

Läsförståelse vid högläsning

Strategier i undervisningen

Cajsa Banck

Malin Hellqvist

Examensarbete II, 15 hp

Grundlärarprogrammet inriktning förskoleklass och åk 1-3

Vårterminen 2015

Handledare

Mattias Fyhr

Examinator

Helena Wistrand

Cajsa Banck, Malin Hellqvist

Läsförståelse vid högläsning

Strategier i undervisningen

Antal sidor: 35

SAMMANFATTNING

Detta examensarbete behandlar strategier som används vid högläsning för att gynna elevers läsförståelse. För att eleverna ska bli duktiga läsare krävs det att lärare har kunskap om hur de ska undervisa. Syftet med undersökningen är att ta reda på hur två klasser bearbetar högläsning och när det sker. En jämförelse mellan de båda deltagande klasserna har gjorts. Undersökningen genomfördes med intervjuer av både lärare och elever för att finna svar på frågeställningarna. Intervjuerna transkriberades och användes som material vid analysen. Resultatet visade att de båda klasserna använder sig av strategier vid högläsning men på olika sätt och dessutom vid olika tillfällen vid läsningen. Vid högläsning samspelar elever och lärare och tillsammans utvecklar eleverna sin läsförståelse.

ABSTRACT

This examination paper discusses strategies which are practiced together with read-alouds to support students reading comprehension. Teachers need to know how to teach their students so they can be good readers. The purpose of this study is to find out how and when two classes process read-alouds. A comparison between both classes have been made. The study was made through interviews with both teachers and students to find answers to the study questions. The interviews was transliterated and analyzed. The result showed that both classes use strategies together with read-aloud but in different ways. It also showed that the classes use the strategies at different moments while reading. At the read-aloud the students and teacher interact with each other and together they develop the students reading comprehension.

Sökord: Läsförståelse, strategier, högläsning, bearbetning

Key words: Reading comprehension, strategies, read-aloud, process

Postadress

Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress

Gjuterigatan 5

Telefon

036-101000

Fax

036162585

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Bakgrund.....	2
2.1	Läsförståelse.....	2
2.2	Högläsning	3
2.3	Strategier.....	5
2.4	Teorier kring högläsning.....	9
3	Syfte och frågeställningar	11
4	Metod.....	12
4.1	Datainsamling.....	12
4.2	Urval.....	13
4.3	Analys.....	14
5	Resultat.....	15
5.1	Klass A.....	15
5.2	Klass B.....	17
5.3	Jämförelse mellan klass A och klass B.....	20
5.4	Sammanfattning.....	21
6	Diskussion	23
6.1	Metoddiskussion	23
6.2	Resultatdiskussion.....	27
7	Referenslista	33
	Bilaga 1 Brev	
	Bilaga 2 Intervjufrågor – elever	
	Bilaga 3 Intervjufrågor – lärare	

I Inledning

Författarna till detta examensarbete är två studenter som studerar Grundlära­r­pro­gram­met med in­rik­tn­ing mot ar­bete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3, vid Högskolan i Jönköping. Examensarbetet behandlar hur högläsning bearbetas i skolan för att gynna elevers läsförståelse. Bearbetningen kan exempelvis ske genom samtal, återberättande eller frågor ställda till en text. Som lärare är det viktigt att veta hur undervisningen kan utformas för att eleverna ska bli duktiga läsare och därför behövs kunskap om bearbetningsmetoder som gynnar elevernas läsutveckling. Enligt styrdokumentet *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* ska alla elever utveckla förmåga ”att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer” (Skolverket, 2011b, s. 223).¹ Dessa förmågor tränas och utvecklas bland annat vid bearbetning av högläsning. I tidigare examensarbete (Banck & Hellqvist, 2014) undersöktes vad det finns för olika bearbetningsmetoder vid högläsning, som gynnar elevers läsförståelse. För att fördjupa den kunskap som då inhämtades fortsätter undersökningen om gynnande och stärkande metoder för elevers läsförståelse genom att undersöka vilka strategier som används i verksamheten idag. Strategier är delmoment i metoder och skapar tillsammans en helhet. Syftet med undersökningen handlar om hur två klasser arbetar med strategier vid högläsning. Både elever och lärare har bidragit med sin syn på undervisningen kring läsförståelse vid högläsning och en jämförelse mellan klasserna har gjorts.

