



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Läsförståelse

En kvalitativ studie om sex lärares beskrivningar av
läsförståelseundervisningen i årskurs 1 och 2

KURS: Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp

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

FÖRFATTARE: Agnes Berntzen

EXAMINATOR: Asbjörg Westum

TERMIN: VT18

SAMMANFATTNING

Agnes Berntzen

Läsförståelse

En kvalitativ studie om sex lärares beskrivningar av läsförståelseundervisningen i årskurs 1 och 2

Reading comprehension

A qualitative study of six teacher's descriptions about reading comprehension in courses 1 and 2

Antal sidor: 31

Undersökningar från PISA visar att läsförståelsen i Sverige har varit dalande i flera år. Den senaste undersökningen från 2015 visar dock motsatt resultat. Syftet med denna kvalitativa studie är att ta reda på hur lärare arbetar med läsförståelseundervisning. Forskningsfrågorna i studien är *Vad beskriver lärare utifrån sina egna erfarenheter är betydelsefulla inslag i undervisningen för elevers läsförståelseutveckling? Hur utmanar och stöttar lärarna enskilda elever i läsförståelseutvecklingen?* Studien grundar sig på den sociokulturella teorin och beskriver att elevers läsförståelseutveckling sker i ett socialt samspel, när lärare vägleder, stöttar och utmanar eleverna. Resultatet visar att högläsning, grupparbete och att motivera eleven är betydelsefulla inslag i undervisningen. Elever stötts med hjälp av olika redskap såsom digitala enheter eller läshjälp från läraren.

Studies from PISA show that reading comprehension in Sweden has been declining for several years. But the latest survey from 2015 showed the opposite results. The purpose of this qualitative study is to find out how teachers work with reading comprehension in courses. The research questions in the study are *What do teachers describe, based on their own experiences, as the most important elements in teaching for students' reading comprehension development? How do teachers challenge and support individual students in reading comprehension?* The study is based on the socio-cultural theory and describes that students' reading comprehension development takes place in a social interaction when teachers guide, support and challenge the students. The result shows that reading, group work and motivating the pupil are important elements of the teaching. Pupils are supported using various tools such as digital devices or reading help from the teacher.

Sökord: läsförståelse, socialt samspel, vägledad undervisning, högläsning, lässtrategier

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING	2
1 Inledning.....	1
2 Bakgrund.....	3
2.1 Läsutveckling och läsförståelse.....	3
2.2 Lässtrategier.....	4
2.3 Lärarrollen.....	4
2.4 Sociokulturellt perspektiv.....	5
2.5 Läsförståelse i läroplanen.....	7
3 Syfte och frågeställningar.....	8
4 Metod.....	9
4.1 Metodbeskrivning.....	9
4.2 Urval.....	9
4.3 Datainsamling och analys.....	11
4.4 Forskningsetiska aspekter.....	11
5 Resultat.....	12
5.1 Betydelsefulla inslag i undervisningen.....	13
5.1.1 Elevers läsförståelse i relation till läsutvecklingen.....	13
5.1.2 Läsförståelseundervisningen i grupsammanhang.....	15
5.1.3 Lärares högläsning i grupsammanhang utvecklar elevers läsförståelse.....	17
5.1.4 Lärarnas val av texter till läsförståelseundervisningen.....	19
5.1.5 Medierande redskap i undervisningen.....	20
5.2 Att motivera och stötta eleverna.....	21
5.2.1 Att motivera och utveckla elevers läsintresse.....	21
5.2.2 Att utgå från individens förmåga och kunskaper.....	23
5.2.3 Engagera eleven i läsförståelseundervisningen.....	25
5.3 Resultatsammanfattning.....	26
6 Diskussion.....	27

6.1	Metoddiskussion.....	27
6.2	Resultatdiskussion	28
6.3	Förslag till vidare forskning	31
	Referenslista	32
7	Bilaga 1 - Intervjuguide.....	34

1 Inledning

Inledningsvis i kursplanen i svenska (Skolverket, 2018) står det att människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära är genom språket. Människan förstår hur andra människor tänker och känner via språk. Genom att kunna uttrycka känslor och tankar utvecklas identiteten. Det är betydelsefullt att ha ett rikt och varierat språk, där kulturer, generationer, livsåskådningar och språk möts i ett samhälle. Vidare går det att läsa att elever ska utvecklas så att de får tilltro till sin språkliga förmåga, sitt skriftspråk och sin läsning (Skolverket, 2018). För att elever ska få tilltro till sin läsning och för att de ska utvecklas till en god läsare, krävs det att läsaren förstår det den läser (Westlund, 2017).

I den senaste internationella undersökningen *Programme for International Student Assessment* (PISA) där 15-åringars läsförståelsekunskaper testas framkom det att svenska elevers läsförståelse har ökat (Skolverket, 2016). Den tidigare PISA-undersökningen som genomfördes 2012 visade istället att elevernas läsförståelse hade sjunkit i jämförelse med tidigare undersökningar (Skolverket, 2013). Samtidigt visar resultatet från PISA 2015 att medelvärdet av svenska elevers resultat i läsförståelse är lägre år 2015, än PISA-undersökningar under åren 2000, 2003 och 2006 (Skolverket, 2016). PISA-undersökningen från 2015 visade att det framförallt är de lågpresterande eleverna som står för den största resultatförbättringen inom läsförståelse (Skolverket, 2016).

Elever i årskurs 4 har testats i läsförmåga i den internationella undersökningen *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). De senaste 15 åren har Sverige deltagit i PIRLS var femte år i hittills fyra studier. Sedan Sverige var med för första gången, år 2001, har elevernas resultat sjunkit för varje undersökning (Skolverket, 2017). Den senaste undersökningen från 2016 visar däremot att de svenska eleverna har förbättrat sin läsförståelse. Det är första gången på 15 år som Sveriges resultat är på samma nivå som år 2001 (Skolverket, 2017).

De positiva resultaten från PISA 2015 och PIRLS 2016 visar att det är viktigt att lärare fortsätter arbeta hårt med att utveckla samtliga elevers läsförståelse ytterligare. Forskning visar att lärarrollen är en betydelsefull faktor för att elever ska utveckla god läsförståelse (Stensson, 2006; Westlund, 2017). Det inkluderar lärarens kompetens, och lärarens val av metoder. Genom interaktion i ett socialt samspel får elever möjlighet att lära sig hur

läsförståelsestrategier används på ett naturligt sätt då läraren är vägledare och förebild (Stensson, 2006; Westlund, 2017).

Med utgångspunkt från PISA 2015, PIRLS 2016 och forskning av Stensson (2016) och Westlund (2017) skapas en nyfikenhet för hur verksamma lärare undervisar, utmanar och stöttar elever för att de ska utveckla god läsförståelse. Dessa funderingar har lett till studiens syfte och frågeställningar.

2 Bakgrund

I följande kapitel redogörs synen på läsutveckling och beskrivningen av begreppet läsförståelse (2.1). Vidare följer en kort beskrivning av lässtrategier (2.2) och lärarens roll och arbetssätt (2.3). Studiens teori, det sociokulturella perspektivet, beskrivs (2.4). Avslutningsvis beskrivs läsförståelse och lässtrategier utifrån läroplanen och styrdokumentet (2.5).

2.1 Läsutveckling och läsförståelse

Läsning kan förklaras genom modellen ”The simple view of reading” som lyder *läsning = avkodning x förståelse* (Hoover & Gough, 1990). Modellen innebär att en läsare kan läsa när det skrivna ordet identifieras samtidigt som man förstår ordets betydelse. Lundberg och Herrlin (2014) beskriver fem olika dimensioner inom läsning. Dessa är *fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse* och *läsintresse*. *Fonologisk medvetenhet* innebär att en elev kan urskilja vilka ljud (fonem) som finns i ett ord, och förstår att ljud kan kopplas ihop för att bilda nya ord. *Ordavkodning* innebär att en elev kan känna igen skrivna ord i omgivningen som en ordbild. Ofta kan de känna igen sitt eget namn som en bild eller vet att de är utanför ICA när det ser en ICA-skyld. *Ordavkodning* blir lättare när en fonologisk medvetenhet är utvecklad. Det är dessutom lättare att utveckla ordavkodning när eleven har läsförståelse för texten de läser, då det blir lättare för eleven att identifiera och lära sig ord som upplevs svåra (Lundberg och Herrlin, 2014).

