfärdigheter. Språkfärdigheterna är grunden till att förstå språket i text samt kunna uttrycka vad man upplever när man läser. Dessutom ger ett rikt språk möjlighet att sätta ord på hur man tänker och på så sätt kunna värdera och utveckla sitt eget lärande och lärare bör enligt denna litteraturstudies resultat undervisa mer aktivt i denna metakognitiva förmåga. Den metakognitiva förmågan blir ett viktigt redskap för elever när läsförståelse ska appliceras på deras individuella läsning. Undervisningen bör skapa möjlighet för elever att utveckla läsförståelsestrategier vilket med fördel görs i gemensamma samtal tillsammans med lärare och elever. Det finns färdiga metoder som lärare kan få stöd av i sin undervisning av läsförståelsestrategier men resultatet framhäver lärarens viktiga roll att själv vara analytisk till sin lärarroll och elevgrupp för att själv skapa sin metod i klassrummet. Genom högläsning av skönlitteratur kan rika samtal skapas med mål att utveckla läsförståelse vilket gör högläsningen till ett framgångsrikt pedagogiskt verktyg.

## Referenslista

Baker Luft, Doris, Santoro, Lana, Biancarrosa, Gina & Baker, Scott K (2015). *Effects of quality of instruction on student vocabulary and comprehension during read alouds*. (Conference abstract template, Society for Research on Educational Effectiveness).

Hämtad den 12 februari 2018 från: <https://files-eric-ed-gov.proxy.library.ju.se/fulltext/ED562167.pdf>

Baker, Scott K, Santoro Edwards, Lana, Chard, David J, Fien, Hank, Park, Yonghan & Otterstedt, Janet (2013). An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade. *The elementary school journal*, 113 (3), 331-355. Hämtad den 6 februari 2018 från:

<http://www.jstor.org.proxy.library.ju.se/stable/pdf/10.1086/668503.pdf?refreqid=excelsior:1a56bde1bc7234956bdb80029a1ee587>

Brink, Lars (2009). Bättre läsning och bättre skrivande? Om grupprocesser och textrörlighet. I Jönsson (red). *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber.

Bråten, Ivar (2008). Läsförståelse – inledning och översikt. I Bråten (red). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB

Cain, Kate (1999). Ways of reading: How Knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 17 (2), 293-309.

Hämtad den 8 februari 2018 från: <https://search-proquest-com.proxy.library.ju.se/psycinfo/docview/218738574/fulltext/660291AC37E34166PQ/1?accountid=11754>

Damber, Ulla, Nilsson, Jan & Ohlsson, Camilla (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Damber, Ulla & Nilsson, Jan (2014). ”En läsande klass” är ett hemmabygge utan vetenskaplig grund. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad den 20 februari 2018 från: <http://pedagogiskamagasinet.se/en-lasande-klass-ar-ett-hemmabygge-utan-vetenskaplig-grund/>

Dominković, Kerstin, Eriksson, Yvonne & Fellenius, Kerstin (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.

Eckeskog, Helena (2013). *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2*, (Licentiatavhandling, Umeå Universitet, Intuitionen för språkstudier).

Eilers, Linda H & Pinkley, Christine (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading improvement*, 43 (1), 13+. Hämtad den 8 februari 2018 från Jönköpings Universitets Bibliotek.

Elwér, Åsa (2017). *Läsförståelse genom högläsning*. Ur serien tidig läsutveckling. Stockholm: Skolverket.

Fast, Carina (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och kultur.

Gough, Philip & Tunmer, William (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6–10. Hämtad den 6 februari 2018 från: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>

Hall, Katarina W & Williams, Lunetta M (2010). First-grade teachers reading aloud Caldecott award-winning books to diverse 1<sup>st</sup>-graders in urban classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 298-314. Hämtad den 9 februari 2018 från: <https://www-tandfonline-com.proxy.library.ju.se/doi/pdf/10.1080/02568543.2010.510077?needAccess=true>

Hoffman, James, Roser, Nancy & Battle Jennifer (1993) Reading aloud in classrooms: From the modal toward a “model”. *The Reading Teacher*, 46 (4), 496–503. Hämtad den 6 februari 2018 från: <https://search-proquest-com.proxy.library.ju.se/docview/203270036?accountid=11754>

Jönsson, Karin (2009). *Bygga broar och öppna dörrar. Läsning och skrivning som sociala praktiker*. Stockholm: Liber.

Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. (Doktorsavhandling, Lunds Universitet, Malmö Studies in Educational Sciences).

Kåreland, Lena (2009). Sagan och berättelsen som meningsskapare. I Jönsson (red). *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber.

Levlin, Maria (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår*. (Avhandling, Umeå Universitet, Institutionen för språkstudier). Hämtad den 16 februari 2018 från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:763839/FULLTEXT01.pdf>

Liberg, Caroline. (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket. Hämtad den 1 februari 2018 från: <https://uu.divaportal.org/smash/get/diva2:349643/FULLTEXT02.pdf>

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2014). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundgren, Ulf P (2014). Läroplansteori och didaktik – framväxten av två centrala områden. I Liberg (red). *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.

Palinscar, Annemarie & Brown, Ann L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1 (2), 1117–175. Hämtad den 1 februari 2018 från: [https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/ED%20261%20Papers/Palinscar%20Reciprocal%20Teaching.pdf](https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palinscar%20Reciprocal%20Teaching.pdf)

Reichenberg, Monica & Emanuelsson, Britt-Marie (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8 (1), 1–17. Hämtad

den 9 februari 2018 från:

<http://swepub.kb.se.proxy.library.ju.se/bib/swepub:oai:gup.ub.gu.se/202645>

Reichenberg, Monica & Löfgren, Kent (2014). An intervention study in grade 3 based upon reciprocal teaching. *Journal of Education and Learning*, 8 (2), 122-131. Hämtad den 6 februari 2018 från:

[http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/214/pdf\\_37](http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/214/pdf_37)

SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Norstedts juridik.

Skolverket (2017a). *Kommentarmaterialet för kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Planering och genomförande av undervisning – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *Svenska elever bättre i PISA*. Stockholm: Skolverket. Hämtad den 26 februari 2018 från: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa-1.255881>

Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos AB.

Säljö, Roger (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Liberg (red). *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.

Säljö, Roger (2011). Det är skillnad på en teori och ett perspektiv. *Pedagogiska magasinet* (2), 1–4. Hämtad den 26 januari 2018 från: <https://pedagogiskamagasinet.se/det-ar-skillnad-pa-en-teori-och-ett-perspektiv/>

Wengelin, Åsa & Nilholm, Claes (2013). *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, Barbro (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.

Westlund, Barbro (2014, 3 april). ”Sakprosa lika viktig som sagor”. *Dagens nyheter* [DN]. Hämtad den 26 januari 2018 från: <https://web-retriever-info-com.proxy.library.ju.se/services/archive/search>

## Bilaga – Översikt över analyserad litteratur

<b>Författare</b> <b>Titel</b> <b>Publikationstyp</b> <b>Land</b> <b>Publiceringsår</b> <b>Databas</b>	<b>Syfte</b>	<b>Design</b> <b>Urval</b> <b>Datainsamling</b>	<b>Teoretisk bakgrund</b>	<b>Resultat</b>	<b>Egna kommentarer</b>
Baker, D. Santoro, L. Biancarrosa, G. Baker, S.  <i>Effects of quality of instruction on student vocabulary and comprehension during read alouds</i>  Reports – Research Amerika, 2015. ERIC	Upptäcka effekten av hur tydliga instruktioner kan utveckla läsförståelse.	Kvalitativ.  Observationer, inspelningar.	Sociokulturellt perspektiv.	Studien visar att det är viktigt med tydliga instruktioner för att hörförståelse/läsförståelse ska utvecklas hos elever och tränas genom hela skolgången.	Effekten av högläsning i en årskurs 1, beror på lärarens instruktioner. Viktigt att tydliga instruktioner ges till eleverna och att eleverna får fortsatta instruktioner framöver också.
Levlin, M.	Att undersöka den språkliga förmågan i relation till avkodnings- respektive läsförståelsesvårigheter i	Kvalitativ.  187 elever i åk 2 från två olika kommuner.	Sociokulturellt perspektiv	Studiens resultat indikerar att det framförallt är eleverna med läsförståelsesvårigheter	Denna studie fokuserar på proven som används för att identifiera elever i behov av särskilt stöd i skolan och om proven testar det de ska göra samt på den nivå som