Materialet samlades in genom intervjuer med elever och lärare från två klasser. Med den tidsram som fanns bedömdes att två lärare och fem av deras respektive elever var möjligt att intervjua. Arbetet är avgränsat till vilka strategier som används i undervisningen eftersom författarna anser att varje delmoment vid högläsning har sitt eget syfte. Därför fokuserar detta arbete på just delmomenten som gynnar elevers läsförståelse i arbetet kring högläsning.

I bakgrunden beskrivs läsförståelse, högläsning och olika strategier utifrån forskare. I metodavsnittet redogörs för hur intervjuerna genomfördes och vilka urval som gjordes. I resultatet presenteras elevers och lärares reflektioner kring högläsning och syftet och frågeställningarna besvaras. Den undervisning som sker i de två klasserna vid högläsning samt vår undersökningsmetod diskuteras i diskussionsavsnittet där både forskares och våra egna tankar framkommer.

¹ *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* skrivs i fortsättningen som *Lgr11*.

2 Bakgrund

I kommande avsnitt beskrivs grundläggande delar och begrepp som berör läsförståelse, högläsning, strategier och teorier kring högläsning.

2.1 Läsförståelse

En god läsare har förmåga att veta hur och varför en text ska läsas (Lundberg & Herrlin, 2005). Läsaren måste förstå vad hen läser och inte enbart kunna avkoda orden (Keene & Zimmermann, 2013). För att bli en god läsare krävs kunskap om och färdighet i både avkodning och läsförståelse. När en läsare kan identifiera ord i en text anses läsaren kunna avkoda. Läsförståelse innebär däremot att läsaren har förmåga att förstå ordens innebörd (Lundberg & Herrlin, 2005). Westlund (2013) menar att det krävs ett samspel mellan lärare och elever. De bildar tillsammans en uppfattning om vad god läsförståelse innebär för att kunna bli aktiva läsare. Innebörden av olika begrepp måste vara desamma för både elever och lärare, samt för olika lärare. Annars kan samma begrepp ha olika innebörd för olika människor och skapa förvirring vid användning av begreppen (Westlund, 2013).

Genom att bearbeta texter på olika sätt utvecklar elever sin läsförståelse (Lundberg & Herrlin, 2005). När eleverna får ta del av olika texter har de möjlighet att möta nya perspektiv genom att tänka sig in i hur det hade varit om de själva varit i situationen som infinner sig i texten. Texten blir levande när eleverna får förståelse för karaktärerna som texten handlar om och de kan lära sig om hur andra lever. Om eleverna ser textens innehåll genom sig själva har de större möjlighet att förstå innehållet och få förståelse för texten och därmed utveckla sin läsförståelse (Wedin, 2011). Eleverna behöver därför möta olika texter, både enskilt och tillsammans med andra. De ska ”lära sig *lässtrategier för att förstå och tolka texter* hon eller han läser själv eller tar del av på annat sätt” (Skolverket, 2011a, s. 12). Alla elever i årskurs tre ska vid läsårets slut ha nått detta kunskapskrav i svenska:

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, 2011b, s. 227).

Det som står i kunskapskravet i svenska i *Lgr11* (Skolverket, 2011b) är förmågor som eleverna övar på och använder i flera andra ämnen också. Därför behöver undervisning i läsförståelse finnas med i skolans alla ämnen (Dewitz, Jones & Leahy, 2009). Dessutom är det viktigt att eleverna är kunniga läsare, för att de ska kunna fortsätta sitt lärande och utvecklas hela livet

(Reichenberg & Löfgren, 2014). En förmåga som alla elever ska utveckla enligt *Lgr11* (Skolverket, 2011b) är att förstå olika texttyper och därför måste de möta olika texter och utveckla läsförståelse.

Rapporter från PISA (Skolverket, 2013),² som redovisar elevers läsförståelse, visar att svenska elevers resultat i läsförståelse försämrats. Rapporterna visar även att försämringen av läsförståelse hos svenska elever blir sämre för varje provår. I resultaten från 2012 visar det sig att Sveriges medelvärde är lägre än OECDs medelvärde.³ Resultaten visar även att Sverige är det OECD-land som har försämrats mest jämfört med tidigare år (Skolverket, 2013). Ytterligare en rapport är PIRLS,⁴ en studie som presenterar resultat av elevers läsförmåga och svenska elevers resultat visar även där en försämring. Dock visar de svenska resultaten ingen försämring jämfört med andra deltagande länder (Skolverket, 2012). En faktor som kan påverka svenska elevers försämrade resultat i läsförståelse kan vara vilka möjligheter som ges i undervisningen (Skolverket, 2007). I ett pressmeddelande från Skolverket står det att:

Till skillnad från många andra länder avsätts inte lika mycket tid för att utveckla elevernas läsförmåga (1,6 mot 2,5 tim/v). Annan forskning visar att undervisningen domineras av formell färdighetsträning och att samtal om texters innehåll och tolkningar inte är lika vanligt (Skolverket, 2007).

