



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

”Läsförståelse är nyckeln i alla ämnen”

En kvalitativ studie om hur lärare i grundskolans årskurs 1–3 beskriver sin undervisning i läsförståelse utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför

KURS: Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp

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

FÖRFATTARE: Emma Johansson

EXAMINATOR: Gunvie Möllås

TERMIN: VT2019

SAMMANFATTNING

Emma Johansson

”Läsförståelse är nyckeln i alla ämnen” – En kvalitativ studie om hur lärare i grundskolans årskurs 1–3 beskriver sin undervisning i läsförståelse utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför

Antal sidor: 33

Enligt rapporter från *Progress in Reading Literacy Studies* [PIRLS] har de svenska elevernas förmåga att läsa och förstå text försämrats sedan 2001. Resultatet från 2016 visar dock en ökad förmåga hos eleverna. Aktuell forskning visar på vikten av att lärare undervisar i läsförståelse. Syftet med studien är därför att undersöka hur verksamma lärare i grundskolans årskurs 1–3 beskriver sin undervisning i läsförståelse utifrån didaktiska frågor. Detta syfte besvaras med följande frågeställningar:

- Vilka läsförståelsestrategier lärs ut?
- Hur beskriver lärarna sin läsförståelseundervisning utöver dessa strategier?
- Hur ofta undervisar lärarna i läsförståelse och varför anser de att denna mängd behövs?
- Varför väljer lärarna att undervisa i läsförståelse?

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv där nya kunskaper utvecklas tillsammans med andra utifrån individens egen proximala utvecklingszon. Materialinsamlingen har gjorts genom en kvalitativ enkät med öppna frågor där deltagarna valts ut via tre urvalskriterier. Innan materialinsamlingen började genomfördes en pilotstudie. Resultatet visar på att fem strategier är vanligast i undervisningen: att förutspå, att reda ut oklarheter, att sammanfatta, att ställa frågor och att skapa inre bilder. Denna undervisning sker i ett gemensamt lärande genom att lärarna modellerar och använder olika strategier. Lärarna motiverar dessa val utifrån styrdokument och forskning samt att de vill stärka elevernas läsförståelse. Slutsatsen är att studiens resultat har en relevans för lärarstudenters och yrkesverksammas planering av undervisning.

Sökord: Årskurs 1–3, läsförståelse, läsförståelsestrategier, undervisning, gemensamt lärande

ABSTRACT

Emma Johansson

“Reading comprehension is the key in all subjects” – A qualitative study on how teachers in the elementary school years 1-3 describe their teaching in reading comprehension based on the didactic questions what, how and why

Number of pages: 33

According to reports from *Progress in Reading Literacy Studies* [PIRLS], the ability of Swedish students to read and understand text has deteriorated since 2001. However, the results from 2016 show an increased ability of the pupils. Current research show the importance of teachers teaching reading comprehension. The purpose of the study is to investigate how active teachers in the elementary school years 1-3 describe their teaching in reading comprehension based on didactic questions. This purpose is answered with the following questions:

- What reading comprehension strategies are taught?
- How do the teachers describe their reading comprehension teaching in addition to these strategies?
- How often do teachers teach reading comprehension and why do they think this amount is needed?
- Why do the teachers choose to teach reading comprehension?

The study is based on a socio-cultural perspective where new knowledge is developed together with others based on the individual's own proximal development zone. The material collection has been done through a qualitative questionnaire with open questions where the participants were selected via three selection criteria. Before the material collection began, a pilot study was carried out. The result shows that five strategies are most common in the teaching: predicting, clearing out uncertainties, summarizing, asking questions and creating inner images. This teaching takes place in a common learning by the teachers modeling and using different strategies. The teachers motivate these choices based on curriculum and research, that they want to strengthen the pupils reading comprehension. The conclusion is that the study's results have a relevance for the teaching students 'and professionals' planning of teaching.

Search words: Grades 1-3, reading comprehension, reading strategies, teaching, common learning

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund.....	2
2.1. Läsförståelse och läsförståelsestrategier	2
2.2. Progress in Reading Literacy Studies [PIRLS]	4
2.3. Didaktiska frågor	5
2.4. Undervisning och modeller	5
2.4.1. Reciprocal Teaching [RT]	6
2.4.2. Transactional Strategies Instruction [TSI]	6
2.4.3. Questioning the Author [QtA]	7
2.4.4. En Läsande Klass [ELK]	7
2.5. Läslyftet och de fem faserna	8
2.6. Läsförståelse i styrdokumentet	9
2.7. Det sociokulturella perspektivet	10
3. Syfte och frågeställningar.....	12
4. Metod.....	13
4.1. Studiens vetenskapliga ansats	13
4.1.1. Urval	13
4.1.2. Pilotstudie.....	14
4.2. Genomförande av materialinsamling	14
4.3. Analys och bearbetning av material.....	15
4.4. Presentation av studiens informanter	16
4.5. Forskningsetiska aspekter	17
4.6. Studiens tillförlitlighet	17
5. Resultat.....	18
5.1. Läsförståelsestrategier	18
5.2. Genomförande av undervisning	20
5.2.1. Modellering utifrån En Läsande Klass	20
5.2.2. Användning av olika läromedel	20
5.2.3. Gemensamt lärande	21
5.3. Omfattning av undervisning	22
5.3.1. Måluppfyllelse	23
5.3.2. Förståelse i alla ämnen och texter.....	24
5.3.3. Läsning = avkodning x förståelse	24

5.4.	Motivering till val av undervisning	25
5.4.1.	Styrdokumentet	25
5.4.2.	Stärka elevernas läsförståelse	25
5.4.3.	Forskning och beprövad erfarenhet	26
5.4.4.	Utbildning och fortbildning.....	26
5.5.	Sammanfattning av resultatet.....	27
6.	Diskussion	28
6.1.	Metoddiskussion.....	28
6.2.	Resultatdiskussion.....	30
6.3.	Avslutande ord och vidare forskning	32
7.	Referenslista.....	34

Bilaga 1: Informationsbrev

Bilaga 2: Enkät

1. Inledning

Enligt internationella undersökningar gjorda av *Progress in Reading Literacy Studies* [PIRLS] har svenska elevers läsförståelse försämrats mellan år 2001 och 2016 (Skolverket, 2017b). Att förstå det som läses är en grundläggande förmåga i dagens samhälle och bör ses som en individuell rättighet. Det borde därför vara en av skolans viktigaste uppgifter att lära eleverna att läsa och förstå det de läser redan under de första skolåren (Skolverket, 2016; Reichenberg, 2008; Westlund, 2012). För att eleverna ska utveckla en förståelse för det de läser, har det en avgörande betydelse att eleverna genom direktundervisning får mentala verktyg av läraren – läsförståelsestrategier. För att ge eleverna dessa mentala verktyg är det viktigt att läraren har kunskaper i att undervisa i läsförståelse och att denna kunskap finns i grundskolans alla stadier (Casteel, Isom & Jordan, 2000; Lundberg & Herrlin, 2014; Skolverket, 2016). Genom att tidigt få undervisning i läsförståelsestrategier kan eleverna lättare tillägna sig kunskaper i alla skolans ämnen och genom alla årskurser (Westlund, 2012, 2013). Studien grundar sig i det sociokulturella perspektivet vilken beskriver lärandet som ett socialt sammanhang där det finns ett syfte med det som lärs ut. Undervisningen kan ses som en gemenskap där nybörjaren lär sig något med hjälp av en expert som modellerar (Säljö, 2014).

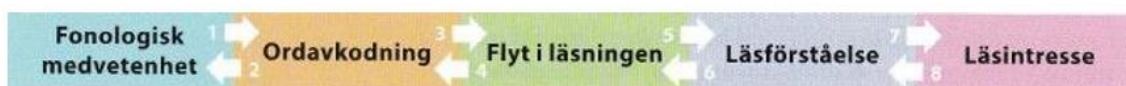
Undervisningen i läsförståelsestrategier är en progression från årskurs 1–3 till årskurs 7–9 där kunskaperna fördjupas i varje stadie. Samtidigt som forskning inom området påpekar vikten av undervisning redan tidigt i skolåldern säger styrdokumentet att elever i årskurs 1–3 ska kunna förstå texter (Skolverket 2017a, 2018). Syftet med studien är därför att undersöka hur verksamma lärare i grundskolans årskurs 1–3 beskriver sin undervisning i läsförståelse utifrån de didaktiska frågorna. Materialinsamlingen har gjorts genom en kvalitativ enkät med öppna frågor där deltagarna valts ut via tre urvalskriterier. Innan materialinsamlingen började genomfördes en pilotstudie för att säkerställa frågornas relevans. Materialinsamlingen består av 39 svar vilka placerades i fyra huvudkategorier: läsförståelsestrategier, genomförande av undervisning, omfattning av undervisning och lärarnas motivering till undervisning. Det som framkommer i resultatet kan vara av betydelse för lärarstudenters och verksamma lärares planering av undervisning i läsförståelse.

2. Bakgrund

I det här avsnitt redogörs först för vad läsförståelse och läsförståelsestrategier (2.1) är. Därefter presenteras Progress in Reading Literacy Studies [PIRLS] (2.2), didaktiska frågor (2.3) samt undervisning och modeller (2.4). Sedan presenteras läslyftet och de fem faserna (2.5) och till sist vad som står om läsförståelse i styrdokumentet (2.6). Avslutningsvis lyfts det sociokulturella perspektivet (2.7) som är relevant för studien.

2.1. Läsförståelse och läsförståelsestrategier

Förmågan att läsa är komplex och svår att redogöra för. Det innebär att kunna avkoda en text och samtidigt förstå vad den betyder. En text kan innebära flera saker, exempelvis etiketter, textremsor på film, busstabeller eller böcker. Att lära sig att läsa är en lång och invecklad process som påverkas av fem faktorer (Frank & Herrlin, 2016; Lundberg, 2010; Lundberg & Herrlin, 2014; Roe, 2014).



Figur 1. Fem faktorer för läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 10).

Dessa fem faktorer påverkas av varandra och ska inte ses som enskilda (se figur 1). Eleven behöver utveckla en *fonologisk medvetenhet*. Detta innebär en förståelse för att varje bokstav representeras av ett språkljud samt en förmåga att dela upp ord i fonem. När eleven har förstått detta har den alfabetiska koden knäckts. En grundläggande färdighet i elevernas läsutveckling är att veta vilket ljud som representerar vilken bokstav. Denna färdighet utvecklas genom att eleverna får arbeta med ordavkodning. Att arbeta med *ordavkodning* stimulerar elevernas fonologiska medvetenhet vilket är en förutsättning för att eleverna ska kunna läsa en text och är därför ett viktigt steg i läsutvecklingen. När den alfabetiska koden är knäckt kan eleven snart avkoda helt nya ord. Detta är en förutsättning för att få *flyt i läsningen*. Det är viktigt att skilja på att läsa automatiskt och att ha flyt i läsningen. Att ha flyt i läsningen innebär mer än att bara avkoda ord. Det handlar till exempel om att kunna läsa med inlevelse, satsmelodi och att läsa tillräckligt snabbt för att minnas längre meningar. Detta är en färdighet som tar lång tid att utveckla och hänger samman med *läsförståelsen* (Lundberg & Herrlin, 2014).