När en elev har utvecklat *flyt i läsningen* har eleven kommit långt i läsutvecklingen och fokus ligger då på *hur* texten läses. Elever som fått flyt i sin läsning läser med inlevelse, pauser och med rätt betoning. Med ett ökat flyt är det också lättare för eleven att förstå textens innebörd på ett djupare plan. Läsningen som aktivitet upplevs inte lika ansträngd då läsningen inte är knaggligt och långsamt. Nästa dimension av läsning är *läsförståelse*, vilket innebär att läsaren förstår det den läser. Den sista dimensionen *läsintresse*, innebär att eleven har ett intresse och känner glädje för att läsa (Lundberg & Herrlin, 2014). Läsutvecklingen hos en elev behöver inte inträffa i den ovan nämnda ordningen. En elev kan ha god läsförståelse utan att ha utvecklat ett tillräckligt läsflyt. Det kan även vara så att en elev har ett väl utvecklat läsflyt men inte visar en god läsförståelse under läsningen

(Lundberg & Herrlin, 2014). Somliga läsare vet inte när eller var de förlorar förståelsen för det de läser. Goda läsare vet däremot när de förlorar sammanhanget och kan då gå tillbaka till texten (Stensson, 2006). Läsförståelse är nämligen det möte som uppstår mellan läsaren och texten där läsaren skapar inre bilder av innehållet. Utifrån läsarens tidigare erfarenheter görs kopplingar till texten, och därmed är läsaren medskapare av dess innebörd (Lundberg & Herrlin, 2014; Stensson, 2006). Läsaren får en djupare förståelse när den skapar inre bilder av texten. Kopplingar till textens idéer, tillsammans med tidigare erfarenheter, gör det lättare för den som läser att gå in i berättelsen och bli mer engagerad. Med hjälp av de inre bilderna av textens budskap och läsarens erfarenheter, kan läsaren med hjälp av ledtrådar från texten *läsa mellan raderna*. När elever läser mellan raderna kan de förstå och tolka information som står indirekt i texten (Stensson, 2006). Läsaren ska dels läsa texten noggrant för att få fram författarens och textens innebörd, men även skapa en egen mening utifrån tidigare erfarenheter och tolkningar. Detta innebär att varje enskild läsare har en individuell läsförståelse av en och samma text (Bråten, 2008).

2.2 Lässtrategier

Elever kan få stöd i läsprocessen genom att använda lässtrategier under läsningen för att utveckla läsförståelse. Palincsar och Brown (1984) har beskrivit fyra grundstrategier som en läsare använder fortlöpande under läsprocessen för att förstå en text. De fyra lässtrategierna är att *förutspå*, *ställa frågor*, *reda ut* och *sammanfatta*. Läsaren *förutspår* vad innehållet kommer att handla om och skapar förståelse utifrån en bild, rubrik eller ur innehållet i texten. Eleven kan även *ställa frågor* till texten för att få förståelse om viktiga delar och utmana sina tankar om texten. Genom att *reda ut* tveksamheter i texten, exempelvis ord eller begrepp som är svåra att förstå, utvecklar eleven läsförståelse när dessa tveksamheterna klagörs. När eleven *sammanfattar* textens innehåll visar eleven läsförståelse genom att beskriva och identifiera viktiga delar ur innehållet och gallra ur mindre viktig information (Palincsar & Brown, 1984; Westlund, 2017).

2.3 Lärarrollen

För att elever ska kunna utveckla en god läsförståelse är det betydelsefullt att lärare skapar en inbjudande klassrumsmiljö. När elever är trygga och de ges utrymme till att få dela sina tankar om texten utvecklar de sitt tänkande om texter. När elever delar sina tankar i ett samspel med kamrater bidrar dessa samtal till att eleverna utvecklar sin läsförståelse

(Eckeskog, 2013; Jönsson, 2007; Palincsar & Brown, 1984; Stensson, 2006). För att elever ska utveckla god läsförståelse bör lärare använda strukturerade metoder i undervisningen. Det är fördelaktigt om fler än en metod används i undervisningen då elever lär sig på olika sätt och har olika förutsättningar (Reichenberg & Löfgren, 2014; Stensson, 2006). Enskilt arbete, grupparbete och högläsning är betydelsefulla metoder för att elever ska utveckla läsförståelse. När elever arbetar i grupp eller enskilt under högläsningen hjälper det dem att tillämpa och behärska lässtrategier (Eckeskog, 2013; Stensson, 2006).

När elever ska lära sig att använda olika lässtrategier är det viktigt att läraren finns med och stöttar. Till en början ska läraren demonstrera *hur* en läsare använder strategierna på ett eftertänksamt sätt, och hur de kan lösa problem under läsningens gång. Syftet med att vägleda eleverna är att under processens gång kunna föra över ansvaret för läsningen till eleverna (Herkner, 2011; Stensson, 2006; Westlund, 2017).

2.4 Sociokulturellt perspektiv

För att besvara studiens syfte utgår studien från *den sociokulturella teorin* som innebär att människan är i ständig utveckling. Det är utveckling och lärande av språk samt skrift som är de främsta delarna inom den sociokulturella teorin. Individen utvecklas i kommunikation med andra människor i ett socialt samspel. Då får individen förståelse för andra personers tankar och känslor (Säljö, 2015). För att elever ska utveckla läsförståelse bör läraren ” [...] skapa rum för språkliga verksamheter där det finns plats för kommunikativa processer mellan eleverna och mellan lärare och elev” (Stensson, 2006, s.17). Det är utifrån det kulturella samspelet som människor utvecklas och förstår omvärlden, det vill säga i den kulturella gemenskapen. ”Människor är en biologisk, social, kulturell och historisk varelse” (Säljö, 2015, s.91). Vidare beskrivs att lärandet utvecklas när människans förmågor, både fysiska och sociala, används med hjälp av de *redskap* vi har omkring oss. Dessa redskap kan vara en bok eller läsplatta för att kunna läsa, eller glasögon för de som behöver det för att kunna se. Människan har även *mentala redskap* som används när vi tänker, talar och skriver. Det är de begrepp och symboler vi lärt oss samt använder för att kunna förstå, tolka, beskriva, analysera, kommunicera och verka i omvärlden. Vi tar även hjälp av mentala redskap vid användandet av *fysiska redskap*. Detta innebär att vårt tänkande sker med redskapen. De mentala- och fysiska redskapen är våra kulturella instrument och *medierar* det vi gör. Språket beskrivs som redskapens redskap då människor genom kommunikation i ett socialt samspel medierar världen för varandra.

Med hjälp av medierande redskap utvecklas människans identitet och kunskapsbildning genom sociala samspel och kommunikation (Säljö, 2015).

Lärandet är en gradvis process. När människan självständigt förstår ny kunskap utifrån tidigare samspel med människor och redskap, sker *appropriering*. I en lärandesituation behöver lärare ha kunskap om att den sociokulturella gemenskapen har en avgörande betydelse för elevers lärande (Säljö, 2015). Lärare ska ta vara på elevers bakgrund, modersmål och kulturer inom den sociala aktiviteten, för att elever ska utveckla läsförståelse utifrån teorin (Westlund, 2017). Lärare och elever är medskapare i den kulturella gemenskapen med utbytet av tankar och kunskaper i interaktion i ett socialt lärandeklimat. Detta innebär att lärare har en betydelsefull roll för hur den kulturella gemenskapen skapas i klassrumsmiljön (Lindqvist, 1999). Det är även lärarens uppgift att ständigt stötta elever i kunskapsvecklingen genom *scaffolding*. Genom lärarens arbete att stötta, utmana och vägleda elever med hjälp av medierade redskap sker *appropriering* av ny kunskap. Dessa medierade redskap kan vara att använda en läsplatta i läsningen, eller att läraren använder intellektuella stöd som att ställa frågor om en läst (Lindqvist, 1999).

Människans lärande och utveckling sker genom den närmsta *proximala utvecklingszonen* (Säljö, 2015). Vilket innebär att vi ständigt utvecklas och lär inom det individuella lärandet, samt mot det nästkommande steget i läroprocessen. I processen utvecklas människan hela tiden mot mer och djupare kunskap. Ett exempel på individuell läroprocess är att en elev till en början lär sig bokstäver, för att senare kunna läsa enkla ord. Efter det lär sig eleven att läsa enkla meningar och senare mer utvecklade texter. Den proximala utvecklingszonen är unik och individuell. Lärare ska utgå från varje enskild elevs bakgrund och erfarenheter, vilket beskrivs i läroplanen (se kapitel 2.6). Den sociokulturella teorin och läroplanen kopplas samman i studiens forskningsfrågor (se kapitel 3) på det sätt att lärare ska utgå från elevernas proximala utvecklingszon. Läraren ska ge stöd åt de elever som behöver det för att nå kunskapskraven i läsförståelse (se kapitel 2.6). Men lärare behöver dessutom stötta de elever som har nått kunskapskraven, genom att utmana elever utifrån deras proximala utvecklingszon, så att de utvecklas mot det näst kommande steget. Lindqvist (1999) menar att läraren behöver se elevers möjligheter och potential för att en god undervisning ska äga rum. Detta genom att utifrån teorin om den närmaste proximala utvecklingszonen vägleda elever genom stöttning eller utmaning. Dessutom bör det beaktas och vara utgångspunkt för hur undervisningen ska anpassas och genomföras.