2.2 Högläsning

Högläsning kan vara en aktivitet i undervisningen där läraren läser högt för eleverna. Det kan även ske genom att eleverna läser högt för varandra eller för en vuxen (Wedin, 2011). Med högläsning menas i fortsättningen de tillfällen då läraren läser högt för elever. Under de första skolåren har inte alla elever utvecklat sin förmåga att kunna läsa på egen hand än. Därför kan högläsning vara ett viktigt inslag i undervisningen då eleverna inte behöver läsa själva (Wedin, 2011). När läraren läser högt fungerar läraren som ett stöd för eleverna. Läraren läser för eleverna och eleverna kan ta del av texter utan att själva läsa. Eleverna kan utveckla sin förståelse för texter när de lyssnar på den lästa texten. De befinner sig då i sin proximala

² Programme for International Student Assessment (PISA) är en internationell studie som vart tredje år undersöker 15-åringars kunskaper inom naturkunskap, matematik och läsförståelse. Vid senaste undersökningen deltog 65 länder eller regioner.

³ The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) är en organisation som arbetar med främjandet av ekonomisk och social utveckling mellan olika länder. Samarbetsorganisationen innefattar industrialiserade länder som tillsammans ger varandra stöd och råd till utveckling.

⁴ Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) är en studie som mäter elevers läsförmåga bland elever i årskurs fyra. Studien har genomförts tre gånger i Sverige år 2001, 2006 och 2011.

utvecklingszon eftersom eleverna är på väg att lära sig något men får stöd av en annan person som kan mer än eleven (Säljö, 2010).

Med högläsning skapas en trygghet där alla elever kan vara samlade på en och samma plats och läraren läser högt för dem (Wedin, 2011). Wedin anser att sammanhållningen stärks i klassen genom att läraren och eleverna får dela upplevelser tillsammans, då alla lyssnar på samma text. Texten skapar möjlighet för klassen att samtala om innehållet och ställa frågor till texten. Högläsningstunden är även viktig för elever då de får en lugn stund och en paus från det stressiga samhället de lever i idag. Eleverna får också möjlighet att höra olika typer av texter som kan bidra till deras utveckling av språkkunskaper. Denna språkutveckling kan bidra till att eleverna utvecklar sitt skriftspråk och därför fyller högläsning en viktig funktion för både skriftspråk och läsförståelse (Wedin, 2011).

”Read-alouds must be carefully planned if they are to affect students’ comprehension” (Edwards Santoro, Chard, Howard & Bakers, 2008, s. 407). Detta bekräftar även Westlund (2013) då hon menar att lärare ständigt måste överväga varför en viss strategi används i undervisningen, för att eleverna ska få möjlighet att utveckla förmågor. Detta reflekterande över val av strategier ”har samband med framgångsrik undervisning” (Westlund, 2013, s.66). Roberts (2013) menar att om den vuxna som läser högt för ett barn är kunnig om strategier kring läsförståelse har barnet större möjlighet att säkra sin läsförståelseförmåga.

Vid högläsning kan elever få möjlighet ”att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer” (Skolverket, 2011b, s.223). Läraren läser högt för eleverna och efteråt kan olika textsamtal om texten genomföras. Vid kombination av högläsning och läsförståelsestrategier samt textbaserade diskussioner ges en positiv effekt på elevers läsförståelse och deras ordförråd (Edwards Santoro et al., 2008). Även Lundberg och Herrlin (2005) menar att ordförrådet gynnas vid högläsning. Samtidigt kan högläsning bidra till att eleverna blir motiverade och positiva till läsning. Det kan leda till att eleverna själva vill lära sig läsa och därmed utveckla läsförmågan (Lundberg & Herrlin, 2005). Elevers läsförståelse gynnas av att de får höra texter läsas för sig, av olika typer av texter som de vid senare tillfällen ska läsa på egen hand. De utvecklar då förmåga att förstå innehållet i den typen av text (Kraemer, McCabe & Sinatra, 2012).