<p><i>Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolor.</i></p> <p>Avhandling Sverige, 2014. SwePub</p>	<p>åk 2, samt hur språk- och läsförmåga relaterar till skolresultat i svenska och matematik bedömda i nationella prov.</p>	<p>Datainsamling genom användning av screening- och nationella prov samt logopedutredning av 44 elever av en legitimerad logoped (författaren av studien).</p>		<p>som riskerar att inte klara nationella proven, medan eleverna med enbart avkodnings- eller stavningssvårigheter klarar nationella proven betydligt bättre.</p>	<p>eleverna behöver vara för att fortsatta studier ska fungera. Studien indikerar att de nationella provens kriterier ställer för låga krav på elevens läsförståelse, då elever som visade lässvårigheter i screeningen i åk 2, ändå klarade av de nationella proven i åk 3.</p>
<p>Reichenberg, M. Emanuelsson, B-M.</p> <p><i>Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie.</i></p> <p>Tidskriftsartikel Norge, 2014. SwePub</p>	<p>Utvärdera två metoder för läsförståelse, Reciprocal teaching (RT) och Questioning the Author (QtA).</p>	<p>Kvalitativ studie med (interventionsstudie) 71 elever från årskurs 3. 50% av elever arbetade med RT och resterande 50% elever QtA. Datainsamling sker genom att elever undervisas genom samtal om litteratur vid 32 tillfällen under åtta veckor.</p>	<p>Metoderna som prövas har rötter i utvecklingspsykologi samt lutar mot Vygotskijs och Bruners sociokulturella perspektiv som menar att samtal är ett viktigt verktyg för att strukturera sitt tänkande.</p>	<p>Både modellerna ger goda resultat på läsförståelse. Visar endast skillnad i läshastighet som utvecklats mer i QtA.</p>	<p>Denna studie ger inblick i varför en viss metod dominerar i svenska skolor. Gör upptäckten att det kan behövas mer forskning om metoder för läsförståelse genom högläsning för att lärare ska använda det på ett mer effektivt sätt.</p>
<p>Reichenberg, M. Löfgren, K.</p> <p><i>An intervention study in grade</i></p>	<p>Undersöka hur effekterna av metoden RT har på elevers läsförståelse i en åk 3 från ett socioekonomiskt utsatt område.</p>	<p>Kvalitativ studie med (interventionsstudie) med en 12 veckors studie på 30 elever i en årskurs 3 i ett socioekonomiskt utsatt område.</p>	<p>Slavinian” idea. Att strukturerade läsprogram kan stödja elever med svag läsförståelse. RT är framtagen för att överbrygga avkodning till läsförståelse genom</p>	<p>Resultat visar att RT är effektiv vid utvecklandet av läsförståelse</p>	<p>Denna studie bygger på och kompletterar vår andra interventionsstudie som Reichenberg gjort. Men är ingen jämförelse mellan metoder utan utvärderar en metod. Kontrollgrupp finns ej av etiska skäl som kan gör</p>