2.5 Läsförståelse i läroplanen

I de första kapitlen i läroplanen står det att alla elever ska få utvecklas efter sina förutsättningar och behov. Undervisningen ska anpassas utifrån elevernas tidigare erfarenheter, kunskaper, bakgrund och språk för att utveckla vidare kunskaper och lärande. Då utvecklingen av identiteten är nära förknippad med språk och lärande, ska eleven ges möjlighet till att utveckla och få tilltro till hela sin språkliga förmåga genom att läsa, skriva och samtala (Skolverket, 2018).

Elever ska genom hela sin grundskoletid få undervisning i lässtrategier för att utveckla läsförmågan på ett bredare och djupare sätt. I årskurserna 1 till 3 ska grunden läggas. Till en början ska eleverna knäcka koden och lära sig läsa, samt lära sig lässtrategier för att kunna förstå och tolka en text. Eleverna ska lära sig att angripa en text med hjälp av lässtrategier, vilka man använder när en text läses. Eleverna ska läsa sig både strategier anpassade för ord på det tryckta pappret, men även strategier för texter på webbsidor och sociala medier (Skolverket, 2017).

I kunskapskraven beskrivs det att eleverna i slutet av årskurs 1 ska kunna läsa enkla meningar i elevnära texter med hjälp av ljudningsstrategi och helordsläsning på ett fungerande sätt. Eleven ska då kunna visa en början till läsförståelse genom att kommentera och återberätta någon del av textens innehåll. Med hjälp av frågor eller bilder ska eleven kunna uppmärksamma om det uppstår problem med förståelsen för innehållet och/eller sammanhanget. Utifrån egna erfarenheter ska eleven kunna jämföra och diskutera en texts innehåll vid högläsning (Skolverket, 2018).

I slutet av årskurs 3 ska eleverna enligt kunskapskraven kunna läsa en elevnära text med flyt, och kunna använda lässtrategier på ett fungerande sätt. Eleverna ska kunna återberätta delar av textens innehåll och kommentera något, utifrån elevens perspektiv, viktigt innehåll och visar då läsförståelse. Utifrån egna erfarenheter ska eleven även kunna reflektera och relatera om textens budskap (Skolverket, 2018).

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur sex lärare i årskurs 1 och 2 beskriver hur de utformar sin undervisning för att elever ska utveckla läsförståelse. Följande forskningsfrågor har ställts:

- Vad beskriver lärarna utifrån sina egna erfarenheter är betydelsefulla inslag i undervisningen för elevers läsförståelseutveckling?
- Hur utmanar och stöttar lärarna enskilda elever i läsförståelseutvecklingen?

4 Metod

I detta kapitel beskrivs studiens metod (4.1) och urval av informanter (4.2). Datainsamlingens tillvägagångsätt och analys beskrivs nedan (4.3). Slutligen beskrivs de forskningsetiska aspekter (4.4) som har legat till grund för intervjuerna.

4.1 Metodbeskrivning

För att svara på studiens syfte och frågeställningar valdes en kvalitativ metod, vilket innebär att studien grundar sig i det som sagts vid intervjuerna gällande lärarnas utformning av läsförståelseundervisningen. De sex lärarna har svarat utifrån sina egna perspektiv i sin sociala verklighet och miljö (Bryman, 2011). Intervjuerna är semistrukturerade med en intervjuguide som innehåller 12 förformulerade frågor (se bilaga 1) skapad för att göra det möjligt att svara på studiens syfte och frågeställningar. Under intervjun ställdes även följdfrågor av intervjuledaren för att leda samtalet till en djupare förståelse av problemområdet och för att få mer utvecklade och detaljerade svar från lärarna (Bryman, 2011).

4.2 Urval

I studien gjordes ett målstyrt bekvämlighetsurval av lärare för att i enlighet med Bryman (2011) välja deltagare strategiskt för studiens syfte och frågeställningar. Valet av lärare gjordes utifrån att de är undervisande lärare i de tidigare skolåren 1–3 och att lärarna undervisar i ämnet Svenska, där läsförståelse är en del av ämnet (se kapitel 2.2). Jag har kommit i kontakt med lärarna i studien under min utbildning på Högskolan för lärande och kommunikation (HLK).

För att lärarna skulle kunna inkluderas i studien skulle de alltså stämma överens med tre urvalskriterier (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2011). Det första urvalskriteriet var att lärarna ska vara lärare i årskurs 1–3. Det andra urvalskriteriet var att de skulle undervisa i läsförståelse i de tidiga åldrarna. Det tredje kriteriet var att lärarna skulle arbeta på olika skolor. Det tredje urvalskriteriet valdes för att kunna nå en bredd i resultatet, då min erfarenhet är att det finns skillnader i hur lärare arbetar, beroende på vilken skola de jobbar på. Detta var något jag ville granska i min studie.

Jag tog kontakt med lärarna och berättade att en studie inom läsförståelse skulle göras och de tillfrågades om de ville delta. De fick även information om att de i största möjliga mån skulle vara avidentifierade i studien se (kapitel 4.5). Nedan presenteras de sex lärare som deltagit i studien.

Lärare 1 arbetar i årskurs 1 med elever som till större del har svenska som modersmål. Läraren har arbetat i ungefär ett år.

Lärare 2 arbetar i årskurs 1 på en mångkulturell skola där majoriteten av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Läraren har arbetat som lärare i 27 år.

Lärare 3 arbetar i årskurs 2 med flera elever i klassen med annat modersmål än svenska. Läraren har en magisterexamen och har arbetat i 19 år med årskurserna 1–3.

Lärare 4 arbetar i en mångkulturell- och åldersblandad grupp med elever i årskurs 1 och 2. Läraren har arbetat inom årskurserna 1–3 i 17 år och har tidigare varit förskollärare i 17 år. Läraren är även förstelärare i svenska och leder det kollegiala lärandet inom rektorsområdet. Läraren har även varit handledare för *läslyftet*.

Lärare 5 arbetar i årskurs 1 på en mångkulturell skola. Läraren är även förstelärare och driver allmändidaktisk fortbildning inom rektorsområdet. Läraren har arbetat som lärare i 17 år.

Lärare 6 arbetar i årskurs 2 på en mångkulturellskola och har varit verksam i årskurserna 1–3 i 31 år.

4.3 Datainsamling och analys

Intervjuerna spelades in som ljudupptagningar med hjälp av en mobiltelefon. Detta för att intervjuaren skulle kunna behålla fokus på samtalet för att kunna ställa följdfrågor på det lärarna sa. Intervjun skede i ett enskilt rum på skolan, förutom en av intervjuerna som gjordes hemma hos en av lärarna. Den ena intervjun spelades in hemma utifrån önskemål från läraren, för att intervjun inte skulle störas eller avbrytas av yttre faktorer. Det var betydelsefullt att samtliga intervjuer skedde ostört, framförallt i två av fallen då det fanns en tidsram om hur lång tid som intervjun kunde fortgå på grund av tidsbrist. Varje intervju varade i ungefär 15–25 minuter.

Efter intervjun genomfördes transkribering av data till ett dokument för att skapa en överblick över hela materialet. Data lästes igenom och analyserades genom en tematisk analys där det som var av intresse markerades med olika färger som representerade olika teman (Bryman, 2011). All data granskades utifrån varje intervju för att få en överblick om att det väsentliga fanns med. I nästa steg jämfördes det samlade materialet mellan intervjuerna för att ställa deras uttalanden i relation till varandra och söka efter likheter samt skillnader i deras svar.

Vid transkribering av intervjuerna framkom nyckelord och de delar av intervjuerna som berörde nyckelorden identifierades och markerades i texten. Med hjälp av dessa markeringar genomfördes en spårning mellan de olika intervjuerna. Genom detta arbete, och med studiens syfte och frågeställningar som ledning, formades resultatets rubriker.

4.4 Forskningsetiska aspekter

I enlighet med Vetenskapsrådet (2017) har lärarna som deltog i studien informerats om att konfidentialitet råder under studiens gång. De har informerats om att det är jag, och om så önskas berörda studenter, handledare och examinator, som har tillgång till materialet. Deltagarna i studien har även informerats om att de avidentifieras under studiens resultatdel och att ljudupptagningen och transkriberingen raderas efter att studien är slutförd.

5 Resultat

Här presenteras resultatet av den tematiska analysen, vilken utgår ifrån syfte och frågeställningar. Vid transkribering av intervjuerna framkom följande nyckelord: *högläsning, grupparbete, enskilt arbete, metod, läsförståelsestrategier och frågor*. Utifrån den tematiska analysen skapades Tabell 1 (se nedan) där studiens frågeställningar kopplas samman med rubrikerna till resultatet. I kapitel 5.1 beskrivs betydelsefulla inslag i undervisningen och i kapitel 5.2 redovisas lärarnas beskrivningar av att motivera och stötta eleverna.