Målet är att eleverna ska kunna läsa en text och förstå innehållet utan att behöva gissa. Vid läsning av en text används läsförståelsestrategier för att förstå. För att eleverna ska kunna använda läsförståelsestrategier måste de tidigt stödjas i denna process genom exempelvis högläsning. Läraren visar då för eleverna hur olika strategier kan användas. Dessa strategier kan eleverna sedan använda i sin egen läsning. När eleven har lärt sig att avkoda och förstå texten samt läsa med flyt behöver hen en positiv bild av läsning - *motivation*. För att eleven ska bli en säkrare läsare behöver självförtroendet stärkas. Det är därför viktigt att läsningen består av lust och glädje. Läraren har en viktig roll att i läsundervisningen ge eleverna nyckeln till en värld av fantasi och äventyr. För att kunna bli en god läsare krävs det många timmar av läsning vilket i sin tur kräver motivation och en vilja att läsa. Genom att hjälpa eleverna att hitta texter som passar deras egna intressen stimuleras de till att vilja fortsätta läsa vilket i sin tur gynnar de övriga faktorerna (Lundberg & Herrlin, 2014).

Att utveckla läsförståelse är en process som pågår under flera år. Det är därför viktigt att elever lär sig förstå en text redan i de tidiga skolåldrarna. Att förstå texten innebär inte enbart att kunna förstå orden utan också att kunna hitta specifik information. Detta kräver att man kan genomsöka en text noggrant och aktivt interagera med texten samt koppla den till sina egna tankar och erfarenheter genom ett sociokulturellt samspel. Om eleven aldrig får lära sig att förstå det hen läser finns det en risk för att bli passiv vilket i sin tur kan påverka hela skolgången och eleven utvecklar en negativ självbild. Detta skapar en ond cirkel där eleven börjar undvika situationer där hen måste läsa. Eleven utvecklar inte ett tillräckligt stort ordförråd och får därmed en bristande begreppsförståelse i skolans övriga ämnen. En god läsare använder sig av flera strategier för att förstå en text. Lärarens undervisning blir därför viktig för att eleverna ska få lära sig olika strategier. Dessa strategier kan ses som mentala verktyg vilka hjälper eleven att tillägna sig och organisera texten samt fördjupa sig i den. Att kunna använda flera olika strategier gör att det blir lättare att förstå olika typer av texter, till exempel en skönlitterär text eller en faktatext. Det finns ett nära samband mellan att kunna tillämpa strategier i sin läsning och metakognitivt tänkande. Eleven måste alltid veta när, hur och varför en strategi ska användas och då blir det metakognitiva tänkandet viktigt (Bråten, 2008a, 2008b; Reichenberg, 2008; Westlund, 2012).

Att utveckla en metakognitiv förmåga hjälper eleverna att kunna granska sin förståelse och de strategier som används. En metakognitiv förmåga handlar om att skapa en förståelse och medvetenhet om den kunskap som finns. Detta är en förmåga som utvecklas under

hela livet och hjälper eleverna att kunna tillgodogöra sig fler strategier samt att de används på ett effektivt sätt. På så sätt lär läsaren känna sig själv som en tänkande och reflekterande individ som kan ställa frågor till sitt eget lärande. Exempel på dessa frågor kan vara: Vilken lässtrategi är lämplig att använda? Hur kontrollerar jag min förståelse? och Vad har jag lärt mig? (Lundberg, u.å.; Schneider, 2008, Roe, 2014; Westlund, 2012, 2013).

2.2. Progress in Reading Literacy Studies [PIRLS]

För att synliggöra förändringarna i de svenska elevernas läsförståelse presenteras här *Progress in Reading Literacy Studies* [PIRLS]. Detta är en internationell studie som genomförs av forskningsorganisationen International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. PIRLS undersöker läsförmågan hos elever som går i årskurs 4 genom att de får läsa skönlitterära texter och sakprosa samt svara på frågor. Studien började att genomföras år 2001 och har därefter genomförts vart femte år: 2006, 2011 och 2016. Det som provas är elevernas *reading literacy*, läsförmåga, vilket innebär elevernas avkodning och förmåga att reflektera över innehållet, samt om eleverna kan använda läsning som ett verktyg för att nå olika mål. Som ett komplement till provet får elever, vårdnadshavare, undervisande lärare och rektor besvara en enkät om elevens bakgrund, inställning till läsning, skolmiljö och undervisning (Skolverket, 2017b).

PIRLS undersöker elevernas förmåga att få en litterär upplevelse samt att ta in och använda information. Detta provas genom ett test som är indelat i fyra delar. Den första delen provar elevernas kunskaper att *uppmärksamma och återge explicit uttryckt information*, till exempel att hitta efterfrågad information eller att identifiera huvudbudskapet i en text. Eleverna ska också kunna *dra enkla slutsatser* vilket innebär att kunna koppla ihop två eller flera idéer i texten som inte alltid är så tydligt uttryckta men relativt uppenbara. Den tredje delen handlar om att *tolka och integrera idéer och information*. Detta innebär att kunna jämföra och dra slutsatser samt att koppla innehållet till egna erfarenheter och kunskaper vilket ofta kräver bearbetning av flera textdelar. Att kunna *granska och värdera innehåll, språk och textelement* är den sista förståelsen. Detta innebär att kritiskt kunna granska texten, exempelvis att bedöma om informationen i texten är fullständig eller sannolikheten för att något ska inträffa (Skolverket, 2017b).

2.3. Didaktiska frågor

Läran om undervisning kallas för *didaktik* och handlar om frågor som rör designen av en lektion. Inom didaktiken finns det två grundfrågor som handlar om: vad är det som ska läras, undervisningens innehåll, och hur det ska läras, undervisningens metod. Utöver dessa två frågor kan en reflektion ske kring varför detta ska läras ut (Selander, 2012; Selander & Kroksmark, u.å.).

När det gäller frågan om vad det är som ska läras ut handlar det om att utgå från vad skolans läroplaner och kursplaner säger. På frågan hur något ska läras ut finns det många idéer om hur detta görs på bästa sätt (Selander, 2012). Enligt nyare didaktiska idéer handlar det mycket om att utgå från något eleverna redan vet och att väcka ett intresse samt att variera undervisningen och låta dem pröva själva. Det finns inom didaktiken många olika teorier för hur inläringen sker på bäst sätt, exempelvis artefakternas betydelse för minnet och lärandet. Detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet som studien grundar sig i (se 2.7). Det är läraren som designar undervisningen men frågan om varför kan många gånger vara svår att besvara (Selander, 2012). De didaktiska frågorna ska alltså syfta till att göra läraren medveten om de val och handlingar som genomförs i undervisningen (Ahlström & Wallin, 2000). Den största uppgiften för läraren är att organisera undervisningen för att alla elever ska få möjlighet att utvecklas utifrån de didaktiska frågorna (Westlund, 2012).

2.4. Undervisning och modeller

Under de senaste 30 åren har forskare tagit fram olika modeller för hur lärare kan undervisa för en ökad läsförmåga. Dessa modeller bygger på användning av läsförståelsestrategier. Undervisningsmodellerna poängterar vikten av explicit eller direkt undervisning där eleverna lär sig att använda strategier på ett korrekt sätt. Läraren är modell och för över tankeprocesser från sig själv till eleverna genom att tänka högt. Att eleverna får träna mycket ger god effekt och läsförståelsen blir till slut en färdighet. När läraren modellerar olika strategier för eleverna är det därför viktigt att förklara och klargöra hur och varför strategin används. Det är också viktigt att visa på sina egna svårigheter och lösningar för att komma över dessa. Genom att ge eleverna dessa strategier eller stödstrukturer samt mycket tid till träning kan de efterhand förstå mer komplicerade texter. Denna utveckling sker under hela skoltiden men efterhand minskar lärarens stöd och eleven får ta mer eget

ansvar. Genom att läraren synliggör det osynliga kan eleverna utveckla mentala verktyg. Dessa mentala verktyg hjälper eleverna att förstå texter och komma över läshinder. När läraren läser för eleverna synliggörs tankeprocessen genom att tänka högt. På så sätt får eleverna ta del av effektiva strategier som sedan kan tillämpas i den egna läsningen. Forskning har visat att metoderna RT, TSI och QtA har en positiv påverkan på elevernas läsförmåga (Brown & Coy-Ogan, 1993; Brown, 2008; Duke & Pearson, 2008/2009; Hacker & Tenent, 2002; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Westlund, 2012).

2.4.1. Reciprocal Teaching [RT]

Reciprocal Teaching [RT] presenterades av forskarna Annemarie S. Palincsar och Anne L. Brown under 1980-talet i USA. Utgångspunkten var att ta fram ett undervisningsprogram för att hjälpa svaga läsare att använda samma typ av strategier för förståelse som goda läsare gjorde. Utifrån detta kom de fram till att goda läsare använder sig av fyra strategier för att förstå en text: förutspå, ställa frågor, klargöra otydligheter och sammanfatta texten. I korta drag går RT ut på att läraren vägleder eleverna genom dessa fyra strategier och att utveckla det metakognitiva tänkandet. Detta kan ske genom att läraren och eleverna tänker högt och övervakar sin förståelse genom att ställa kontrollfrågor (Palincsar & Brown, 1984; Westlund, 2012).

2.4.2. Transactional Strategies Instruction [TSI]

Transactional Strategies Instruction [TSI] togs fram av bland annat Michael Pressley och Rachel Brown. Modellen utgår från de fyra grundstrategier i RT och syftar till att eleverna ska kunna omsätta sin teoretiska kunskap till en praktisk handling. Utöver de fyra grundstrategierna handlar TSI också om att tänka högt tillsammans och att kunna tillämpa grafiska modeller i sin läsning, exempelvis venn-diagram. Läraren, eleverna och texten skapar gemensamt en mening när strategierna används. Eleverna uppmuntras att tänka högt, berätta hur de tänker och sätta ord på sin förståelse. Att tänka högt innebär att stanna upp och berätta hur någonting görs, till exempel hur en god läsare gör för att förstå texten genom strategier (Brown, 2008; Casteel et al., 2000; Duke & Pearson, 2008/2009; Eckeskog, 2013; Hacker & Tenent, 2002; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Westlund, 2012).

2.4.3. Questioning the Author [QtA]

Questioning the Author [QtA] fokuserar mer på innehållet i texten än på de strategier som används i läsningen. Modellen togs fram av forskarna Isabel L. Beck, Margaret G. McKeown, Rebecca L. Hamilton och Linda Kucan. Modellen går ut på att ställa ingångsfrågor och uppföljningsfrågor till texten. Dessa kan handla om vad författaren har för budskap med texten, om någonting kan förtydligas eller att göra kopplingar till det som författaren sagt tidigare. Eleverna kan också ställa frågor till texten som handlar om ifall någonting behöver förtydligas eller saknas samt om det är någonting mer som behöver tas reda på för att förstå texten. Genom dessa frågor lär sig eleverna att ifrågasätta en text samtidigt som de förstår att det finns en författare bakom varje text (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998; Casteel, Isom, & Jordan, 2000; Duke & Pearson, 2008/2009; McKeown, Beck & Worthy, 1993; Reichenberg & Emanuelsson, 2014).

2.4.4. En Läsande Klass [ELK]

En Läsande Klass [ELK] startades som ett projekt av barn- och ungdomsboksförfattaren Martin Widmark för att främja elevernas läsförståelse. Detta sker genom att arbeta med läsförståelsestrategier som utgår från undervisningsmodellerna RT, TSI och QtA. I en läsande klass kallas dessa strategier Läsfixarna vilka ska hjälpa eleverna att skapa mentala verktyg för läsförståelse. De fem karaktärerna speglas i strategierna främst från RT och kallas spågumman, konstnären, detektiven, reportern och cowboyn (Gonzalez, Hugander, Jonsson, Pettersson, Trapp & Widmark, 2014). Den kritik som finns mot ELK handlar om att det finns en risk att det enbart blir en isolerad färdighetsträning. Det nämns exempelvis att forskare som Monica Reichenberg och Barbro Westlund varit med och tagit fram materialet vilka båda dementerar. Den sistnämnda har också riktat kritik mot bristen på vetenskaplig förankring i handledningen och att det blir fokus på karaktärerna istället för hur strategierna kan användas för att förstå texten (Damber & Nilsson, 2014; Larsson, 2014).