<p><i>3based upon reciprocal teaching.</i></p> <p>Tidskriftsartikel Sverige, 2014. Google scholar</p>	<p>Vad är effekterna av RT modellen på elevers läsförståelse?</p>	<p>Datainsamling sker genom prov och videofilmningen ska ses som komplement och tillför olika saker till studien.</p>	<p>strukturerade lärarledda gruppinstruktioner.</p> <p>Vilar också på att Kunskap bildas genom sociala praktiker och interaktion med andra (Vygotskij).</p>		<p>det svårt att bedöma full tillförlitlighet då vi inte vet vad utfallet blivit utan denna metod.</p>
<p>Baker, S. Santoro, L. Chard, D. Fien, H. Park, Y. Otterstedt, J.</p> <p><i>An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade.</i></p> <p>Journal Articles Reports - Research Amerika, 2013. ERIC</p>	<p>Utvärdera högläsningstunder för att se hur de kan utveckla läsförståelse.</p>	<p>Kvalitativ. Interventionsstudie.</p>	<p>Sociokulturellt perspektiv.</p>	<p>Att högläsningssituationer måste göras systematiska med tydliga instruktioner men behålla glädjen i att läsa/lyssna, Interventionen gav effekt på de svaga läsarna vilket resulterade i att de presterade bättre än eleverna i kontrollgruppen.</p>	<p>Hörförståelse och läsförståelse har enligt studien en tydlig koppling till varandra.</p>
<p>Eckeskog, H.</p>	<p>Att följa några lärares arbete med läsförståelse med utgångspunkt i Lgr</p>	<p>Praxisnära forskning med ett etnografiskt förhållningssätt. 5</p>	<p>Konstruktivistisk utgångspunkt med ett sociokulturellt perspektiv</p>	<p>Resultatet visar på att lärarna använder sig av strategiinriktad</p>	<p>Det vi ser hittills är att olika lärare når olika framgång beroende på hur undervisning av strategier går till.</p>

<p><i>Varför knackar han inte bara på? – en studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2</i></p> <p>Licentiatavhandling Sverige, 2013. SwePub</p>	<p>11, för att uppnå målen i årskurs 3. Belysa vilken eventuell påverkan det arbetssätt har på elevers läsförståelse och motivation för läsning.</p>	<p>lärare är med i den kvalitativa undersökningen. Observationer, intervjuer och lärarnas egna anteckningar.</p>		<p>undervisning vid läsförståelse. Ett resultat finns efter varje lärare.</p>	<p>Vissa lärare fokuserar på en strategi åt gången medan andra är mer fokuserade på helheten av läsförståelse och mindre fokus på att lära sig symbolerna för strategierna.</p>
<p>Westlund, B.</p> <p><i>Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår.</i></p> <p>Avhandling Sverige, 2013. SwePub  (Bok, JU-bibliotek)</p>	<p>Att ta reda på vilken diskurs för bedömning av läsförståelse som dominerar inom respektive skolsystem Sverige/Kanada, finns skillnader och påverkar dessa skillnader utvecklingen av läsförståelse.</p>	<p>Kvalitativ. Intervju. Följer fem svenska lärare och fem kanadensiska lärare.</p>	<p>Sociokognitiv teori</p>	<p>Svenska och kanadensiska lärare är ganska överens om vad läsförståelse innebär, däremot är synen olika på hur det lärs ut och bedöms. Svenskarnas fokus är på att läsa mycket o svara på frågor o återberätta. Medan de kanadensiska vill att eleverna ska kunna behärska och tillämpa förståelsestrategier och vara medvetna om sitt tänkande.</p>	<p>Beskriver skillnaden på hur svenska och kanadensiska lärare uppfattar vad läsförståelse och bedömning innebär och hur de arbetar med det.  Svenskarna koncentrerar sig på ATT läsa, medan kanadensarna fokuserar på HUR man kan läsa och är noga med den framåtsyftande feedbacken i bedömningsarbetet.</p>