Forskningsfrågor	Rubriker
Vad beskriver lärare utifrån sina egna erfarenheter är betydelsefulla inslag i undervisningen?	<i>Elevers läsförståelse i relation till läsutvecklingen</i> <i>Läsförståelseundervisningen i gruppssammanhang</i> <i>Lärares högläsning i gruppssammanhang utvecklar elevers läsförståelse</i> <i>Lärarens val av texter till läsförståelseundervisningen</i> <i>Medierande redskap i undervisningen</i>
Hur utmanar och stöttar lärarna enskilda elever i läsförståelseutveckling?	<i>Att motivera och utveckla elevers läsintresse</i> <i>Att utgå från individens förmåga och kunskaper</i> <i>Engagera eleven i läsförståelseundervisningen</i>

Tabell 1: Rubriker i förhållande till forskningsfrågor.

5.1 Betydelsefulla inslag i undervisningen

Under kommande kapitel presenteras betydelsefulla inslag i undervisningen som lärarna beskrivit. Först är det lärarnas beskrivningar av elevers läsförståelse i relation till läsutvecklingen som redogörs (5.1.1). Sedan presenteras lärarnas beskrivningar om läsförståelseundervisningen i grupsammanhang (5.1.2). Därefter är det lärarnas beskrivningar av hur högläsning i grupsammanhang utvecklar elevers läsförståelse som presenteras (5.1.3). Lärarnas val av texter till läsförståelseundervisningen (5.1.4) redogörs sedan och slutligen presenteras medierande redskap i undervisningen (5.1.5).

5.1.1 Elevers läsförståelse i relation till läsutvecklingen

För att elever ska utveckla god läsförståelse behöver lärarna tillåta eleverna att läsa på deras egen nivå i läsutvecklingen, i alla fall under den enskilda läsningen. För att underlätta för eleverna i deras läsning anpassas materialet efter deras läsförståelse och extra stöd ges för att hjälpa eleverna. En av lärarna beskriver anpassningen på följande sätt:

[...] om jag tittar på dem som har bokcirkel nu så är det ett gäng som läser en bok på typ 300 sidor. [...] ökar sin läsförståelse och sin förmåga att skriva texter för att de hela tiden är så inne i berättelsen. Men de som nyss har lärt sig att läsa de är inte där [...] då måste man sitta nära dem när de sitter och läser. Det är oftast otåliga barn som inte orkar läsa färdigt utan gissar mycket och då blir det ju fel, och det blir fel i många sammanhang, det blir fel i problemlösning i matematiken och det blir fel när du ska skriva texter, och dem tar ju inte sig an språkläran heller på samma vis för att dem är inte där [...] (Lärare 4).

Samtliga lärare beskriver att de ser ett samband mellan elevers läsutveckling och läsförståelse. Om elever har ett utvecklat ordförråd och flyt i läsningen innebär det att de förstår och drar slutsatser kring texten de läser. Då kan eleverna även följa handlingen bättre:

[...] sen ju mer du kan både läsa och med läsflyt så, då ska du ju även alltså, tänka utefter [sic!] vad var det du läste, vad var det som, vad var det som var

den röda tråden i texten, o alltså sånt, men det är ju lite ålders fråga tycker jag. (Lärare 2)

För de elever som däremot kämpar med att ljuda samman ord och lägger mycket energi på ljudningen kan läsförståelsen till viss del utebli. För dessa elever kan lässtrategierna försvåra läsningen. Detta beskrivs exempelvis av Lärare 1:

[...] jag tycker att för det första så är det ganska mycket för svårt för en del elever redan nu att använda sig av specifika strategier i läsningen då det tar så oerhört mycket från vissa elever att bara avkoda texten och läsa, vissa har den ortografiska läsningen och läser väldigt bra, och med flyt medans vissa knapp... ja men som har svårt med det att fortfarande avkoda mycket ord för ord och så.. och då tycker jag att det är väldigt svårt att bedriva läsförståelse [...] (Lärare 1)

Elevernas grundförutsättningar är olika då de börjar första klass och för att fånga upp merparten av eleverna använder sig lärare av olika metoder. Till en början introduceras eleverna till läsning via högläsning, arbete med bilder, film, etc. Eleven kan återberätta och reflektera över vad den hört och upplevt vid lektionstillfället och därmed avkoda ett händelseförlopp. I detta skede kan läraren plocka ut enstaka ämnesspecifika ord och diskutera med eleverna om dess innebörd och betydelse i sitt sammanhang. Eleverna måste först bli bekväma med orden och förstå orden innan de kan förstå texten. För att elever ska utveckla sin läsförståelse och sitt ordförråd är det viktigt med högläsning, såväl i skolan som i hemmet. Det är även viktigt att eleverna vid högläsning möts av lite svårare ord. ”Jag tror det är ännu viktigare idag, för [...] man läser inte så mycket för barn, som förälder, jag tror inte det. Jag har inga belägg för det men jag tror inte det” (Lärare 6).

Lärare 3 menar samtidigt att elever som kämpar med ljudningen kan visa läsförståelse när läraren läser högt för klassen. Dels genom att eleven interagerar med texten i form av uppföljande frågor som ställs av läraren och dels genom egna frågor från eleverna. Lärare 3 beskriver momentet på följande sätt:

[...] jag hade förberett frågor, sen hade de också frågor som kom liksom spontant så det blev en bra diskussion, och jag förde lite anteckningar, vilka som pratade mest och så här, och det stämmer överens om den bilden jag har innan (Lärare 3).

Även vid högläsning kan läraren alltså se skillnad mellan de starka läsarna som har en god läsförståelse, och de elever som kämpar med läsutvecklingen och inte har en lika stark läsförståelse.

5.1.2 Läsförståelseundervisningen i gruppsammanhang

Samtliga lärare beskrev att undervisningen till största del sker i grupp där eleverna utvecklar sin sociokulturella förmåga. Eleverna skapar sig en uppfattning om sig själva och sina gruppmedlemmars läsförståelse. Eleverna kan själva diskutera och resonera i gruppen och då även hjälpa varandra att se olika aspekter:

Jag tycker är jättebra att de får en dialog, lär sig att samarbeta och en kommer med en idé och man kan lyssna och hjälpa varandra, men många har ju fortfarande, tycker jag, som åttaåring det att *eh jag kör mitt race*. (Lärare 6).

Men även i detta sammanhang ges individen möjlighet att avancera inom sin egen läsförståelse då den lär sig av att arbeta med andra. Eleven hjälps även av de olika synsätt vilka gruppens individer tillför i ett socialt samspel, eller som Lärare 1 uttrycker det: ”Att man lär av varandra och att man lär tillsammans känner jag är nyckeln i läsförståelsen” (Lärare 1). En del elever har alltid nytta av att samarbeta med någon och som lärare ”ser [du] väldigt tydligt dem som tillägnar sig ny kunskap genom att diskutera” (Lärare 4).

Interaktion är något av de bästa sätten att utveckla sin läsförståelse. Eleverna kan tillsammans med sina kamrater ta reda på vad texten handlar om. Eleverna måste vara aktiva och visa vad de kan och visa att de har förstått. Vid enskilt arbete kan eleven misstolka texten. ” [...] då kan man också misstolka hela texten och behöver få input från andra” (Lärare 1).

Samtliga lärare förutom Lärare 2 beskriver att genom gruppsammanhang kan tankar och funderingar lättare komma fram. Eleverna kan ställa flera tankar vid sidan av varandra och deras uppfattningar kan ändras när de får höra någon annans tankar. Eleverna får andra förslag och förstår att det dem först trodde inte alltid är rätt utan att det kan finnas flera olika aspekter. Detta beskriver Lärare 1 på följande sätt.

För det allra mesta så sker det (läsförståelseundervisningen) ju i grupp, det är ju oerhört tidskrävande om man ska göra och sitta ner enskilt med eleverna. Ofta så kan de också inspireras av varandra tycker jag, att någon säger någonting som de andra inte har tänkt på så kan man jobba vidare där och fortsätta tänka (Lärare 1).

Lärare 4 säger följande angående om det finns fördelar med undervisning i grupp: ” Ja det ser jag verkligen, men vissa barn har alltid nytta av att samarbeta med någon [...]”. Däremot beskriver Lärare 4 också att det finns elever som inte klarar av att arbeta i grupp och som hittar genvägar hos klasskamraterna. ”Samtidigt finns det de elever som tar snålvägar att skriva av andra elever” (Lärare 4). Därför är viktigt att se till att gruppsammansättningarna blir bra för att samarbetet ska fungera. Lärare måste kunna identifiera individen i gruppen och utifrån elevens behov bedöma huruvida eleven förstår texten eller inte. Här kan läraren utmana och stötta eleverna genom att ställa följdfrågor på gruppens kommentarer och låta eleverna arbeta med dessa på olika sätt. Till exempel kan eleverna arbeta två och två. Läraren kan även använda sig av både grupparbete och individuellt arbete vid samma tillfälle. Lärare 4 beskriver att undervisningen ”startar alltid i gruppsammanhang, sen måste man individualisera”.