2.5. Läslyftet och de fem faserna

Läslyftet är en kompetensutveckling i språk-, läs- och skrivdidaktik som Skolverket bedriver. Den är uppbyggd i moduler som utgår från aktuell forskning inom området (Skolverket, 2019). Modulen *läsa och skriva i alla ämnen* belyser hur viktigt det är att eleverna görs delaktiga i undervisningen och att de får använda språket för att lära sig stödstrukturer. I modulen finns det en del som heter *läsförståelse*. Utgångspunkten i den delen är att eleverna ska få stöd i att utveckla strategier för att tolka och förstå texters innehåll samt att de ska bli motiverade att läsa. Modulerna bygger på att lärarna läser en artikel som förberedelse. Utifrån den artikeln förs diskussioner och därefter planeras undervisning. Lärarna genomför aktiviteten och har en gemensam uppföljning (Skolverket, 2019). Artikeln som lärarna läser i delen om läsförståelse är en forsknings-sammanfattning gjord av Schmidt och Jönsson (2017). Denna artikel utgår från aktuell forskning och fem faser som eleverna genomgår för att utveckla en god läsförståelse.



Figur 2. Tolkning av de fem faserna (Schmidt & Jönsson, 2017, s. 3).

Dessa fem faser (figur 2) kan sättas i relation till de lässtrategier som ingår i modellen Reciprocal Teaching [RT] (2.4.1). Schmidt och Jönsson (2017) utgår från att ett socialt rum skapas där eleverna får uppleva hur de ska gå tillväga för att förstå det de läser. Detta sker genom att läraren läser högt och samtalar med eleverna. I det här arbetet introduceras även läsförståelsestrategier och dessa modelleras och förs efterhand över till elevernas

egen läsning. Läraren måste också anpassa undervisningen till elevernas avkodningsförmåga och intresse. Genom att placera undervisningen i ett sammanhang och göra den meningsfull ökar chanserna att eleverna ska vilja läsa, samtala om och bearbeta texter. Detta utesluter inte att eleverna får möta nya kunskaper och erfarenheter. Det måste dock finnas tid för eleverna att reflektera för att de ska kunna fördjupa sina föreställningar (Schmidt & Jönsson, 2017). Den första fasen, *att vara utanför och kliva in*, handlar om att eleverna ska bjudas in i texten genom att skapa en förförståelse. En förförståelse skapas genom att förutspå vad som händer. Detta kan göras genom att till exempel titta på framsida, titel, illustrationer, huvudpersoner eller var boken utspelar sig. Genom att arbeta med undersökande läsning och ställa autentiska frågor skapas ett sammanhang och förförståelse samt att innehållet kan kopplas till elevernas egna erfarenheter (Schmidt & Jönsson, 2017). *Att vara i och röra sig genom texten*, den andra fasen, gör att eleven går djupare in i texten. Nivån på boken måste utmana på en lagom nivå, den närmsta proximala utvecklingszonen. Vid högläsning fungerar dock en betydligt svårare bok och eleverna kan då arbeta med att tänka högt. Att tänka högt innebär samtal om hur berättelsen kan fortsätta, vilka huvudkaraktärer som är med och var berättelsen utspelar sig. Det är viktigt att uppmuntra elevernas föreställningsförmåga samtidigt som de ska känna sig trygga i att dela med sig av sina tankar (Schmidt & Jönsson, 2017). I den tredje fasen, *att stiga ur och tänka om det man vet*, ska eleverna klargöra innehållet genom att ställa frågor till texten. Detta kan göras genom samtal om vad huvudpersonen kunde ha gjort istället. Detta kan ge eleverna en mer fördjupad läsoplevelse. Eleverna ska i den fjärde fasen lära sig *att bearbeta läsoplevelsen*. Att bearbeta text och ställa frågor gör att eleverna blir aktiva och engagerade läsare. Ett annat sätt att bearbeta text är att jämföra två olika böcker i ett venn-diagram där likheter och skillnader lyfts fram (Schmidt & Jönsson, 2017). Den femte och sista fasen handlar om *att röra sig bortom en föreställningsvärld och skapa något nytt*. Detta sker genom att använda den redan uppbyggda kunskapen i sin fortsatta läsning och i ett nytt sammanhang. Eleverna kan till exempel få dramatisera eller skapa bilder utifrån folksagor (Schmidt & Jönsson, 2017).

2.6. Läsförståelse i styrdokumentet

Att få undervisning i läsförståelsestrategier är viktigt i alla grundskolans stadier för att eleverna ska ha möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika typer av texter. Undervisningen i läsförståelsestrategier bör ses som en progression från årskurs 1–3 till årskurs 7–

9 där kunskaperna fördjupas i varje stadie. Denna progression förstärks ytterligare i det centrala innehållet för samtliga årskurser (Skolverket, 2017a, 2018). Undervisningen i ämnet svenska syftar till att elevernas intresse att läsa och skriva ska stimuleras. I kunskapskraven för årskurs 1 står det: ”Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse” (Skolverket, 2018, s. 263). Vidare i kunskapskraven för årskurs 3 står det: ” Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter” (Skolverket, 2018, s. 263). För att nå betyget E i slutet av årskurs 6 behöver eleven kunna använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt genom att göra enkla, kronologiska sammanfattningar av textens innehåll och kommentera centrala delar. Eleven ska också utifrån egna erfarenheter föra enkla resonemang om framträdande budskap i texten. I slutet av årskurs 9 ska eleven för betyget E kunna välja och använda lässtrategier utifrån texters olika särdrag och göra enkla sammanfattningar med koppling till exempelvis tidsaspekter. Eleven ska också kunna föra enkla resonemang om textens budskap, upphovsman och dra slutsatser om eventuell kulturell påverkan (Skolverket, 2018). För att eleverna ska kunna nå dessa kunskapskrav behöver de i årskurs 1–3 lära sig lässtrategier för att kunna förstå och tolka texter samt för att kunna anpassa läsningen efter textens form och innehåll. I årskurs 4–6 ska eleverna kunna förstå texter från olika medier samt kunna urskilja budskap i texten, både de som står uttalade och det som står mellan raderna. Vidare i årskurs 7–9 ska eleverna utöver att förstå och tolka texter kunna analysera det texten säger och urskilja motiv, syfte och dess avsändare (Skolverket, 2018). Progressionen går alltså från att som nybörjare i årskurs 1–3 kunna knäcka koden för att ta del av texter till att kunna göra en djupare analys av textens innehåll och avsändare i årskurs 7–9. I dagens samhälle som består av ett stort informationsflöde är det viktigt att eleverna får lära sig metoder, exempelvis läsförståelsestrategier, för att tillägna sig nya kunskaper (Skolverket, 2017a; 2018).

2.7. Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet utgår från Lev S. Vygotskijs tankar om hur en människa lär sig i en social kontext. Lärandet är någonting som pågår under hela livet (Vygotsky, 1987). Dessa tankar har senare omformats av bland annat Roger Säljö vilka redogörs för

här. Människan bör ses som en social och kulturell varelse och därför ska lärandet sättas i relation till detta (Säljö, 2011). Det finns inom teorin flera begrepp som är viktiga att belysa för att få en förståelse för hur människan lär sig. Ett av dessa begrepp är *kultur* vilket används som ett samlingsnamn för människors idéer, kunskaper, värderingar och språk. Människan har en unik mekanism, *språket*, som vi använder för att lagra kunskaper och dela våra erfarenheter till andra som inte bär på samma erfarenheter (Säljö, 2011, 2014). Denna överföring sker enligt det sociokulturella perspektivet i ett *situerat lärande* eller i en *kontext*. Att något sker i en kontext innebär att kunskaperna utvecklas i ett funktionellt sammanhang och i en social praktik. För att lära sig inom denna sociala praktik används *artefakter*, till exempel läsförståelsestrategier. En artefakt är ett verktyg eller redskap som människan använder sig av för att hantera situationer och lösa problem (Säljö, 2011, 2014).

De kunskaper som människan utvecklar överförs alltså från en annan människa med mer erfarenhet och kunskap genom språket. Detta sker genom *den proximala utvecklingszonen*. En grundläggande tanke är att människan alltid befinner sig i förändring och utveckling. Den proximala utvecklingszonen visar på ett avstånd mellan vad människan kan göra utan stöd och vad som kan göras med stöd från till exempel en vuxen. I många fall kan det vara ett stort avstånd mellan dessa två delar. Detta visar alltså både på vad eleverna kan just nu och vad som håller på att utvecklas samt vad eleven kan utveckla i framtiden. Det är i utvecklingszonen som människan är mottaglig för stöd från en mer kompetent person. Detta innebär att den andra personen får *scaffolding*, eller stöttning. Detta relateras i den här studien till lärarens modellering som visar eleverna hur de ska gå tillväga. Uppgifterna får inte vara för svåra för då hamnar eleven utanför utvecklingszonen och hen lär sig ingenting (Säljö, 2014; Vygotsky, 1987).

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur verksamma lärare i grundskolans årskurs 1–3 beskriver sin undervisning i läsförståelse utifrån didaktiska frågor. Detta syfte besvaras med följande frågeställningar:

- Vilka läsförståelsestrategier lärs ut?
- Hur beskriver lärarna sin läsförståelseundervisning utöver dessa strategier?
- Hur ofta undervisar lärarna i läsförståelse och varför anser de att denna mängd behövs?
- Varför väljer lärarna att undervisa i läsförståelse?

4. Metod

I det här avsnittet presenteras först studiens vetenskapliga ansats (4.1), genomförande av materialinsamlingen (4.2) samt analys och bearbetning av material (4.3). Därefter sker en presentation av studiens informanter (4.4) och forskningsetiska aspekter (4.5). Till sist presenteras studiens tillförlitlighet (4.6).

4.1. Studiens vetenskapliga ansats

Materialinsamlingen till studien har skett via en enkät (se bilaga 2) med en kvantitativ del och en kvalitativ del. Den kvantitativa delen bestod av frågor med flervalsoalternativ. Denna del användes för att ta reda på vilka årskurser informanterna undervisade i samt hur länge de hade varit verksamma inom yrket och var alltså mer inriktad på siffror än ord. Den kvalitativa delen användes för att besvara studiens syfte och frågeställningar och var istället mer inriktad på ord än siffror. Denna del utformades med något som jag har valt att kalla ”halvöppna” frågor. Detta tillvägagångssätt valdes för att informanterna skulle beskriva sin undervisning med egna ord. Anledningen till att frågorna kunde ses som halvöppna var att det i slutet på enkätfrågorna gavs exempel för att klargöra för informanterna vad det var som skulle besvaras (Bryman, 2011). Det kan dock vara svårt att få helt uttömmande svar med enbart stängda frågor och därför valdes ett mellanting. Informanterna fick möjlighet att besvara frågorna med egna ord och på så sätt ökade chanserna att få längre och mer innehållsrika svar. Enligt Bryman (2011) är det dock viktigt att vara medveten om att dessa typer av frågor kräver mer bearbetning i form av kategorisering.