<p>Hall, K. Williams, L.</p> <p><i>First-grade teachers reading aloud Caldecott Award-winning books to diverse 1<sup>st</sup>–graders in Urban classrooms.</i></p> <p>Journal Articles Reports - Research Amerika, 2010. ERIC</p>	<p>Att ta reda på hur lärare hanterar samtal kring högläsning (skönlitteratur, faktatext). Vilken stil lärare har för att skapa interaktion med elever. .</p>	<p>Kvalitativ Intervju Observationer av lärare. Åk 1.</p>	<p>Sociokulturellt perspektiv</p>	<p>Visar att elever i riskzon kan ta del av mer avancerade böcker via högläsning i helklass. Mer forskning behövs för att tydliggöra vilka faktorer som krävs för att uppnå både nöje av läsningen som utveckling av läsförståelse.</p>	<p>Fynd blev en lista på för hur högläsning ska utföras. Mycket fokus på helklass.</p>
<p>Jönsson, K.</p> <p><i>Litteraturarbetets möjligheter – en studie av barns läsning i årkurs F-3</i></p> <p>Doktorsavhandling Sverige, 2007. SwePub</p>	<p>Få kunskap om möjligheter och begränsningar i litteraturarbetet som ingår i åk F-3. Skapa förutsättningar för eleverna att bli deltagare och medskapare i en läsargemenskap med fokus på läsning av skönlitteratur.</p>	<p>Primär kvalitativ, fallstudie med etnografiskt förhållningssätt Forskaren /läraren bedriver forskning i sitt eget klassrum under 4 år. Klass på 24 elever Observationer, anteckningar och ljudupptagningar, loggböcker.</p>	<p>Sociokulturellt. Lingvistiskt/psyko-lingvistiskt perspektiv</p>	<p>Visar bl.a. svårigheter vid lärares samtal vid högläsningstunder då lärares uppgift är motsägelsefull då man ena sidan ska hålla ordning i klassrummet samtidigt som man vill att de ska svara öppet i ett samtal.</p>	<p>Denna studie kan ge bild av vad som uppfattas svårt och som hinder vid arbetet med läsförståelse genom högläsning.</p>

<p>Eilers, L. Pinkley, C.</p> <p><i>Metakognitive strategies help students to comprehend all text.</i></p> <p>Journal Articles Reports - Research Amerika, 2006. ERIC (beställd kopia från JU-biblioteket)</p>	<p>Presenterar forskning om effekter på läsförståelse genom tydliga instruktioner av läsförståelsestrategier.</p> <p>24 elever i åk 1</p> <p>Datinsamling genom ett test före och efter studien.</p>	<p>Aktionsforskning Interventionsstudie kvalitativ</p>	<p>Konstruktivistiskt perspektiv</p>	<p>Elever har påverkats positivt av läsförståelsestrategiern a som använts i studien.</p>	<p>Resultat som visar att elever påverkas positivt av läsförståelsestrategier.</p>
<p>Cain, K.</p> <p><i>Ways of reading: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension.</i></p> <p>Journal Articles England, 1999. PsykInfo</p>	<p>Undersöker om det finns någon direkt koppling mellan läsförståelse och deras kunskap om läsningens mål och processer samt hur de kan utnyttja den kunskapen.</p>	<p>Kvalitativ. Intervju Test/Prov</p>	<p>Kognitivistisk teori.</p>	<p>Visar att svaga elever går att jämföra med yngre elevers läsförståelse. Visar vinster med ett metakognitivt förhållningssätt.</p>	<p>Ordavkodningsförmåga har inte ett samband med förståelse utan förståelse har att göra med kunskap om sin egen läsning och hur man använder strategier.</p>

<p>Hoffman, J., Roser, M., Battle, J.</p> <p><i>Reading aloud in classrooms: From the modal toward a "model"</i></p> <p>Journal Articles Amerika, 1993. ERIC</p>	<p>Att ta reda på hur lärare arbetar med högläsning, och vad som krävs för något lärande ska ske. Kartläggning.</p>	<p>Kvantitativ Enkäter, till 30 olika lärarutbildningar där studenter fick svara.  Studenterna har tillsammans observerat 537 klassrum.</p>	<p>Sociokulturellt perspektiv</p>	<p>Framtagning av modell för utveckling av läsförståelse.  Viktiga aspekter listas för utveckling av förståelse.</p>	<p>Kartläggning för högläsning visar att tid finns planerad för högläsning men inga instruktioner för hur momentet ska se ut och vad som ska läras ut  Enkät om hur mycket läsning, tid för läsningen och hur mycket tid som blir kvar till samtalet.</p>
--	---	---	---------------------------------------	--	---