5.1.3 Lärares högläsning i gruppssammanhang utvecklar elevers läsförståelse

Samtliga lärare beskrev att de använder högläsning som en metod för att eleverna ska utveckla god läsförståelse. Det är framförallt i den tidiga läsförståelseundervisningen som högläsningen sker. Vid högläsning får eleverna träna på att återberätta delar och olika sammanhang ur texten. Det är en fördel att utgå från högläsning eftersom alla elever inte kan läsa i början. Eleverna kan återberätta texten från högläsningen gemensamt i grupp eller parvis. ” [...], när de inte kan läsa själva, att man läser och återberättar, [...]” (Lärare 3). Eleverna är mer aktiva under högläsningen om läraren läser med mycket inlevelse och gör olika röster. Eleverna är även mer aktiva om läraren gör strategiska pauser under läsningen som gör att texten får liv, vilket Lärare 1 beskriver:

[...] något som är viktigt tycker jag vid högläsning är att man läser med väldigt mycket inlevelse och gärna olika röster och pausar upp och då märker man ju att barnen hänger med på ett helt annat sätt och det blir ju verkligen en historia och de skrattar och det är spännande att inte läsa monotont (Lärare 1)

Under högläsningen ställer samtliga lärare frågor om texten. Det kan vara frågor som lyder: *Vad tror du kommer hända sedan? Hur tror du att du hade känt om det var du? Vad handlade texten om?* Under läsningen ställs frågor om handlingen, karaktärerna och nya begrepp. Det gäller även att ställa följdfrågor om fler ledtrådar ”utifrån min högläsning och vi diskuterar om vad vi tror kommer hända sen, och hur hade man kunnat ha ett annat slut” (Lärare 1). För att eleverna ska kunna svara på dessa frågor måste de förstå texten, men även kunna läsa mellan raderna och se bortom texten.

Genom att visa framsidan och bilder om texten innan läsningen kan eleverna tillsammans förutspå vad texten kommer att handla om. Samtliga lärare ställer frågor som: *Vad tror du ska hända på den här bilden? Vad tror ni att kapitlet kommer handla om?* Genom att eleverna tittar på en bild och förmedlar handlingen i ord lär sig eleverna att uttrycka sin uppfattning och sätta ord på sin förståelse.

Lärare 3 arbetar med att eleverna i klassen ska komma överens om vilka regler som gäller kring samtalen innan högläsningen och läsförståelsediskussionerna börjar. ” [...] men allra först bestämde vi vilka regler som skulle gälla för våra samtal” (Lärare 3). Regler som att eleverna ska lyssna på varandra och att alla elever ska få svara på frågor och det inte gör någonting om någon säger fel. Att ha ett klassrumsklimat som är tillåtande för felsägningar skapar en trygg miljö, ” [...] att inte skratta åt varandra [...], att man ska få säga fel.” (Lärare 3). Detta är viktigt då eleverna ska peppas till att göra sitt bästa och det är viktigt att läraren uppmärksammar framsteg och bejakar elevers vilja att försöka.

Att planera och formulera förbestämda öppna frågor leder till fler spontana frågor i samtalet och bidrar till bra diskussioner. Eleverna ges utrymme att tänka fritt och när de förbestämda frågorna diskuterats deltar fler elever. Lärare 3 beskriver följande gällande spontana samtal:

Sedan kan jag känna att de här spontana textsamtalen som [...] veckans läsläxa till exempel, eller de samtal som blir efter det har varit läsläxa, att det är mer diskussioner på, ja, ett spontant sätt liksom, det är inte uppstyrt, med regler, det är också bra samtal tycker jag [...]. Det engagerar många (Lärare 3).

Under högläsningen kan även glasspinnar med elevernas namn på användas för att engagera samtliga elever. Glasspinnarna dras slumpmässigt för att alla elever ska bli aktiva. De elever som upplevs som att de inte lyssnar tvingas till att lyssna på högläsningen eftersom en fråga till dem kan dyka upp. Dessutom är det viktigt att elever under högläsningen får uppleva syftet med texten och följa med i berättelsen:

att man inte bara bryter av hela tiden för då får de ju inte upplevelsen, men ändå att man kan göra det efteråt eller så, och det, det tror jag är det viktigaste, och för att få med alla! Och det funkar att göra i helklass [...] jag tycker det är det viktigaste, för det är läsförståelsen! Det är det, att förstå och att man kan njuta av det, annars tror jag aldrig att man [...] kan få barn att gilla att läsa [...] (Lärare 6).

5.1.4 Lärarnas val av texter till läsförståelseundervisningen

Samtliga lärare beskriver att de använder olika bibliotek såsom skolbibliotek eller stadsbibliotek som en inspirationskälla för val av texter i undervisningen. Personalen på bokbussen och stadsbiblioteket är duktiga på att rekommendera böcker som kan användas i undervisningen. ” [...] besöker bibliotek eller bokbuss om de har något att rekommendera, de är ofta väldigt duktiga på det” (Lärare 1). Om klassen arbetar med något tema kan läraren kontakta bibliotekspersonalen för att be om tips på böcker som kan passa temat. Detta uppskattas av eleverna då de tycker det är kul med texter som knyter an till det ämne de arbetar med (Lärare 1). Flera av lärarna beskrev att de försöker välja texter som är inom det tema som de arbetar med och att de försöker hitta texter som är spännande och som passar elevernas ålder, samt böcker med olika svårighetsgrad (Lärare 1, 3, 4 och 6). Samtidigt anses även elevernas intressen vara betydelsefulla när texterna väljs:

Sedan en gång i veckan så har jag gjort olika boklistor med massa med olika svårighetsgrader på böcker, och med de jobbar de med en gång i veckan och då är dem med själva och väljer vilken bok de vill läsa och då läser dem själva (Lärare 6).

En annan inspirationskälla än bibliotek för att leta texter var internet, (Lärare 1 och 3). Lärare 1 följer olika konton på Instagram där olika böcker recenseras och lyfts fram om de anses vara läsvärda.

Lärare 3 beskriver att letandet av texter är en tidskrävande arbetsuppgift. Hen anser att det kan vara svårt att hitta anpassade texter och att det kan vara svårt att vara nöjd med texten. Vid val av text gäller det verkligen att tänka till så att den är bra. När eleverna ska träna läsförståelse är det viktigt med en text där det finns tydligt innehåll med saker att belysa och att stödord kan plockas ut ur texten.

5.1.5 Medierande redskap i undervisningen

Metoderna och de hjälpmedel vilka skolan använder sig av förändras och fler arbetsätt införs. Flera lärare erbjuder eleverna redskap i form av läsplattor där eleverna använder sig av applikationer för att utveckla sin läsförståelse. ” [...] så det ska vara ett lustfyllt lärande kallar man det ju för, [...] de tycker det är kul att köra lärspelet på paddorna eller datorerna [...]” (Lärare 2). Eleverna är bekanta med läsplattorna och det kan underlätta inlärningsprocessen då eleverna kan lära sig på ett sätt som tilltalar dem. I redskapet kan eleverna arbeta med läsförståelse i form av bilder, ljud, film och text. ”Ne men det är spännande tycker jag, att det är läsförståelse också i film, det är nog lätt att koppla det bara till text” (Lärare 5). Genom att göra inläringen till ett spel för eleverna kan de, speciellt de som kämpar extra mycket med sin läsning, komma till ro och se lektionen som ett lustfyllt inslag i inläringen.

Att eleverna har möjlighet att använda sig av aktuell teknik kan fånga deras intresse och motivera dem att komma igång och se sin egen förmåga. Generellt genomgående under intervjuerna har lärarna lyft vikten av att byta arbetsätt och låta eleverna använda sig av olika hjälpmedel. ” [...] alla tjugotvå är inte aktiva på samma sätt, så jag tror det är viktigt att man blandar arbetsätt, faktiskt” (Lärare 3). Lärare 2 beskriver att byta arbetsätt och hjälpmedel ofta främjar läsförståelsen och ger eleverna en alternativ väg till kunskap.

[...] att man byter lite olika arbetsätt under gången, så att man inte sitter, nu ska du sitta med magiska kulan i 40 min. Nej! Bryt, kör något på tavlan, gör något aktivt, alltså så att du bryter inläringen och gör någon annan typ av inläring, för då får de se lite olika inlärningsstilar också och det tror jag är viktigt, [...] eller gör en rörelseövning eller någonting så att, du får ett stopp och sedan börjar om igen, för det tror jag är jätteviktigt, när det gäller framförallt i läsinläringen [...] (Lärare 2).

Eleverna kan föredra ett hjälpmedel eller specifikt arbetsätt. Men de kan även förknippa det med något negativt och svåruppnåeligt. Om läraren varierar undervisningen så fastnar inte eleverna, de får utvecklas på olika sätt.