4.1.1. Urval

De informanter som deltagit i studien valdes ut genom ett målstyrt urval. Detta innebär att informanter väljs ut på ett strategiskt sätt för att studiens syfte och frågeställningar ska kunna besvaras. Detta kan göras genom att använda sig av urvalskriterier (Bryman, 2011). Utifrån studiens syfte och frågeställningar togs tre urvalskriterier fram:

- Informanterna skulle vara verksamma att undervisa i grundskolans årskurs 1–3.
- Informanterna skulle vara legitimerade för att undervisa i dessa årskurser.
- Informanterna skulle undervisa i svenska.

En kontakt togs med lämpliga deltagare via VFU-kontakter, rektorer på olika skolor och via en Facebookgrupp för lärare i F-3 där information om syfte, frågeställningar och frivillighet gavs.

4.1.2. Pilotstudie

För att kunna säkerställa att enkätens frågor och svarsalternativ fungerar för att uppfylla studiens syfte och frågeställningar är det bra att genomföra en pilotstudie. När en enkät används som insamlingsmetod finns det dessutom inte någon intervjuare på plats som kan förtydliga eventuella oklarheter när dessa uppstår. För den som har konstruerat frågor med tillhörande svarsalternativ är dessa ofta självklara, en huvudregel är dock att andra personer inte uppfattar dem på samma sätt (Ejlertsson, 2014). I pilotstudien gavs det tänkta frågeformuläret ut till tre personer som liknade det tänkta urvalet. Dessa personer besvarade frågorna och gav synpunkter på hur formuläret var konstruerat. Enligt Bryman (2011) och Ejlertsson (2014) kan detta också säkerställa att undersökningen i sin helhet blir bra. Efter den genomförda pilotstudien analyserades materialet för att se om de inkomna svaren matchade studiens syfte och frågeställningar. Utifrån detta reviderades och förtydligades sedan vissa frågor i enkäten. Tack vare den genomförda pilotstudien blev frågorna tydliga. Genom pilotstudien säkerställdes också att det urval som hade gjorts inför materialinsamlingen passade för studiens syfte och frågeställningar.

4.2. Genomförande av materialinsamling

Efter det att pilotstudien (4.1.2) var genomförd kunde materialinsamlingen börja. Genom kontakter från mina verksamhetsförlagda utbildningar kunde enkäten snabbt skickas ut till informanter som passade urvalet. Det togs också kontakter med rektorer från en grannkommun för att få ytterligare spridning av enkäten. Till sist valdes också att kontakta informanter i en facebookgrupp för lärare i årskurs F-3. Detta möjliggjordes genom att enkäten fanns tillgänglig som webbenkät. I samband med dessa kontakter gavs information om studiens syfte samt om samtycke och konfidentialitet.

Målet var att få in minst 30 svar. Detta mål uppfylldes fort vilket gjorde att någon påminnelse aldrig behövdes. När det sista svarsdatumet var passerat stängdes webbenkäten, då hade totalt 39 informanter deltagit.

4.3. Analys och bearbetning av material

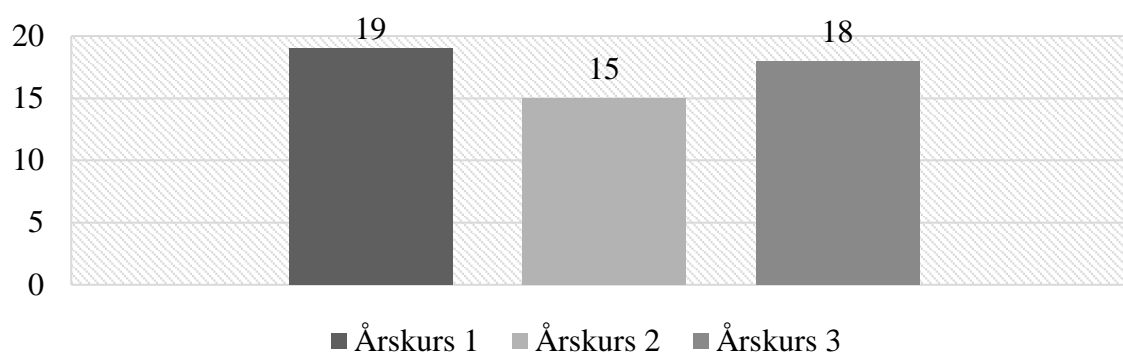
När materialinsamlingen var genomförd samlades allt material i ett dokument för att lättare kunna skapa en överblick. Materialet lästes därefter flera gånger och fyra huvudkategorier skapades: läsförståelsestrategier, genomförande av undervisning, omfattning av undervisning och motivering till val av undervisning. Eftersom enkätens frågor (se bilaga 2) skapades utifrån studiens frågeställningar, besvarar varje huvudkategori var sin frågeställning (se tabell 1). När dessa fyra huvudkategorier var klara genomfördes ytterligare analyser där materialet färgkodades och bröts ner i mindre beståndsdelar. Utifrån dessa beståndsdelar skapades underkategorier som tillsammans bildar en helhet vilken besvarar varje frågeställning (se tabell 1).

TABELL 1. Kategorisering av informanternas svar

Kategorier och frågeställningar	Underkategorier
Läsförståelsestrategier <i>Vilka läsförståelsestrategier lärs ut?</i>	
Genomförande av undervisning <i>Hur beskriver lärarna sin läsförståelseundervisning utöver dessa strategier?</i>	Modellering utifrån En Läsande Klass Läromedel Gemensamt lärande
Omfattning av undervisning <i>Hur ofta undervisar lärarna i läsförståelse och varför anser de att denna mängd behövs?</i>	Måluppfyllelse Förståelse i alla ämnen och texter Läsning = avkodning x förståelse
Motivering till val av undervisning <i>Varför väljer lärarna att undervisa i läsförståelse?</i>	Styrdokument Stärka elevernas läsförståelse Forskning och beprövad erfarenhet Utbildning och fortbildning

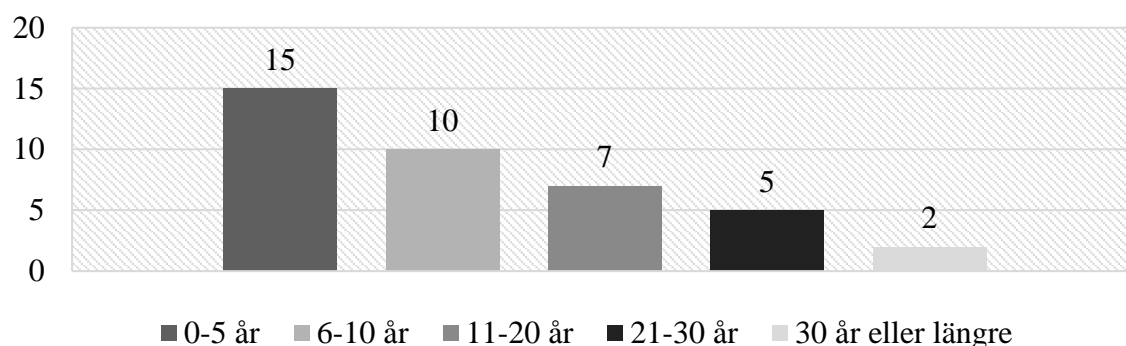
4.4. Presentation av studiens informanter

Innehållet i det här avsnittet presenterar de informanter som har deltog i studien. Två diagram visar dels vilka årskurser informanterna undervisar i, dels hur länge informanterna har varit verksamma i yrket som lärare. Av de 39 informanterna som deltog i studien finns det en ganska jämn fördelning mellan de tre årskurserna som lärarna representerar (se figur 3). På denna fråga i enkäten kunde flera svar fyllas i, det vill säga vissa av informanterna undervisar i två eller flera årskurser.



Figur 3. Presentation av informanternas fördelning över de tre årskurserna.

För att synliggöra eventuella skillnader valdes även en fråga i enkäten där informanterna fick besvara hur länge de hade varit yrkesverksamma. Detta visar på att de som har undervisat mindre än fem år är i majoritet med 15 informanter gentemot de som har arbetat mer än 30 år och som enbart representeras av två informanter. De tre andra grupperna representeras av 10, 7 respektive 5 informanter (se figur 4).



Figur 4. Presentation av hur länge informanterna har varit yrkesverksamma.

4.5. Forskningsetiska aspekter

När det genomförs en forskningsstudie är det viktigt att ha kännedom om och utgå från vissa etiska aspekter (Vetenskapsrådet, 2017). Den första av dessa etiska aspekter handlar om *informationskravet*. Informanterna i den här studien fick ta del av ett informationsbrev (se bilaga 1) där studiens syfte presenterades. I detta brev gavs också information om att deltagandet i studien var frivilligt men att om de besvarade enkäten gav de sitt samtycke till att svaren fick användas i studien. Det sistnämnda uppfyllde på så sätt *samtyckeskravet*. När den berörda personen har gett sitt samtycke är det viktigt att tänka på *konfidentialitetskravet*. Detta innebär att informanternas personuppgifter behandlas på ett sätt så att inga obehöriga kommer åt dem samt att ingen ska kunna identifiera enskilda personers medverkan. För att uppfylla detta krav valde jag att inte samla information som kunde leda till att identiteter röjs, exempelvis mejladresser eller vilken kommun deltagarna var anställda i. Den fjärde och sista aspekten handlar om *nyttjandekravet*. Detta innebär att den insamlade informationen enbart får användas i studien vilket informerades om i det informationsbrev informanterna fick ta del av (se bilaga 1) (Vetenskapsrådet, 2017).

4.6. Studiens tillförlitlighet

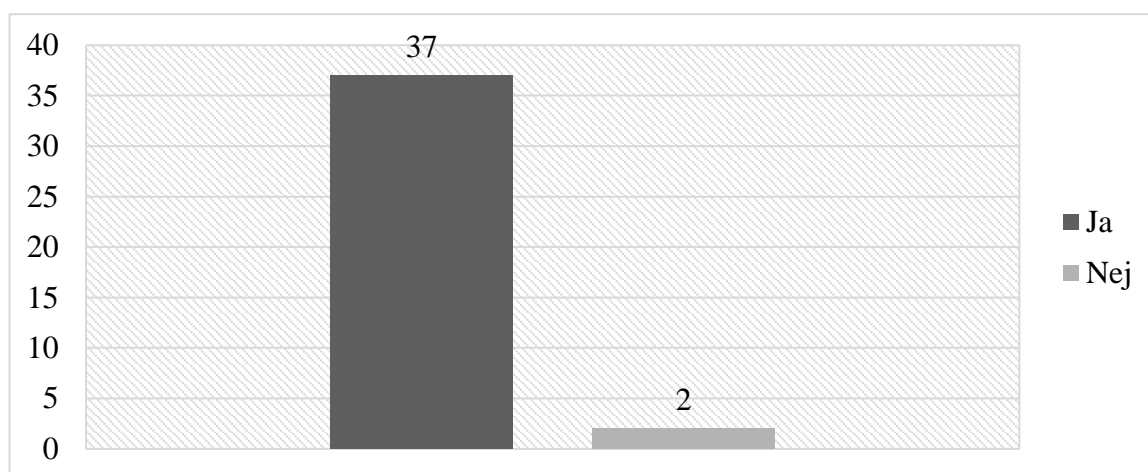
För att säkerställa tillförlitligheten i en studie finns det fyra delkriterier som behöver uppfyllas. Dessa fyra delkriterier motsvarar reliabilitet och validitet i en kvantitativ studie. Det första kriteriet handlar om *trovärdighet* vilket innebär att forskningen har följt de regler som finns samt att materialet stämmer överens med verkligheten. Informanterna i denna studie skrev själva ner svar som sedan kopierades utan ändringar och därför anses dessa stämma överens med verkligheten. En del av det som informanterna skrev ner återfinns också som citat i studiens resultat (5). Kriterium två handlar om *överförbarhet*. Genom att undersöka en grupp med samma egenskaper, i detta fall genom tre urvalskriterier (se 4.1.1), kan dessa användas igen i en liknande kontext. Det tredje kriteriet berör *pålitlighet* i studien. Detta innebär att det skapas en fullständig redogörelse för hur samtliga delar i forskningsprocessen har gått till väga, detta presenteras i bland annat genomförande av materialinsamling (4.2) och analys och bearbetning av material (4.3). Det fjärde och sista kriteriet handlar om möjlighet att *styrka och konfirmera* vilket handlar om att inte lägga in egna värderingar och slutsatser (Bryman, 2011).