En risk med högläsning i skolan är att momentet kan bli en envägs kommunikation där endast läraren talar. Under läsningen kan inte alla elever delge sina tankar om den lästa texten eftersom

det kan riskera att många elever tappar koncentration då flera barn ställer frågor eller påpekar saker om texten. Eleverna kan ha svårt att fokusera på texten när det blir samtal under läsningen och då kan flera viktiga delar av texten missas. Därför måste läraren överväga hur många frågor som tas upp under läsningen och hur mycket eleverna ska tala innan texten är färdigläst (Dominković, Eriksson & Fellenius, 2006). Alla typer av texter är inte lämpliga att ställa frågor till under läsning då det kan förstöra elevernas skapande av föreställningsvärldar (Stensson, 2006).

2.3 Strategier

Vid bearbetning med strategier måste eleverna veta hur de kan använda dessa för att stärka läsförståelsen. Lärarna är då viktiga förebilder som modellerar hur strategierna kan användas vid konkreta situationer. När eleverna får uppleva hur läraren använder strategierna kan de själva lära sig hur de kan använda dem (Keene & Zimmermann, 2013). Detta kan göras genom att läraren visar precis hur eleverna ska göra och vilka tankar och funderingar som de kan tänka på vid läsning. Läraren kan då stanna upp under läsningen och tänka högt för att modellera hur eleverna själva kan göra (Stensson, 2006). Elever behöver få kunskap om strategiers innebörd och utveckla förmåga att använda sig av dem i samband med läsning, för att utveckla sin läsförståelse. Den kunskap som ska läras är därför hur strategierna fungerar och inte vad de är för något. Om eleverna endast lär sig deras namn kan det bidra till svårigheter för eleverna att använda sig utav dem i den dagliga läsningen (Keene & Zimmermann, 2013; Westlund, 2013). I läsning ingår flera strategier som tillhör läsförståelse och alla har en betydelse för läsarens uppfattning av texter (Lundberg & Herrlin, 2005). Dock finns det strategier som är mer lämpade för vissa typer av texter än andra. Exempelvis används olika strategier om en dikt eller en artikel läses (Stensson, 2006). Enligt Lundberg och Herrlin (2005) kan en god läsare förutsäga, göra inferenser och återberätta, dessa begrepp återkommer senare i texten.

Med strategier menas i detta arbete verktyg som läsaren använder för att förstå en text. Det kan vara både strategier som används enskilt men även strategier som används tillsammans med andra för att fungera. Följande strategier har visat sig vara givande för elevers läsförståelse (Banck & Hellqvist, 2014).

Förutser

Att förutse innebär att eleverna och läraren samtalar om vad de tror att texten ska handla om och vad som ska ske i texten. Det kan ske genom att eleverna och läraren tittar på framsidan av

en bok, pratar om titeln på texten eller om författaren av texten (Quirós, Lara-Alecio, Tong och Irby, 2010; Hickman et al., 2004; Cummins & Stallmeyer-Gerard, 2011; Mills, 2009; Stensson, 2006). Förutsägelser kan göras innan, under och efter läsningen (Widmark, 2014; Reichenberg & Löfgren, 2014). Stensson (2006) menar att en van läsare gör förutsägelser hela tiden vid läsning. Läsaren måste använda sig av sina tidigare erfarenheter och kunskaper för att kunna tolka texten och göra förutsägelser. Under läsning kan läraren pausa för att kontrollera om klassens förutsägelser stämde med texterna (Stensson, 2006).

Inferenser

Att göra inferenser innebär att läsaren kopplar texten till sig själv och jämför med tidigare erfarenheter (Mills, 2009; Stensson, 2006). Att göra inferenser kan även kallas att läsa mellan raderna (Lundberg & Herrlin, 2005; Westlund, 2013; Stensson, 2006). När en text läses måste läsaren använda sig av tidigare erfarenheter för att förstå vissa delar av texten (Reichenberg & Löfgren, 2014; Lundberg & Herrlin, 2005). Läsaren måste reflektera över vad som står mellan raderna och inte tydligt uttryckt i texten. Detta kan ske automatiskt hos läsare men behöver övas in. Eleverna skapar egna kopplingar mellan sig själva och texten när de gör inferenser (Lundberg & Herrlin, 2005).