Hjälpmedel som engagerar eleverna fysiskt såsom att skriva i en sandlåda eller att fysiskt arbeta med bilder och kort initialt för att sedan avancera till att skriva på tavlan i klassrummet tar eleverna succesivt framåt i deras utveckling i läsförståelse. ” [...] för förr gjorde jag så att de kryssade i (arbetsschema), först skulle de rita i sanden och sen på tavlan och sen så fick de göra i den ordningen, men jag känner att, nu finns det så mycket olika lärportal att ta in” (Lärare 2). Övergången från att ljuda och arbeta med bilder till att skriva egna meningar kommer mer naturligt för eleverna. ” [...] hur man för ett textsamtal, man tar och jobbar med bilder och att man tidigt skriver, så det kommer in naturligt.” (Lärare 4). När eleverna klarat av att avancera från ett hjälpmedel till ett annat är det viktigt att ge eleverna positiv respons specifikt om vad de faktiskt förmår att göra.

5.2 Att motivera och stötta eleverna

I kommande kapitel presenteras lärarnas beskrivningar av hur de motiverar och stöttar eleverna. Till en början redogörs hur lärarna beskrev att de motiverade och utvecklade elevernas läsintresse (5.2.1). Sedan är det lärarnas beskrivningar av att utgå från individens förmåga och kunskaper som presenteras (5.2.2). Slutligen beskrivs hur lärarna engagerar eleverna i läsförståelseundervisningen (5.2.3)

5.2.1 Att motivera och utveckla elevers läsintresse

Elever kan vid högläsning, egen läsning eller parläsning tappa fokus och vandra iväg i sina egna tankar. Flera av lärarna beskriver olika sätt att fånga elevernas intresse. För att en text ska bli betydelsefull för eleverna kan det underlätta om de tidigare fått texter upplästa med inlevelse och engagemang. Det inspirerar eleverna till att få berättelsen mer levande. Detta återspeglas sedan när eleverna själva ska läsa upp sin läsläxa. Eleverna ska även förstå vad de läser och det kan underlättas när de läser med inlevelse. Berättelsen i texterna blir enligt Lärare 1 mer spännande och inspirerar eleverna att läsa med inlevelse:

[...] att visa att hur kan man läsa en berättelse och hur blir den spännande och då får de också upp synen för att det är så spännande med böcker att i den finns en hel berättelse, och det märker jag också att jag jobbar väldigt mycket med inlevelse när jag själv läser och jag märker att när eleverna sen läser läsläxan högt för mig så läser de också med inlevelse [...] (Lärare 1).

Planeringen av lektionerna avgör huruvida eleverna nås av texten eller inte. Om textvalet inte görs medvetet av läraren kan flera elever gå miste om syftet med lektionen, då faller dessa individer bort. Vissa elever med god läsförmåga och läsflyt kan läsa igenom texten snabbt ord för ord, men de registrerar inte vad texten handlar om. Att förbereda eleven med frågor knutna till texten, såsom att hitta specifika moment i en monteringsanvisning eller att kunna följa ett recept underlättar för eleven. Det gör att eleven blir medveten om vad den förväntas lära sig av texten. Samtidigt finns det tillfällen då syftet med texten är att inspireras till att läsa mellan raderna och söka det som inte står skrivet. Läsförståelse kan innebära flera olika saker och utmaningen hos läraren ligger i att skapa känslan av att undervisningsmomentet är värdefullt för eleverna (Lärare 3, Lärare 5).

Det är viktigt att eleverna får se att lärarna gillar att läsa och att de uppskattar läsning. Läsningen måste kunna vara någonting som eleverna kan njuta av, och inte enbart ett moment styrt av lässtrategier eller pekpinningar från lärarna. ” [...] att förstå och att man kan njuta av det annars tror jag aldrig [...] att man kan få barn att gilla att läsa annars, jag tror att vi måste med visa att vi gillar att läsa och att dem kan höra då att vi gör det [...]” (Lärare 6). En viktig del för att eleven ska kunna skapa förståelse är att texten är meningsbärande för eleven. Innehållet i texten ska vara något som intresserar och engagerar. Om eleven inte känner sig engagerad i uppgiften kan inte läraren fösa eleven framför sig för att komma vidare. Fokus på elevens egna framsteg i läsförståelse läggs på att skapa en egen drivkraft och stimulans i arbetet. Drivkraft och stimulans kan till exempel skapas genom att sätta upp delmål för eleven:

[...] den här eleven som jag sa som hade nyss lärt sig läsa, när man ändå ser den resan den här eleven har gjort och visar den eleven, [...] då är det ju jättestora steg som man har gjort på kort tid och då är ju inte resan så lång. Eller det är ju inte så lång resa kvar då för att nå målen och det är ju också viktigt att de vet, det här behövs för att jag ska... (Lärare 4).

Om eleverna ges möjligheten att själva välja texter arbetar de med dem utifrån ett annat perspektiv. De kan behöva sporrar för att utmana sin förmåga och avancera i sin läsning. Om eleverna själva får vara aktiva i valet av texter utifrån sina intressen visar de även

större motivation till att genomföra uppgifterna. Eleverna visar ett driv att följa med i berättelsen när de varit delaktiga att välja text vid läsning av olika slag, såsom högläsning i helklass eller bänkbok individuellt (Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4).

Även om eleven har ett bra läsflyt så är det viktigt att de inte läser vidare utan att förstå textens innebörd: ”Absolut viktigast tänker jag ju att du inte struntar i om du inte förstår, att inte läsa vidare om du inte förstår, utan det finns liksom bara en väg och det är att läsa igen [...]” (Lärare 4). De elever vilka behöver extra stöttning i sin läsförståelse kräver ett pedagogiskt arbete och en strukturerad arbetsgång. I sådana fall stöttar lärarna sina elever med hjälp av lässtrategier så att eleverna förstår sammanhanget och läser med ett givet mål. Ett exempel med ett givet mål är att eleven får i uppgift att förutse vad som kommer hända längre fram i texten. Det kan vara fördelaktigt att eleven läser samma text flera gånger. Då kan läraren stötta eleven genom att beskriva vad texten ska handla om, och samtidigt prata om elevens förförståelse av den (Lärare 3, Lärare 6).

5.2.2 Att utgå från individens förmåga och kunskaper

Individuellt arbete med elever är tidskrävande och därför väljer samtliga lärare att till en början arbeta med eleverna i grupp. Utifrån det arbetet går de sedan vidare med eleverna individuellt. Förutom Lärare 5: ”Nej, men jag har nog ingen möjlighet till att ge någon enskild läsförståelseundervisning utan det sker ju i hela gruppen eller i halvklass” (Lärare 5).

Lärare 2 arbetar med läxgenomgång i grupp men har läxförhöret enskilt. Även Lärare 1 arbetar enskilt med eleverna vid läsläxa. Uppgiften kan således vara densamma för samtliga elever. Men läraren kan själv anpassa frågorna och utmaningarna till elevens läsförståelse.

Lärare 4 arbetar med bokcirkel där eleverna själva får välja vilken bok de ska läsa. Eleverna har olika nivåer av läsförståelse och för de elever som kämpar med att läsa kan läraren välja att sitta med som stöd och ljuda när eleven läser. Några elever arbetar i en egen grupp då de klarar av att läsa en bok på 300 sidor. Denna grupp kan ges större frihet, då de redan är skickliga på att sätta sig in i berättelsen, och därmed utvecklar både sin läsförståelse och förmåga att skriva texter.

Lärare 2 anser att lärare både ska stötta och peppa elever så att de inte ger upp. Lärare 4 beskriver vidare att en lärare inte kan berömma ett barn för mycket och att det därmed är viktigt att lärare ger beröm kontinuerligt. Läraren 4 beskriver att det är viktigt att uppmuntra eleverna, och att den ska vara riktad och konkret. ”Rättmätigt, inte bara säga vad duktig du är, utan också sätta fingret på vad det är de är duktiga på” (Lärare 4). Läraren menar att med hjälp av elevernas individuella utvecklingsplaner kan läraren visa eleverna de framsteg de gjort, och eleverna kan därmed bli medvetna om sitt eget lärande.

Lärare 4 beskriver att det ofta är de otåliga eleverna som inte orkar läsa färdigt texter, och som gissar mycket vad texten handlade om. För dessa elever blir det även ett problem när de ska skriva texter eller vid problemlösning i matematik. Lärare 4 menar då att det är viktigt att man inte gör lika för alla elever, utan anpassar till den specifika individen. Samtliga lärare menar även att de kan stötta när de läser enskilt med eleven. Då kan lärarna ställa frågor som kan ändra elevernas tankegång eller hjälpa dem tillbaka på rätt spår. Detta för att stötta eleverna i sin läsförståelse. Texterna påverkar eleverna olika och texten ska passa läsaren. ” [...] ska passa den specifika individen” (Lärare 4).

Läsförståelseundervisningen kan anpassas till individen genom att skapa boklistor där eleven själv kan välja bok utifrån sitt intresseområde och läsförmåga. Läraren utmanar elever genom att inte låta dem välja för lätta texter. Lärare 6 använder sig av detta och låter eleverna läsa den text de själva valt för att sedan koppla texten till en uppgift såsom att skriva av en mening korrekt. Alla elever ska även återberätta något ur boken i halvklass och då använder sig gruppen av lässtrategierna för att utveckla läsförståelsen. Att utmana elever i deras läsförståelse är något som samtliga lärare arbetar med och de utmanar eleverna på olika sätt. En gemensam nämnare är dock att lärarna strävar efter att forma undervisningen till något spännande för den enskilda individen.