5. Resultat

I det här avsnittet presenteras resultatet av materialinsamlingen med utgångspunkt i studiens frågeställningar: *Vilka läsförståelsestrategier lärs ut?*, *Hur beskriver lärarna sin läsförståelseundervisning utöver dessa strategier?*, *Hur ofta undervisar lärarna i läsförståelse och varför anser de att denna mängd behövs?* och *Varför väljer lärarna att undervisa i läsförståelse?* Utifrån frågeställningarna och det som framkommit i analysen av materialet har fyra huvudkategorier skapats: läsförståelsestrategier (5.1), genomförande av undervisning (5.2), omfattning av undervisning (5.3) och motivering till val av undervisning (5.4). Sist redovisas en sammanfattning av resultatet (5.5).

5.1. Läsförståelsestrategier

Innehållet i det här avsnittet kopplas till frågeställningen: *Vilka läsförståelsestrategier lärs ut?* Informanterna fick börja med att besvara om de använde läsförståelsestrategier i undervisningen (se figur 5). Fördelningen blev då att 37 av informanterna svarade ja på den frågan och två stycken svarade nej. De två informanter som har svarat nej har angett att de arbetar med den skönlitterära serien Handbok för superhjältar samt Phonics, helordsmetoden, fonomix och ASL.



Figur 5. Presentation av antalet informanter som undervisar i läsförståelsestrategier.

Totalt har 31 av informanterna angett att de arbetar med lässtrategier utifrån Läsfixarna från En Läsande Klass [ELK] (2.4.4). En informant har dock angett att dessa strategier grundar sig i andra metoder, bland annat Reciprocal Teaching [RT] (2.4.1). Informanterna

använder sig genomgående av de fem strategierna som beskrivs nedan, med några undantag där fler än dessa används.

Den första strategin som beskrivs av informanterna är *spågumman* vilket innebär att eleverna ska försöka förutspå vad som händer senare i texten. Att reda ut oklarheter som svåra ord och begrepp är den andra strategin som beskrivs i materialet – *detektiven*. Detektivens arbete handlar framför allt om att läsaren ska upptäcka ord hen inte förstår. Detta kan innebära att svåra ord som läsaren inte förstår stryks under för att därefter fråga en kompis eller en vuxen. ”Uppmuntra barn att fråga när de inte förstår ord som de läser eller hör. Ordförråd och läsförståelse hör ihop” som en av informanterna skriver. Ett annat sätt är att läsa om texten igen eller att läsa lite mer av texten. Genom att läsa lite mer av texten kan sammanhanget göra att elevens förståelse ökar. En tredje strategi som kan användas är att sammanfatta eller återberätta genom att plocka ur nyckelord i en text. Denna strategi symboliseras i ELK av en *cowboy*. Inom exempelvis matematik går det också att arbeta med den här strategin: ”Jag arbetar mycket med textuppgifter i matematik. Vi letar och samlar på nyckelord t.ex. skillnad, tillsammans”. En annan informant beskriver också strategierna i matematik, då i samband med begreppsprat och problemlösning. Inom So-ämnena kan strategierna användas för att sammanfatta text, plocka ur nyckelord och skriva frågor på olika nivåer. Den fjärde strategin som beskrivs är *reportern* som ställer frågor till texten. Dessa frågor kan synliggöra innehållet som står på raderna, mellan raderna och bortom raderna. Eleverna kan få träna på att ställa frågor till sig själv – hur hade du gjort istället? Beroende på vilka frågor som ställs synliggörs innehållet vilket kan vara svårare för de yngre barnen. ”Att ställa frågor till en text är svårare, det gör jag först i en årskurs 3”. *Konstnären* är den femte strategin vilken ser inre bilder och skapar en känsla om texten. Eleverna kan också få skapa egna bilder till texten.

Utöver dessa strategier har fyra informanter angett att de kan arbeta med att göra en inferens – en koppling. Dessa kopplingar kan göras mellan olika texter i till exempel ett venn-diagram. Att använda venn-diagram synliggör likheter och skillnader mellan två texter. Eleverna kan också träna på att göra kopplingar mellan sig själv och en text. Genom att arbeta med olika strategier och variera arbetet kan alla elever som befinner sig på olika ställen i sin utveckling nås. ”Det händer också att vi kombinerar flera läsfixare i en och samma text”.

5.2. Genomförande av undervisning

Innehållet i det här avsnittet kopplas till frågeställningen *Hur beskriver lärarna sin läsförståelseundervisning utöver dessa strategier?* Utifrån materialanalysen skapades tre underkategorier: Modellering utifrån En Läsande Klass (5.2.1), Användning av olika läromedel (5.2.2) och Gemensamt lärande (5.2.3).

5.2.1. Modellering utifrån En Läsande Klass

Att undervisa genom modellering utgår från En Läsande Klass. I detta upplägg ingår de fem strategier som togs upp i avsnittet om Läsförståelsestrategier (5.1). En informant skriver ”När jag högläser så använder jag strategierna själv högt eller så ber jag eleverna hjälpa mig”. Genom detta upplägg lär sig eleverna hur de ska använda sig av strategier i sin läsning. Efteråt får de testa själva ”på exempelvis sin läsläxa eller andra lätta och elevnära texter”. En annan informant skriver också om just läsläxan som en del att träna själv på strategier efter modelleringen: ”För att öva att sätta egna ord på texten och visa att man har förstått den”.

Att modellera för eleverna innebär att ge dem stödmallar för att förstå text. En informant skriver:

Jag som lärare läser tillsammans med eleverna olika enskilda texter som vi i klassen stannar och samtalar om. I samtalen använder vi oss av de olika strategierna (läsfixarna). Samma strategier återkommer även i undervisningen som berör elevernas läsläxa. Vi läser, samtalar och skriver om textens innehåll, i helklass, grupp och enskilt.

En annan skriver att hen använder ”modellering i stil med En läsande klass även om jag inte använder mig strikt av den metoden/texterna”. Inför varje lektion repeteras strategierna genom att gemensamt läsa och tolka texter där läraren modellerar. Det är viktigt att vara medveten om det material som används: ”Trots kritiken har En läsande klass säkert gjort mycket för att lyfta läsförståelsen. Däremot måste materialet användas med eftertanke och kunskap om aktuell forskning” skriver en informant.

5.2.2. Användning av olika läromedel

Utifrån analysen framkommer det att flera olika läromedel kan användas för att genomföra undervisning i läsförståelse. Ett av dessa läromedel som skrivs om av tre informanter är

Zick-Zack. Detta läromedel tycker en av informanterna är välgjort. Till detta läromedel finns det också en applikation till lärplattor – Bingel.

Andra läromedel som används är Stjärnsvenska. Detta är läsförståelseböcker med tillhörande ”frågor längst bak i boken, ofta mellan raderna”. Även Nyckeln till skatten med tillhörande arbetsbok och språknycklar samt Livet i bokstavslandet, också den med tillhörande arbetsbok, används som läromedel i undervisningen enligt informanterna. En informant skriver: ”Använder bland annat Barnen på Björklunda gård som vi läser i smågrupper om 4–5 elever med en lärare i varje grupp en gång i veckan”. Utöver dessa läromedel beskrivs läsförståelsekort: ”Då är det text på en sida och sedan frågor på den andra. Dessa arbetar vi med i grupp”. Andra arbetar med texter där eleverna får svara på frågor i arbetsböcker.

5.2.3. Gemensamt lärande

Det är så givande med alla textsamtal och när barn uttrycker sina funderingar och ställer frågor. Barnen är så engagerade i texterna och de har blivit mer aktiva när det gäller läsförståelse. Det är inte bara att skriva ner ett svar på en fråga. Ofta blir det mycket bra diskussioner och barnens ordförråd ökar.

Detta har en av informanterna skrivit, men innehållet i citatet är något som ofta uttrycks av informanterna som en anledning att arbeta mycket gemensamt i undervisningen. Arbetet sker genom högläsning men också parläsning eller enskild läsning där det går att arbeta med de olika strategierna. Vid högläsning av böcker fungerar det att förutspå:

Mycket högläsning i årskurs ett där vi tittar på titel, framsida. Vad tror ni boken handlar om? Eleverna kan få sammanfatta en text genom ASL¹ eller rita en bild om hur de hade velat att boken skulle sluta istället. Eleverna har också fått skriva texter och rita bilder utifrån dilemman, t.ex. hur hade du känt dig om detta hände dig?

Genom att samtala och tänka högt används förståelsen. En informant skriver just om att tänka högt: ”Vi arbetar också mycket med att tänka högt tillsammans, varför känner h*n på detta sättet? Och gör sedan text till självkoppling, hur hade du känt?”. Att arbeta enligt cirkelmodellen tas upp av två informanter. Detta innebär att läraren blir en viktig modell för eleverna och att de får lära sig stödstrukturer. Detta gör att eleverna får förståelse och sedan kan de träna själva eller i par där läraren blir ett stöd.

¹ Att skriva sig till läsning

Ju äldre mina elever blir och ju mer de har utvecklat sin förståelse kan de arbeta mer självständigt. De kan till exempel läsa en bok i par som de sedan ska ställa frågor till exempel om boken har något speciellt budskap, om författaren hade kunnat sluta boken på något annat sätt, om det är någonting som måste förtydligas för att eleven ska förstå boken. Kan vi koppla samman boken med någon annan bok vi läst?.

En informant beskriver sitt arbete med närläsning mycket noggrant på följande sätt:

Vi närläser vilket innebär att vi tittar på varje ord i meningen och ser till att vi förstår dem. Detta för att uppmärksamma eleverna på att de måste förstå vad orden betyder. Om de inte förstår ett ord så försöker vi gemensamt kolla om vi kan lista ut vad ordet betyder genom att läsa hela meningen. Om vi inte förstår då heller testar vi att läsa om meningen igen, eller hela stycket. Detta för att se om sammanhanget kan ge förståelse. Förstår man inte då heller får man fråga en kompis, slå upp ordet eller till sist fråga fröken. Det är viktigt att ha rena lektioner där man bara går igenom hur eleverna ska göra när de inte förstår, vilka strategier de ska ta till. Ännu viktigare är att göra eleverna medvetna om att de inte förstår, att de blir sina egna poliser. Stannar upp i läsningen och ställer sig frågan: förstod jag det här?