Föreställningsvärldar

En föreställningsvärld är den bild som läsaren föreställer sig under läsningen (Langer, 2005; Stensson, 2006). *Föreställningsvärldar* kan även kallas som att läsaren skapar inre bilder (Stensson, 2006). Föreställningsvärlden varierar mellan tid och person, vilket betyder att den förändras när läsaren kommer längre fram i texten och får veta ny information. Beroende på bakgrundkunskaper och erfarenheter bildar läsaren sin egen föreställningsvärld, som skiljer sig från alla andras (Langer, 2005; Stensson, 2006). Vid samtal och diskussioner med andra människor, exempelvis klasskamrater, fås ny information och nya idéer som förändrar föreställningsvärlden (Langer, 2005; Stensson, 2006). Under samtalen får eleverna höra om klasskamraternas föreställningsvärldar och kan vidga sina egna föreställningsvärldar (Stensson, 2006).

Frågor till texten

Goda läsare kan ställa frågor och fundera över texten när de läser (Stensson, 2006). Frågor kan ställas till en text både innan, under och efter läsningen (Edwards Santoro et al., 2008; Littwiller

Lloyd, 2004; Mills, 2009; Stensson, 2006). Elever och lärare ställer frågor om vad texten ska handla om, vad som ska hända och vad som händer. Frågorna kan bidra till en ökad förståelse för innehållet i texten (Edwards Santoro et al., 2008; Littwiller Lloyd, 2004; Mills, 2009). Enligt Stensson (2006) är frågor till texten en nyckel till att förstå innehållet. Under läsningen kan läraren pausa och ställa frågor till eleverna om textens innehåll. Exempel på vad frågorna kan handla om är vad karaktärerna vill och gör samt hur eleverna tror att texten kommer att sluta (Stensson, 2006). Vid olika typer av texter används olika frågor, anpassade efter den text som ska läsas (Edwards Santoro et al., 2008).

Ordförståelser

Innan en text ska läsas kan läraren samtala med eleverna om nya ord som finns med i texten. Samtalet kan även ske direkt efter läsningen. Förklaringen av orden bidrar till ökad förståelse av texten (Hickman et al., 2004; Edwards Santoro et al., 2008). Strategin kan även ske genom att läraren väljer nya ord ur texten, som hen vet är nya för eleverna. Eleverna får sedan använda orden i olika sammanhang och slutligen kan orden sättas upp på en vägg i klassrummet (Quirós et al., 2010).

Läsloggar

En strategi vid högläsning kan vara att eleverna skriver läsloggar efter att de har lyssnat till en text (Jönsson, 2007; Quirós et al., 2010; Stensson, 2006). Det innebär att eleverna skriver vad de har upplevt, vilka frågor som uppkommit och vilka tankar och värderingar som eleverna har fått under läsningen (Jönsson, 2007; Quirós et al., 2010). Stensson (2006) menar dock att strategin kan innebära att eleverna endast skriver vad de tror att texten kommer att handla om och att deras tankar blir tydliga när de skrivs ner. Enligt Jönsson (2007) utvecklar eleverna sina reflektioner i läsloggar ju mer strategin används i undervisningen.

Textsamtal

Textsamtal kan ske efter att eleverna har hört en text läsas. *Textsamtal* innebär att eleverna ställer frågor till varandra och lyfter tankar som de fått under läsningen (Jönsson, 2007; Keene & Zimmermann, 2013). Samtalet kan grunda sig i elevers läsloggar. Klasskamraterna kan i ett samtal delge varandra sina tankar om texten och det ”ger den enskilde eleven möjligheter att möta nya perspektiv och lärarens frågor och uppmaningar gör att eleven får möjlighet att fördjupa sina tankar” (Jönsson, 2007, s.234). Samtal om texter kan även ske i mindre grupper

och fungerar då som bokcirkclar. I bokcirkclarna återberättas innehållet ur texten (Quirós et al., 2010).

Ett textsamtal kan också ske under läsningens gång. Exempel på en sådan strategi är att läraren pausar under högläsningen och inbjuder eleverna till att delta i ett samtal om vad som sker i texten (Cummins & Stallmeyer-Gerard, 2011; Quirós et al., 2010). Samtalen kan inledas med den tidigare nämnda strategin *Frågor till texten* (Stensson, 2006).

Återberättar och sammanfattar

Westlund (2013) menar att återberättande kan ske genom memorering och oftast sker det i kronologisk ordning. Skillnaden mellan att *återberätta* och *sammanfatta* en text, skriver Westlund, är att sammanfattningen innebär en mer övergripande och generaliserande beskrivning av en text, där detaljer inte behöver framgå. Det är enligt henne olika kognitiva förmågor som används vid återberättande och sammanfattning av texter. Westlund påpekar vikten av begreppens betydelse och att beroende på hur sammanfattning och återberättande uppfattas kan undervisning och bedömning av läsförståelse variera.