5.2.3 Engagera eleven i läsförståelseundervisningen

Flera av lärarna förbereder eleverna på den text de ska läsa genom att till exempel ställa inledande frågor om bokens omslag eller bilder som är kopplade till textens innehåll:

[..] exempelvis då kanske jag innan vi läser texten pratar lite om att den här texten heter *flickan i svampskogen* har du plockat svamp någon gång? Och vad hände då? Har du varit i skogen någon gång? Hur ser det ut i skogen? Hur känns det när man är i skogen? Vad har man på sig när man är i skogen? alltså försöka få eleven in i den miljön [...] och sedan läsa texten gärna med bilder till för att då är de inne i de tankarna (Lärare 1).

Elevens tolkning av texten kan följas upp med motfrågor där eleven får förklara vilka ledtrådar det var i texten som gjorde att de dragit just den slutsatsen. Denna metod används även i grupparbete där eleverna kan ges utrymme att tillsammans med sina klasskamrater beskriva och uttrycka sina tankar. ”Man ska ta tillvara på elevernas fantasier, de har ju otroligt mycket fantasier och idéer” (Lärare 1). Lärare 3 använder denna metoden vid högläsning. Samtliga elever får svara på en öppen fråga om texten och diskutera med varandra. De diskuterar även frågor som eleverna själva kommer på under arbetet. Lärare 3 antecknar sina observationer av vad eleverna säger och i vilken grad eleverna deltagit i diskussionerna. Detta för att kunna planera det kommande arbetet i läsförståelseundervisningen.

Lärare 2 och Lärare 3 berättar att de gjort läsningen till en tävling för att öka elevernas intresse. Lärare 2 utmanar eleverna i en lästävling mellan klasserna där eleverna deltar efter egen förmåga. De har även en grupp där läraren har högläsning för att kunna inkludera alla. Klassen med flest poäng vinner ett pris. Eftersom eleverna själva får välja bok är tanken bakom detta att sporra eleverna till att vilja läsa mer. Lärare 3 använder sig av läsbingo. Eleverna får i uppgift att läsa ett antal böcker i hemläxa, vilka de sedan kryssar för i sin bingobricka. Om eleven klarat av uppgiften får denne ett diplom. Alla elever klarar inte av uppgifterna men det finns även någon elev som valt att läsa fler böcker och lagt till rutor på sin bingobricka.

5.3 Resultatsammanfattning

Nedan presenteras en kort resultatsammanfattning.

Samtliga lärare beskrev att elevernas läsförståelse är beroende av elevernas läsutveckling och att det är en fördel att introducera läsförståelse genom högläsning i de tidiga skolåren. Lärarna beskrev att eleverna stöttas och utmanas i sin läsförståelseutveckling i det sociala samspel som uppstår mellan lärare och elever, samt mellan elev och elever, vid samtal om texter i gruppssammanhang. Det framkom även att lärarnas val av texter och förberedda frågor till texten för de samtal som sker vid högläsning var betydelsefulla. Detta gäller även för elevernas individuella läsning som stöttas med hjälp av en utvald text och tillhörande frågor för att eleverna ska utveckla läsförståelse utifrån sin proximala utvecklings zon.

6 Diskussion

I diskussionskapitlets första del (6.1) diskuteras positiva och negativa aspekter i arbetet. I kapitel 6.2 diskuteras resultatet utifrån studiens syfte, frågeställningar och den sociokulturella teorin. Resultatet diskuteras i denna del även mot tidigare forskning inom läsförståelse och det rådande styrdokumentet. Slutligen ges förslag till vidare forskning (6.3).

6.1 Metoddiskussion

Studien är kvalitativ med semistrukturerade intervjuer. Valet att använda semistrukturerade intervjuer gjordes för att, med hjälp av en intervjuguide, få förståelse för lärarnas kunskaper och beskrivningar om arbetet med läsförståelse. Fördelen med semistrukturerade intervjuer var att det bara var intervjuledaren och läraren som medverkade under intervjun. Läraren kunde tala, resonera och tänka fritt utan att bli avbruten av någon annan. Intervjuer av semistrukturerad art var även positivt då det medförde att läraren pratade om det innehåll som efterfrågades utifrån intervjuguiden. Det fanns även följdfrågor som användes vilket gav läraren utrymme att beskriva sina tankar ytterligare. En annan styrka med semistrukturerade intervjuer är att lärarna kan svara på spontana frågor som uppstår under intervjun utifrån det lärarna har sagt och som inte nämns i intervjuguiden. Att det tillkommer frågor under intervjun kan dock anses som något negativt av läsare av studien. Men då det är tillåtet under semistrukturerade intervjuer, och det endast skedde ett fåtal gånger, har det inte haft någon negativ påverkan på studien.

Intervjuerna spelades in med hjälp av en mobiltelefon vilket var av fördel när transkriberingen var klar, då det emellanåt var till hjälp att lyssna på delar av intervjuerna igen. Till en början intervjuades endast fyra lärare. När transkriberingen var gjord och analysen av data påbörjades uppfattades detta materialet en aning tunt för att kunna svara på studiens syfte och frågeställningar. Med hjälp av intervjuguiden var det inga problem att intervjua ytterligare två lärare. Sex lärare totalt bedömdes sedan som tillräckligt för studien.

I studien gjordes ett målstyrt bekvämlighetsurval av lärare. Jag visste vilka lärare jag önskade intervju, då jag träffat dem tidigare under utbildningens gång på HLK. Ett av urvalskriteriet var att lärarna skulle arbeta på olika skolor. Detta anser jag är en styrka för studien då det förhoppningsvis och troligtvis är så att lärarna arbetar på ett mer varierat sätt då de inte arbetar på samma skola. Samtidigt framkom det under analysarbetet och resultatet att lärarna till stor del beskriver att de arbetar på liknandes sätt gällande läsförståelseundervisningen.

Under analysarbetet av data bildades teman, och vidare kategoriserades rubriker utifrån frågeställningar till en tabell. Tabellen underlättade analysarbetet och resulterade i de teman som framkom för att besvara syfte och frågeställningarna i resultatet. Jag har skrivit en litteraturstudie om läsförståelse med en student tidigare. Frågorna jag ställde till lärarna i denna studie har därmed påverkats av den forskning jag läste inför det tidigare arbetet. Detta kan i sin tur lett till att de svar jag fått i intervjuerna stämmer överens med tidigare forskningresultat. Däremot tror jag inte att det har påverkat studien på ett negativt sätt då mina förkunskaper istället kan ha bidragit på ett positivt sätt.

6.2 Resultatdiskussion

Samtliga lärare i studien beskrev på ett eller annat sätt att elever behöver utveckla fonologisk medvetenhet, ordavkodning och ett visst flyt i läsningen innan läsförståelseundervisningen tar fart. Detta går att jämföra med Lundberg och Herrlins (2014) beskrivning av läsutvecklingen om att elevers läsförståelse lättare utvecklas om de har nått fonologisk medvetenhet, ordavkodning och flyt i läsningen (se kapitel 2.1).

Två av lärarna beskrev att läsförståelseundervisningen skulle få ta mer plats under senare årskurser. Till skillnad från de andra lärarna i studien som beskrev att läsförståelseundervisningen bör ta plats från början av elevers skolgång. Herkner (2011), Lundberg och Herrlin (2014) samt Westlund (2017) menar att elevers läsförståelseutveckling gynnas av att läraren börjar tidigt med undervisning om läsförståelse. Samtidigt finns det kunskapskrav från årskurs 1 med ett obligatoriskt bedömningsstöd i läsförståelse. Elevernas lärande ska utvecklas mot de kunskapskrav som finns, och som ska uppnås i årskurs 3 (Skolverket, 2018). Detta innebär att elever måste ges möjlighet till undervisning i läsförståelse från tidig skolgång. Samtliga lärare som

undervisar i årskurs 1, förutom en lärare, nämner bedömningsstödet. Den lärare som inte nämnde det talade mycket generellt om läsutvecklingen under intervjun. Denna lärare talade om läsförståelse främst som om att eleverna ska få träna i att återberätta, och att de ska lära sig använda några av lässtrategierna. Westlund (2017) och Herkner (2011) menar att det finns en risk att elever inte utvecklar läsförståelse om de inte lär sig samtliga lässtrategier. De beskriver vikten av att elever förstår och lär sig använda alla strategier kontinuerligt under läsningen. Herkner (2011) menar dessutom att undervisningen om lässtrategier ska ske ifrån början av elevens skolgång för att gynna kommande läsförståelseutveckling.