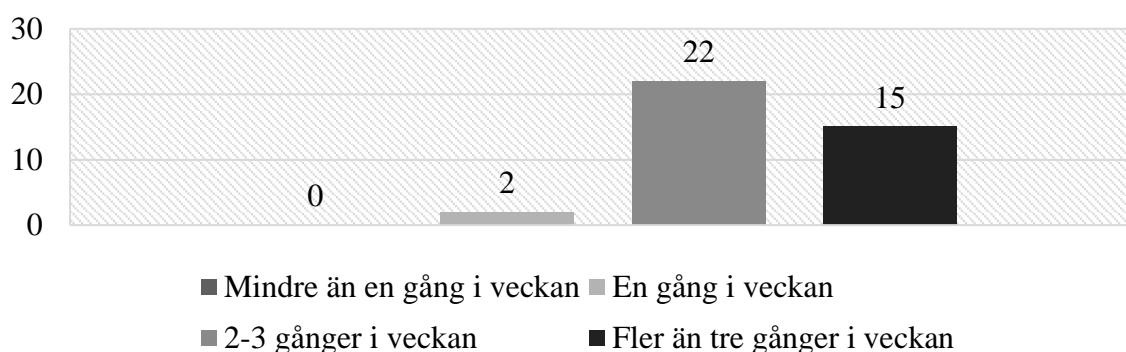
Genom att ha ett kooperativt lärande där eleverna får samarbeta, diskutera och resonera kommer utvecklingen av elevernas läsförståelse långt. Det framkommer också att det är viktigt att ha ett formativt förhållningssätt med tydligt formulerade mål. Ett exempel på mål som framkommer är att: ”förstå det vi läser”. Detta går sedan att undersöka i slutet av lektionen med hjälp av en exitnote.

Något som beskrivs ofta av informanterna är arbetssättet EPA – enskilt, par, alla. Först görs någonting enskilt, sedan i par och till sist alla. I pararbete drar eleverna nytta av varandras kunskaper. Det är också viktigt att utgå från elevnära texter. Utifrån dessa texter sker sedan arbetet med samtal, frågor med flervalsalternativ eller skriftliga svar. Andra arbetssätt som framkommer i materialet som går att koppla till det gemensamma lärandet är filmvisning, genrep pedagogik, boksamtal och ljudklipp. Genom dessa arbetssätt tränas förståelse, hörförståelse, olika strategier och det går att arbeta mycket ämnesöverskridande. ”Det går att göra på många olika sätt och man måste våga testa sig fram vad som passar bäst i just din elevgrupp!”

5.3. Omfattning av undervisning

Innehållet i det här avsnittet kopplas till frågeställningarna: *Hur ofta undervisar lärarna i läsförståelse och varför anser de att denna mängd behövs?* Informanterna fick besvara

frågan Hur ofta undervisar du i läsförståelse? Utifrån detta skapades figur 5 som visar hur ofta undervisningen sker.



Figur 5. Presentation av hur ofta studiens informanter undervisar i läsförståelse.

Ingen av studiens informanter undervisar mindre än en gång i veckan medan två informanter har angett att de undervisar en gång i veckan. Den största gruppen är de som har angett att undervisning sker 2–3 gånger i veckan (22 informanter) och 15 informanter har angett att undervisningen sker fler än tre gånger i veckan (se figur 5). En av informanterna som har angett att undervisningen enbart sker en gång i veckan skriver att det ”Passar bra i vårt schema att använda en avgränsad lektion specifikt till läsförståelse då några elever går iväg för att få extra stöd”. Informanterna fick också motivera varför de undervisar i läsförståelse i den omfattningen. Utifrån detta skapades tre underkategorier: Måluppfyllelse (5.3.1), Förståelse i alla ämnen och texter (5.3.2) och Läsning = avkodning x förståelse (5.3.3).

5.3.1. Måluppfyllelse

Av de informanter som beskriver måluppfyllelse som motivering till antalet lektioner i veckan har sex angett att de undervisar 2–3 gånger i veckan och två som har angett att de undervisar fler än tre gånger i veckan. En av dessa informanter skriver att: ”För att målen ska nås behöver jag undervisa om läsförståelse minst två gånger i veckan.” För att alla elever ska nå kunskapskraven i årskurs 3 krävs det en viss mängd undervisning och det ska ingå som en naturlig del i undervisningen i svenska och svenska som andraspråk. En informant uttrycker: ”Det är svårt för eleverna och därför behöver de öva minst en gång i veckan” medan en annan skriver: ”Både jag och eleverna tycker att det är roligt att arbeta med vår förståelse kring texter”. En informant hänvisar till att det är ett stort kunskapskrav

i läroplanen att eleverna ska kunna läsa både berättande texter och faktatexter. De ska också kunna återberätta innehållet och svara på frågor. Enligt flera informanter tycker eleverna att det är roligt när de märker att de förstår.

5.3.2. Förståelse i alla ämnen och texter

”All undervisning bygger på att eleverna förstår vad de läser/hör”. Elva informanter har angett att de undervisar 2–3 gånger i veckan och hänvisar då till träning av läsförståelse i alla ämnen och texter medan 12 informanter har angett att denna läsförståelseträningen sker fler än tre gånger i veckan. Utan mycket lästräning och möjlighet till utveckling av läsförståelse blir det svårt att klara alla ämnen i skolan. Texterna blir snabbt svårare och mer begreppstäta. Att inte förstå det som läses blir alltså ett hinder för att tillgodogöra sig kunskap. En informant skriver: ”Läsförståelsen är nyckeln i alla ämnen”. Det är en av de mest centrala undervisningsbitarna i årskurs 1–3 för att i årskurs 4–6 kunna förstå mer komplexa texter inte bara i ämnet svenska utan också i engelska och matematik samt de natur- och samhällsorienterande ämnena. På grund av detta anser en deltagare att läsförståelsen är det viktigaste verktyget eleverna har i sin verktygslåda. ”Vi har mycket svenska på lågstadiet och det är viktigt att arbeta med detta på olika sätt så eleverna känner att de behärskar det”.

Genom att undervisa på varierande sätt får eleverna möjlighet att utveckla dessa verktyg i form av strategier som de sedan kan använda för att ta sig igenom och förstå olika typer av texter, instruktioner och uppgifter. För att kunna göra detta krävs mycket träning vilket innebär att undervisning i läsförståelse behöver ske minst två gånger i veckan menar en informant. ”Jag anser att läsförståelse behövs i alla ämnen och att ju mer övning man får desto bättre är det”. Det är också viktigt att läraren finns där som stöd och modell för att visa hur eleverna ska tänka. Målet är att eleverna ska bli aktiva läsare och utveckla redskap i form av läsförståelse för att kunna förstå text. Detta är en viktig kompetens för att klara sig i samhället som vuxen.

5.3.3. Läsning = avkodning x förståelse

Det material som presenteras i det här avsnittet är till stor del kopplat till de informanter som undervisar i årskurs ett. En av informanterna betonar att avkodning och förståelse hör ihop och att undervisning med fokus på läsförståelse sker en gång i veckan. En annan

informant säger att undervisningen sker fler än tre gånger i veckan medan tre informanter har angett att de undervisar 2–3 gånger i veckan. ”Läsning innebär avkodning x förståelse så det krävs undervisning i båda delarna”. Det är först när eleven har knäckt läskoden, alltså kan avkoda och har automatiserat sin läsning som mängden undervisning i själva läsförståelsen kan ökas. Eleven behöver då tränas i att förstå och återberätta texter. En svarande menar också att det finns elever som kan avkoda korrekt och läser med flyt men inte förstår något av det som de läser. ”Superviktigt att inte låta sig luras för att eleven läser med flyt”. Det blir ingen läsning utan förståelse för det som läses. Informanterna menar alltså att det är viktigt att undervisa både i avkodning och förståelse, även om förståelsen utgör en särskilt viktig del av elevernas läsutveckling.

5.4. Motivering till val av undervisning

Innehållet i det här avsnittet kopplas till frågeställningen: *Varför väljer lärarna att undervisa på det sätt de gör?* Informanterna grundar sina val av undervisning på flera faktorer. Några anledningar som tas upp är att ”sociala forum inspirerar och sprider idéer” och ”det är roligt och ger goda resultat”. Utifrån det övriga materialet har fyra underkategorier skapats: Skolverket (5.4.1), Att stärka elevernas läsförståelse (5.4.2), Forskning och beprövad erfarenhet (5.4.3) samt Utbildning och fortbildning (5.4.4).

5.4.1. Styrdokumentet

Ungefär hälften av informanterna har angett att de undervisar i läsförståelse på grund av styrdokumentet. Något som också tas upp är Skolverkets bedömningsportal.

Lässtrategier är del av det centrala innehållet för både låg-, mellan och högstadiet. Ett kunskapskrav för slutet av åk 6 lyder ’Eleven kan läsa elevnära och åldersanpassade texter för barn och ungdomar med visst flyt genom att, på ett i huvudsak fungerande sätt, välja och använda lässtrategier’.

5.4.2. Stärka elevernas läsförståelse

Genom att ha en varierad undervisning utvecklas elevernas läsförståelse. Flera informanter skriver också om att de har elever som läser svenska som andraspråk och dessa elever kräver mycket struktur och stöttning för att kunna förstå. Genom att ha struktur i undervisningen blir eleverna hjälpta med att stärka sin läsförståelse – ”för att läsa och förstå

är grunden till all annan inläring oavsett ämne”. En informant anger att det mest centrala bör i vilket fall som helst vara att anpassa undervisningen till varje enskild elevs olika förutsättningar. För att kunna göra detta måste så många olika metoder som möjligt erbjudas.

5.4.3. Forskning och beprövad erfarenhet

”Forskning tyder på att man behöver undervisa specifikt i lässtrategier vilket bidrar till djupare läsförståelse”. Mer än hälften av deltagarna kopplar sina val av undervisning till antingen forskning om den första läsutvecklingen eller sin egen erfarenhet, ofta båda delarna. En av informanterna skriver om sitt uppdrag som utvecklingsledare i kommunen där personen har kommit i kontakt med mycket forskning om både läsning och skrivning som bekräftar det arbete som sker i klassrummet. En annan informant skriver: ”Jag har dessutom läst mycket böcker som tex Monica Reichenberg och Ingvar Lundberg, Barbro Westlund mfl”. Detta är forskning som stödjer en strukturerad undervisning i läsförståelse som ser den här undervisningen som något av det viktigaste i ämnet svenska i lågstadiet. En av informanterna bär med sig erfarenheter av sådant som visar på goda resultat och en annan informant som har arbetat längre än 30 år pekar också sin erfarenhet. En tredje informant skriver ”Min egen beprövade erfarenhet har också betydelse för vad jag har satt [sic!] och upplevt som framgångsfaktorer” vilket visar på en samstämmighet bland informanterna i studien.

5.4.4. Utbildning och fortbildning

Det är totalt 12 informanter som har angett att de grundar sin undervisning på antingen utbildning eller fortbildning. Bland dessa är det framförallt deras egen utbildning eller läslýftet som tas upp. ”Materialet som jag utgår ifrån har jag fått ta del av genom min lärarutbildning och på olika skolor som använder materialet och jag fastnade för konceptet/koncepten att få in läsförståelse på ett varierat och bra sätt”. Andra informanter har gått olika fortbildningskurser och kompetensutvecklingar, till exempel Reading to learn, läslýftet, matematiklýftet och andra utbildningar från Skolverket. Två informanter lyfter också fram En Läsande Klass: ”Sen tycker jag att när en läsande klass kom var det en viktig fortbildning för mig”.