I läroplanen går att läsa att utbildningen ska vara likvärdig oavsett var någonstans i landet som den sker (Skolverket, 2018). Ett av studiens urvalskriterier var att lärarna skulle arbeta på olika skolor. Detta då mina erfarenheter från VFU:er var att lärare arbetar på olika sätt beroende på arbetsplats. Resultatet i studien visar att lärarna arbetar olika mycket med läsförståelse. Främst gällande hur mycket lässtrategierna lyfts fram i undervisningen. Detta trots det gällande obligatoriska bedömningsstödet och kunskapskraven i årskurs 1 i läsförståelse.

Samtliga lärare beskriver att de arbetade utifrån den kulturella gemenskapen. Lärarna anser att det är i det sociala samspelet som elevernas läsförståelse utvecklas. Detta stärker studiens teori i likhet med Säljös (2015) beskrivning av den sociokulturella teorin. Att klassrumsklimatet var en viktig del för elevernas läsförståelseutveckling var även något som lärarna i studien nämnde och arbetade aktivt med. Det framgick även från samtliga lärare att alla elever ska kunna känna en trygghet. De ska kunna tala inför klasskamraterna där felsäkringar är tillåtna utan att någon känner att den har blivit till åtlöje. Lärarna arbetade även med att lyfta elevernas olika tankar. De ställde argumentationerna mot varandra för att utveckla elevens tänkande och stöttade eleverna till vidare läsförståelse- och kunskapsutveckling. Flera forskningsresultat visar att när eleverna är trygga i det sociala samspelet ges de möjlighet till att utveckla sitt tänkande utifrån samtalet om texter. Denna interaktion bidrar till att eleverna utvecklar läsförståelsen (Eckeskog, 2013; Jönsson, 2007; Palincsar & Brown, 1984).

Alla lärare i studien var överens om att högläsning är en bra ingång till att elever ska utveckla god läsförståelse. Detta stämmer överens med flera forskares resultat om att

elever utvecklar sin läsförståelse i gruppsammanhang (Brown, 2008; Choo et al., 2011; De Corte et al., 2001; Eckeskog, 2013; Jönsson, 2007; Palincsar & Brown, 1984; Reutzel, et al., 2005). Lärarna i studien läser högt för eleverna varje dag. Lärarna passar då på att ställa frågor till texten innan, under och efter läsningen. Dessa frågor ligger till grund för gruppens samtal om texten. Lärarna beskrev även att de modellerade *hur* man ska gå tillväga när man läser en text genom att ställa frågor om texten. Det har framkommit av Herkner (2011), Stensson (2006) och (Westlund, 2017) att lärare som demonstrerar *hur* lässtrategier används under läsningen i de tidiga skolåren bidrar till att elever utvecklar läsförståelse. Dessutom menar Westlund (2017) att läraren tillämpar scaffolding när läraren till en början demonstrerar lässtrategiernas funktion till texten i ett socialt samspel med eleverna. Läraren utför en vägledad diskussionsteknik med hjälp av RT- modellens fyra lässtrategier. Efter en tid behöver inte läraren utöva scaffolding på samma sätt eftersom eleverna lär sig appropriering av lässtrategierna som är de medierande redskapen i läsförståelseutvecklingen (Westlund, 2017).

Lärarna i studien använde medierande redskap såsom läsplattor i undervisningen. Lärarna valde att använda läsplattor dels för att höja elevernas motivation och engagemang samt för att stötta eleverna. I takt med att samhället utvecklas och digitaliseras ska lärare arbeta med redskap såsom läsplattor (Skolverket, 2018) för att eleverna ska utveckla sin läsförståelse. Martin och Häggström (2017) menar att texter med ljud och bild som kan läsas på en läsplatta utvecklar och skapar en djupare läsförståelse för elever.

Under analysen av resultaten framkom att lärarna vägleder, stöttar och utmanar eleverna i undervisningen genom att bland annat göra eleverna delaktiga i valet av texter. Lärarna beskrev att de texter vilka eleverna själva valt i vissa fall var enklare texter med mycket bilder. Lärarna uppfattade att eleverna gjort det valet av böcker av bekvämlighet. Lärarna i studien beskriver att de då måste vägleda eleven till en mer utmanande bok för individens läsförståelsenivå, samtidigt som läraren stöttar eleven för att klara av en mer avancerad läsning. Stöttningen kan ske på olika sätt såsom att läsa med eleven för att hjälpa till att förklara och diskutera nya ord eller att sporra eleven till att kämpa för att nå ett mål med sin läsning. Genom till exempel en tävling inom eller mellan klasserna på skolan.

Ett sätt att sporra eleverna vid läsning är att uppmuntra dem till vidare läsning i form av beröm och att läraren uppmärksammar de framsteg vilka eleven gör. Att väcka ett

läsintresse hos eleven underlättar läsförståelsearbetet. Speciellt om eleven får återkoppling på sitt arbete som pekar på en förbättring allteftersom eleven läser mer och mer (Lundberg & Herrlin, 2014). Lundberg och Herrlin (2014) skriver att läraren har ett stort ansvar för att skapa detta läsintresse hos eleverna men att läsintresset inte enbart kan skapas och förvaltas i skolan. Lärarna i studien beskriver att läsningen måste vara en del av elevens liv utanför skolan och det även måste finnas en plats för läsning i hemmet. Att läsa väl är en färdighet som kräver stort engagemang och som tar mycket tid att bli bra på. När eleverna fått ett läsintresse, nått en god läsutveckling och getts möjligheten att läsa kan de sträckläsa bok efter bok och all text omkring dem blir relevant att läsa.

6.3 Förslag till vidare forskning

I analysarbetet framkom det att två av lärarna använder sig av film för att elever ska utveckla läsförståelse. Lärare 4 beskrev att hen använde film som förförståelse inom ämnen för att stötta eleverna. Medan Lärare 1 beskriver att denna tycker att man använder sig av liknande strategier vid en filmvisning som vid högläsning för att elever ska utveckla läsförståelse. I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska står det att människor använder strategier när de ser en film. Men att dessa strategier inte är desamma som lässtrategier (Skolverket, 2017). Däremot framgår det inte vilka strategierna är. Eftersom Lärare 1 beskrev att (läs)strategier användes i filmundervisningen för att elever ska utveckla läsförståelse skulle det vara ett intressant ämne att forska vidare inom.

Referenslista

Brown, R. (2008). The road Not yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction. *Reading teacher*, 61(7), 538–547. doi:10.1598/RT.61.7.3

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

Bråten, I. (2008). Läsförståelse- inledning och översikt. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.11–22). Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Herkner, B. (2011). Läsutveckling i årskurs 2–6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen).

Hoover, W., & Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2 (2), 127-160. Hämtad från:

<http://web.b.ebscohost.com/bibl.proxy.hj.se/ehost/command/detail?sid=35c19b87-e6ee-434a-a8bb-6ee08e332314%40sessionmgr102&vid=15&hid=105>

Jönsson, K. (2007). Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3 (Doktorsavhandling, Lunds universitet, Malmö studies in educational sciences).

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.

Martin, A. & Häggström, M. (2017). Posterredovisning som inhämtning och presentation av kunskap. I M. Häggström & H. Örtegren (Red). *Visuell kunskap för multimodalt lärande* (s. 149–166). Studentlitteratur: Lund.

Palincsar, A.S & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175. Hämtad från <http://www.jstor.org/stable/3233567>

Reichenberg, M & Löfgren, K. (2014). An intervention study in grade 3 based upon reciprocal teaching. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 122-131 Hämtad från http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/2012/pdf_37

Skolverket (2013). PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap: resultaten i koncentrat. (Rapport No. 398). Hämtad 10 april, 2018, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3127>

Skolverket (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 10 april, 2018, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3725>

Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.

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

Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer* (1.uppl.. ed.) Malmö: Gleerups

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

7 Bilaga 1 - Intervjuguide

- Beskriv hur du utformar din undervisning om läsförståelse i klass X?
- Sker läsförståelseundervisningen i någon viss ordning – beskriv denna ordning?
- Följer du någon metod och i så fall vilken? Vad har fått dig att fastna för denna metod?
- Sker läsförståelseundervisningen oftast i gruppsammanhang eller enskilt? Vad är ditt syfte med att utforma undervisningen så?
- Finns det fördelar med att bedriva läsförståelseundervisningen i gruppsammanhang?
- Finns det fördelar med att bedriva läsförståelseundervisningen i form av enskilt arbete?
- Vilka nackdelar upplever du föreligger med att bedriva läsförståelseundervisningen i gruppsammanhang, respektive enskilt?
- Vilka inslag tycker du är de mest viktiga i läsförståelseundervisningen?
- Uppmärksammar du lässtrategier i undervisningen?
- Beskriv hur du utmanar elever i deras läsförståelseutveckling?
- Berätta hur du hanterar elever som behöver stöttas i sin läsförståelse?
- Är det något du skulle vilja uppmärksamma som vi inte pratat om under intervjun?

Exempel på följdfrågor:

- Kan du ge ett exempel?
- Hur menar du då?
- Utveckla gärna.
- Förtydliga gärna.
- Kan du beskriva denna händelse mer ingående.