5.5. Sammanfattning av resultatet

I avsnittet läsförståelsestrategier (5.1) framgår det att främst fem strategier används i undervisningen: att förutspå, att reda ut oklarheter, att sammanfatta, att ställa frågor och att använda inre bilder. Dessa strategier kan utöver svenskundervisningen också användas i matematik och so-ämnena. Eleverna får också träna på att se samband mellan texter i exempelvis venn-diagram. I genomförande av undervisning (5.3) framkommer det att modellering av strategier kan tillämpas för att eleverna ska förstå hur de ska användas. Det finns också läromedel att arbeta med när det kommer till läsförståelse, två olika som tas upp av informanterna är Zick-Zack och Stjärnsvenska. I Stjärnsvenska finns det frågor på, mellan och bortom raderna. Ett annat sätt att träna på strategier är genom högläsning och samtal. Genom att diskutera innehållet ökar elevernas ordförråd. Det går även att arbeta med parläsning och enskild läsning. Att använda sig av cirkelmodellen gör att eleverna får stödstrukturer för sitt lärande. En annan aspekt som framkommer är närläsning där läsaren tittar på varje ord i en text och granskar sin förståelse. Om det är någonting som eleven inte förstår kan hen fråga en kompis eller en vuxen. Det är också viktigt med tydliga mål i undervisningen. Informanterna har också fått besvara hur ofta de undervisar och varför den mängd undervisning behövs (5.4). De flesta undervisar 2–3 gånger i veckan eller fler än tre gånger i veckan. En anledning till den mängden undervisning är att eleverna ska nå kunskapskraven i slutet på årskurs 3. Det framkommer också att en viss mängd undervisning krävs för att eleverna ska få förståelse i alla ämnen och texter. Några informanter beskriver också sambandet mellan avkodning och förståelse som en anledning och att det behövs undervisning i båda. Till sist har informanterna fått skriva en motivering till undervisning (5.5) där det framkommer att de grundar sin undervisning i styrdokumentet, forskning och beprövad erfarenhet samt utbildning och fortbildning. En motivering är också att de vill stärka elevernas läsförståelse.

6. Diskussion

I detta avsnittet presenteras en metoddiskussion (6.1) och resultatdiskussion (6.2). I metoddiskussionen diskuteras val av metoden ur olika infallsvinklar. I resultatdiskussionen sätts resultatet i relation med tidigare forskning. Därefter redovisas avslutande ord och fortsatt forskning (6.3).

6.1. Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur verksamma lärare i grundskolans årskurs 1–3 beskrev sin undervisning utifrån didaktiska frågor. Då undersökningen skedde via en webbenkät istället för intervjuer kunde fler informanter delta och det fanns möjlighet att få en spridning av enkäten via internet. Detta påverkar dock inte studiens generaliserbarhet och möjlighet att uttala sig över hela yrkesgruppen eftersom 39 informanter inte är tillräckligt många för det. De frågor som användes i enkäten kan ses som halvöppna. En svaghet i enkätfrågorna kan vara att de följdes av exempel vilket eventuellt kan ha gjort att informanterna svarade annorlunda än de annars skulle ha gjort. En styrka är dock den mängd svar som kom in och gör att studien får både en bredd och ett djup. Detta kan styrka studiens överförbarhet, alltså att andra lärare som passar in i studiens urval känner igen sig i de material, metoder och tankar som presenteras i resultatet.

Då det genomfördes en pilotstudie innan datainsamlingen påbörjades kunde både enkätfrågorna och urvalet säkerställas gentemot studiens syfte och frågeställningar vilket jag ser som en styrka i resultatet. En annan styrka i studien anser jag vara att en webbenkät användes som insamlingsmetod. Detta gjorde att jag kunde få en spridning av insamlingen via mejlkontakter men också via en facebookgrupp. Det är dock viktigt att ha i åtanke att det aldrig går att säkerställa urvalet helt när en facebookgrupp användes. Trots att den riktar sig till lärare som undervisar i grundskolans årskurs F-3 kan det vara andra som har besvarat den. När den skickades ut var jag dock tydlig med vilka jag ville skulle besvara den. Tack vare enkätfrågornas utförande blev resultatet mer detaljerat än vad jag först trodde att det skulle bli. Detta påverkas också av att informanterna som deltog i studien la ner både tid och engagemang i att besvara frågorna på ett bra sätt. Hade enbart frågor med flervalsoalternativ använts hade det varit svårt att få ihop ett resultat med samma omfattning som nu.

En svaghet med studien är också att det enbart genomfördes enkäter för att samla in material. Detta gjorde att det inte gick att ställa följdfrågor vid oklarheter och svårtolkade svar. Ett exempel på ett svar jag fick in som jag inte kunde tolka var: ”För att göra det snabbt och effektivt kan vi använda oss av någon K.L struktur”. Detta hade kunnat undvikas genom att genomföra en intervju istället där följdfrågor hade kunnat ställas. För att säkerställa materialets trovärdighet hade några observationer också kunnat genomföras. Det finns en risk att man vid en enkät svarar med en idealiserad bild av sin egen undervisning. En annan aspekt av detta är att informanterna också kunde tänka igenom ordentligt vad de skulle svara vilket kan ha resulterat i genomtänkta svar med tydliga beskrivningar. Det är inte heller säkert att lärarna är medvetna om allting som de antingen gör, eller inte gör, och därför inte beskriver detta i sina svar. Problemet med observationer är att det tar tid och därför är det svårt att genomföra sådana inom den tidsramen som fanns till förfogande för studien. Studiens trovärdighet hade kunnat styrkas genom användande av flera insamlingsmetoder.

En aspekt som jag anser vara viktig att lyfta fram är enkätfrågornas relation till frågeställningarna i studien. Utfallet hade eventuellt blivit annorlunda om det inte hade funnits direkta kopplingar mellan dessa. Utifrån den senare analysen som genomfördes inom huvudkategorierna anser jag dock att bra delar har framkommit vilket skapar en helhet för hur undervisningen kan se ut utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför. Alla tre årskurser finns representerade, vilket ökar sannolikheten för att lärare kan känna igen sig i det innehåll som presenteras. Detta gäller också spridningen mellan antalet verksamma år i yrket som finns representerade även om det är flest informanter som har arbetat i mindre än fem år. En sista aspekt som jag anser vara viktig att lyfta fram är min egen erfarenhets eventuella påverkan på tolkningen av det empiriska materialet. Eftersom jag tidigare har skrivit en litteraturstudie (Huseryd & Johansson, 2018) som handlar om lässtrategimetoders påverkan på elevers läsförmåga samt hur dessa bör undervisas om är jag väl insatt i vad tidigare forskning säger inom området. Detta kan ha påverkat studiens utfall ur flera synvinklar, dels hur det empiriska materialet har tolkats, dels hur studiens syfte och frågeställningar har formulerats. Även utformningen av enkätfrågorna kan ha påverkats av att jag vet vad tidigare forskning har kommit fram till. Jag tror dock inte att dessa tre aspekter har haft någon större påverkan på studiens slutliga resultat. En positiv konsekvens av den tidigare litteraturstudien kan också vara att jag är väl påläst inom området och har en förståelse för de svar som har inkommit.

6.2. Resultatdiskussion

I studiens resultat framkommer det att läsförståelsestrategier för att förstå en text används av nästan alla informanter. Genom att göra en koppling till det sociokulturella perspektivet och begreppet artefakter kan man tänka sig att dessa läsförståelsestrategier används som ett verktyg för att hantera och lösa problem. I det här fallet är då problemet att förstå texten (Säljö, 2011, 2014). Av de strategier som är mest förekommande bland studiens informanter finns det en tydlig koppling till de tre grundmodellerna RT, TSI och QtA (Palincsar & Brown, 1984; Brown, 2008; Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998). Det är sedan från dessa tre amerikanska modeller som den svenska undervisningsmodellen ELK har skapats (Westlund, 2012). Det är just Westlund (2012) som har tagit grundstrategierna från de amerikanska modellerna och gett dem mer barnvänliga namn: spågumman Julia, Nicke Nyfiken, Fröken Detektiv och Cowboy-Jimmy med lasso. Det är dessa namn som sedan återfinns i ELK. Precis som en informant påtalar i resultatet är det viktigt att vara medveten om det material som används. Detta är något som jag hade önskat togs upp mer av informanterna som använder sig av strategierna i ELK.

I den kritik som har riktats mot ELK säger Westlund och Reichenberg (i Damber & Nilsson, 2014; Larsson, 2014) att det blir för stort fokus på figurerna och deras namn istället för vad det innebär att använda strategierna för att förstå en text. Larsson (2014) hänvisar till en intervju med Barbro Westlund pratar om den forskning hon försökt föra fram för att kunna hjälpa svenska lärare har blivit förenklad. Hon anger också att det inte är den forskningen som hon vill stå för. Jag anser att det kan ses som en svaghet i studien att inte fler informanter av de som har angett att de arbetar med ELK verkar vara medvetna om den kritik som finns. Den beskrivning som informanterna lämnar om sin undervisning stämmer dock väl överens med det som framkommer i forskning som en av informanterna hänvisar till.

Westlund (2012) skriver bland annat om vikten av att använda fler än en strategi i sin undervisning, vilket verkar vara fallet hos denna studies informanter. I en klass finns det normalt sett en stor blandning av elever som alla har olika möjligheter att lära sig. Genom att då använda flera olika strategier bildas en balanserad läsundervisning vilket gynnar alla elever oavsett behov och bakgrund. Detta kan också kopplas till en skrivning i läroplanens andra kapitel (Skolverket, 2018) som menar på att läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov och förutsättningar. Detta kan också relateras till det sociokulturella

perspektivet där stöttning eller scaffolding är ett viktigt begrepp. För att eleverna ska ha möjlighet att utvecklas behöver de befinna sig i sin egen proximala utvecklingszon. Genom att ge eleven för svåra eller lätta uppgifter hamnar man utanför denna zon och då har man inte längre nytta av det stöd som ges (Säljö, 2011, 2014; Vygotsky, 1987).

I resultatet framkommer det att många arbetar med modellering i klassrummet. Detta kan sättas i relation till elevens egen proximala utvecklingszon där det handlar om att läraren måste ge stödstrukturer. Även Westlund (2012) skriver att eleven måste utmanas på rätt nivå för att utvecklas. Blir det för lätt eller svårt tappar eleven motivationen som är en viktig faktor för läsutveckling hos eleverna. Genom att hitta texter som dels passar elevens kunskapsnivå, dels elevens intresse är det lättare att hamna i den proximala utvecklingszonen och därmed utvecklas (Lundberg & Herrlin, 2014; Westlund, 2012). Stensson (2006) skriver också om modellering i undervisningen men använder istället begreppet explicit undervisning. Detta begrepp återkommer från de amerikanska forskarna som menar på att det handlar om att läraren för över sina tankeprocesser på eleverna genom att tänka högt. Läraren synliggör alltså sina tankar om hur och varför en strategi används och på så sätt utvecklar eleverna mentala verktyg (Brown & Coy-Ogan, 1993; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Westlund, 2012).

Ett sätt att arbeta på som också framkommer i resultatet där modellering ingår och som går att relatera till den proximala utvecklingszonen, är cirkelmodellen. Den här modellen handlar om att någon bär på en kunskap, i det här fallet är det läraren. Denna kunskap modelleras sedan för eleverna och utifrån detta skapas en gemensam kunskap. När den gemensamma kunskapen har skapats får eleverna träna och sedan skapa själva. Kunskapen går alltså från en mer kunnig till en mindre kunnig (Orluf, 2014). Detta utgår alltså från samma tanke som den proximala utvecklingszonen där man gör någonting tillsammans för att sedan träna själv (Säljö, 2014).

Genom att tillämpa denna typ av undervisning menar Stensson (2006) att bra samtal och diskussioner skapas. Dessa diskussioner framkommer också i resultatet och detta är någonting som både Stensson (2006) och Westlund (2012) poängterar. Att diskutera och använda högläsning i undervisningen ökar elevernas ordförråd. Att utgå från elevernas eget språk i samtalet påpekar Lundberg (2010) är viktigt. Det är också angeläget att uppmuntra eleverna till att fråga om det är någonting som de inte förstår, vilket också framkommer i resultatet. Utifrån detta känns det som att informanterna i studien är väl införstådda med

vilka delar som är relevanta att ha med i undervisningen. Att använda strategierna tillsammans, vilket verkar vara fallet hos många av informanterna i studien, synliggöra för eleverna hur de ska göra enligt Westlund (2012) och Reichenberg (2008). Detta gäller också elever som är i riskzonen för läs- och skrivproblematik vilket är positivt. Den här typen av undervisning gör skillnad för eleverna menar en av informanterna i studien som skriver att ”vi har arbetat ganska mycket med läsförståelse och alla mina elever klarade NP SV läsförståelse², även relativt nyanlända”.

Något som också lyfts fram av informanterna är formeln *The simple view of reading*, eller läsning = avkodning x förståelse, som handlar om att både kunna avkoda och förstå för att ha en läsförmåga (Skolverket, 2016). Det framkommer i studien att det är viktigt att inte glömma bort en av delarna, speciellt med tanke på progressionen utgår från att eleverna redan i årskurs 1 ska ha en begynnande läsförståelse. Det syns också i resultatet att informanterna är väl införstådda i kursplanen i svenska. De lyfter fram det eleverna behöver lära sig nu, men gör också kopplingar till det som de behöver lära sig senare och varför det då är så viktigt att börja tidigt för att förstå alla ämnen och texter. I läroplanens kapitel två (Skolverket, 2018) står det också om det stora informationsflödet som finns i dagens samhälle. Detta gör det ännu viktigare att tidigt lära eleverna läsa och förstå vad de läser.

6.3. Avslutande ord och vidare forskning

Studiens syfte var att undersöka hur verksamma lärare i grundskolans årskurs 1–3 beskriver sitt arbete med läsförståelse utifrån de didaktiska frågorna. Detta syfte anser jag är uppfyllt genom de fyra frågeställningar som har använts. De didaktiska frågorna är genom frågeställningarna besvarade där det finns tydliga förklaringar från informanterna vad det är de lär ut, hur de gör detta samt varför. Informanterna verkar vara inlästa på forskning då materialinsamlingen går hand i hand med den forskning som presenteras i studien. Eftersom både En Läsande Klass och Skolverkets satsning Läslyftet tas upp kan dessa anses ha haft en positiv inverkan på lärares undervisning i läsförståelse och läsförståelsestrategier. Det finns också tydliga kopplingar till det sociokulturella perspektivet då eleverna lär sig tillsammans och utnyttjar varandras kunskaper, både i relationen mellan lärare-elev och elev-elev. Utifrån det som har framkommit i materialinsamlingen och pre-

² Nationella prov i svenska, läsförståelse

senteras i studiens resultat känner jag att jag har fått många tips och idéer för att kunna genomföra en undervisning i läsförståelse som både ger resultat och är rolig för eleverna. Något som också har framkommit i studien är det som titeln säger – att läsförståelse är nyckeln i skolans alla ämnen. Det blir svårt för eleverna att klara matematiken om det saknas förståelse för det som står i texten. Eleverna får också svårigheter att förstå olika begrepp inom de naturorienterande som de samhällsorienterande ämnena.

Då det i denna studie enbart presenteras hur undervisningen kan genomföras hade jag i vidare forskning velat undersöka hur denna undervisning faktiskt påverkar elevernas förståelse. Detta hade kunnat genomföras i form av en learning study där det genomförs tester på elevernas förståelse, bedrivs undervisning under en period och sedan testas elevernas förståelse igen. Ett annat sätt att genomföra denna typ av studie på hade kunnat vara att observera andra lärares undervisning och göra tester på elevernas förståelse.

7. Referenslista

- Ahlström, K-G. & Wallin, E. (2000). Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. I Säfström C.A. & Svedner P.O. (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem* (s. 27–43). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L. & Kucan, L. (1998). Getting at the Meaning: How to Help Students Unpack Difficult Text. *American Federation of Teachers*, 66–71.
- Brown, R. & Coy-Ogan, L. (1993). The Evolution of Transactional Strategies Instruction in One Teacher's Classroom. *The Elementary School Journal*, 94 (2), 221–233. Hämtad den 20 februari, 2018 från <http://www.jstor.org/stable/1001971>
- Brown, R. (2008). The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 61 (7), 538–547. DOI:10.1598/RT.61.7.3
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. Uppl.). Stockholm, Sverige: Liber.
- Bråten, I. (2008a). Läsförståelse – inledning och översikt. I Bråten, I. (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 11–22). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (2008b). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I Bråten, I. (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 47–84). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Casteel, C.P., Isom, B.A. & Jordan, K.F. (2000). Creating Confident and Competent Readers: Transactional Strategies Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 36, (2). 67–74. Hämtad den 13 januari 2019 från <https://journals-sagepub-com.proxy.library.ju.se/doi/abs/10.1177/105345120003600201>
- Damber, U. & Nilsson, J. (2014, 25 september). ”En läsande klass” är ett hemmabygge utan vetenskaplig grund. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad den 27 mars 2019 från <https://pedagogiskamagasinet.se/en-lasande-klass-ar-ett-hemmabygge-utan-vetenskaplig-grund/>
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2008/2009). Effective Readers for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189 (1/2), 107–122. Hämtad den 1 februari, 2018 från <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022057409189001-208>
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2*. (Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Institutionen för språkstudier).
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Frank, E. & Herrlin, K. (2016). Avkodning. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s.55–69). Malmö, Sverige: Gleerups.
- Gonzalez, M., Hugander, M., Jonsson, M., Pettersson, E., Trapp, M. & Widmark, M. (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Stockholm, Sverige: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.
- Hacker, D.J. & Tenent, A. (2002). Implementing Reciprocal Teaching in the Classroom: Overcoming Obstacles and Making Modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 699–718. Doi: 10.1037//0022-0663.94.4.699

- Huseryd, A. & Johansson, E. (2018). *Lässtrategimetoders påverkan på elevers läsförmåga - En litteraturstudie om läsförmåga, lässtrategier och användningen av dessa i undervisningen i grundskolans årskurs F-3*. Självständigt arbete, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1202371/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, S. (2010). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Hämtad den 1 april 2019 från https://www.academia.edu/898904/Kvalitativ_analys_-_exemplet_fenomenografi
- Larsson, Å. (2014, 11 november). Kritik mot ”En läsande klass”. *Skolvärlden.se*. Hämtad den 27 mars 2019 från <https://skolvärlden.se/artiklar/kritik-mot-en-lasande-klass>
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm, Sverige: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm, Sverige: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (u.å.). Metakognition. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad den 24 februari, 2019 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/metakognition>
- McKeown, M.G., Beck, I.L. & Worthy, M.J. (1993). Grappling with text ideas: Questioning the Author. *The Reading Teacher*, 46 (7), 560–566. Hämtad den 31 januari, 2018 från <https://search.proquest.com/docview/203269086?pq-origsite=gscholar>
- Orluf, B. (2015). Vad ska vi leka? Produktion av lekinstruktioner i årskurs tre. I H.P. Laursen. (Red.), *Litteracitet och språklig mångfald* (s. 237–262). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117–175. Doi: 10.1207/s1532690xci0102_1
- Reichenberg, M. & Emanuelsson, B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8 (1). Hämtad den 12 januari 2019 från <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1103/982>
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm, Sverige: Natur & Kultur.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*. Malmö, Sverige: Gleerups.
- Schmidt, C. & Jönsson, K. (2017). *Glädjen i att förstå – förhållningssätt och strategier*. Stockholm: Skolverket
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain and Education*, 2, (3) 114–121. DOI: 1111/j.1751-228X.2008.00041.x
- Selander, S. & Kroksmark, T. (u.å.). Didaktik. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad den 10 mars 2019 från <http://www.ne.se.proxy.library.ju.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/didaktik>
- Selander, S. (2012). Didaktik – undervisning och lärande. I U.P., Lundgren, R. Säljö, R. & C, Liberg. (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (2. Uppl.) (s. 199–216). Stockholm, Sverige: Natur & Kultur.

- Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm, Sverige: Skolverket.
- Skolverket. (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm, Sverige: Skolverket.
- Skolverket. (2017b). *PIRLS 2016: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm, Sverige: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm, Sverige: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Läslýftet eller Från vardagsspråk till ämnesspråk-lyftet*. Hämtad den 23 februari 2019 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/laslyftet-eller-fran-vardagssprak-till-amnessprak-lyftet#h-DethararLaslyftet>
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20 (3), 67–82. Hämtad den 11 april 2019 från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2011/nr-3/roger-saljo---kontext-och-manskliga-samspel---ett-sociokulturellt-perspektiv-pa-larande.pdf>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna: Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg, Sverige: Bokförlaget Daidalos.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm, Sverige: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2013, 13 december). Så kan svenska elevers läsförståelse förbättras. *DN.se*. Hämtad den 3 mars, 2019 från <https://web-retriever-info-com.proxy.library.ju.se/services/archive/search>
- Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse. Fk – årskurs 3*. Stockholm, Sverige: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm, Sverige: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1, Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*. New York: Plenum P.

Bilaga 1: Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är Emma Johansson och jag läser min sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1–3 på Jönköping University. Om några veckor ska jag skriva mitt examensarbete om undervisning i läsförståelse.

Enligt PIRLS-rapporter har de svenska elevernas läsförmåga sakta börjat stiga i resultaten igen samtidigt som aktuell forskning visar på vikten av undervisning i läsförståelse. Syftet med studien är därför att granska verksamma lärares undervisning i läsförståelse i grundskolans årskurs 1–3, val av läsförståelsestrategier och metoder i undervisningen samt vad dessa val grundar sig i.

För att samla in data kommer jag att använda mig av en enkät. Allt insamlat material kommer att vara oidentifierat och enbart användas i mitt examensarbete. Deltagandet är frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst och utan att ange någon anledning. Genom att svara på enkäten ger du ditt godkännande till att svaren används i undersökningen.

Ditt deltagande är värdefullt för mig och min undersökning och jag vill därför tacka dig för ditt deltagande och engagemang. Om du har frågor får du gärna kontakta mig.

Svar önskas senast tisdagen den 16 april 2019.

Med vänlig hälsning,

Emma Johansson

Kontaktuppgifter

Mejl: xxxxxxxx@student.ju.se

Telefon: xxx xxx xx xx

Bilaga 2: Enkät

Vilken eller vilka årskurser undervisar du i just nu? (Flera alternativ går att välja)

- Årskurs 1
- Årskurs 2
- Årskurs 3

Hur länge har du varit verksam lärare? (Endast ett alternativ)

- 0–5 år
- 6–10 år
- 11–20 år
- 21–30 år
- 30 år eller längre

Hur ofta undervisar du i läsförståelse? (Endast ett alternativ)

- Mindre än en gång i veckan
- En gång i veckan
- 2–3 gånger i veckan
- Fler än en gång i veckan

Motivera varför du undervisar i läsförståelse i den omfattningen.

Lär du eleverna olika lässtrategier för att öka deras läsförståelse?

Ja

Nej

Om ja, vilka strategier lär du eleverna?

Hur ser din läsförståelseundervisning ut i övrigt (till exempel metoder, arbetssätt, uppgifter)?
Ge gärna exempel.

Varför har du valt att undervisa på detta sätt (till exempel forskning, fortbildning, styrdokument)?
Ge gärna exempel.

Eventuella övriga kommentarer kring din undervisning i läsförståelse.