Det finns olika arbetssätt som innefattar att en text återberättas. En mall kan användas för att återberätta på ett strukturerat sätt. Mallen kan innehålla tre eller fyra rutor där eleverna skriver eller ritat vad texten handlar om. Exempelvis kan rutorna innehålla beskrivning av huvudkaraktärer och berättelsen i kronologisk ordning med början, mitten och slut. Beroende på vad det är för typ av text, faktatext eller berättande text, varierar rubrikerna på rutorna (Edwards Santoro et al., 2008; Ogle, 1986). *Återberättande* kan även ske utan en mall. Det kan ske genom både samtal och skrivande, där delar av texten tas upp (Mills, 2009; Cummins & Stallmeyer-Gerard, 2011; Quirós, Lara-Alecio, Tong och Irby, 2010).

När en text ska sammanfattas återges viktiga delar av texten (Hickman et al., 2004; Widmark, 2014). Vid *sammanfattning* identifierar läsaren de viktiga delarna (Reichenberg & Löfgren, 2014) och en helhetsbild återges av textens innehåll (Mills, 2009). Som strategin *Återberätta* kan även sammanfattning ske i en mall där läsare skriver vad som skett i texten (Widmark, 2014; Edwards Santoro et al., 2008; Ogle, 1986).

Läsfixarna

Flera av de ovan nämnda strategier återfinns i *En läsande klass* (2014) och kallas tillsammans för Läsfixarna. Läsfixarna är fem fiktiva personer som representerar fem olika strategier som innebär att eleverna förutspår vad texten ska handla om, ställer frågor till texten, reder ut oklarheter, skapar inre bilder och sammanfattar texten. *En läsande klass* (2014) är framtaget för att underlätta för verksamma lärare i läsundervisningen och därmed bidra till att öka läsförståelse hos elever.

2.4 Teorier kring högläsning

Under högläsning i skolan läser läraren högt för eleverna. Eleverna ska lyssna aktivt och följa med i texten som läraren läser för dem. Beroende på vad som sker efter texten är läst, kan ett samspel uppstå mellan lärare och elever. Samspelet kan ske vid ett samtal om den lästa texten, där lärare och elever delger varandra sina tankar och funderingar. När individerna ska utveckla sina egna tankar och funderingar kan de ha nytta av att få höra andras reflektioner (Säljö, 2010). Enligt Reichenberg och Löfgren (2014) utvecklas läsförståelse under ett socialt samspel.

När en ny läsförståelsestrategi ska introduceras måste läraren modellera för eleverna hur strategin kan användas vid läsning. Eleverna får sedan pröva att använda sig av strategin vid bearbetning av högläsning. Läraren finns då i närheten för att vara ett stöd när eleven är på väg att lära sig strategin och eleven befinner sig då i den proximala utvecklingszonen. För att eleven ska säkerställa hur en strategi används måste eleven använda den på egen hand men få tips av läraren (Säljö, 2010).

I samband med läsning använder eleverna sin kognitiva förmåga när de bearbetar texten och ny kunskap. När eleverna lär sig något nytt måste de assimilera och/eller ackommodera den nya kunskapen. Assimilation innebär att eleven använder ny kunskap och införlivar den med tidigare erfarenheter och tidigare kunskap. På så sätt vidgar eleven sina kunskaper och lär sig mer. Vid ackommodation förändrar eleven sina befintliga kunskaper efter ny kunskap som eleven tillägnar sig. Med det menas att under läsningen av en text kan ny information ges som kräver att eleven förändrar sin tidigare bild av något (Säljö, 2010; Evenshaug & Hallen, 2001). Stensson (2006) menar att en god läsare ändrar sina tankar vid läsning och förändrar därmed sina tidigare kunskaper genom texten. Ny information i texten kombineras med det läsaren redan vet och bildar en ny uppfattning (Stensson, 2006). Det kan ske både från information i texten och i samtal med klasskamrater om texten (Säljö, 2010; Evenshaug & Hallen, 2001).

Körling (2010b) menar att eleverna måste aktivera sitt metakognitiva tänkande och bli medvetna om när och hur de lär sig. Det är viktigt att samtala i klassen om hur de lär sig något nytt och att de ges möjlighet att lära sig det nya via många olika arbetsätt. Enligt Körling bör lärare modellera arbetsätten för eleverna (Körling, 2010b) och de fungerar då som ett stöd för eleverna i deras proximala utvecklingszon (Säljö, 2010). Detta är en teori och ett arbetsätt som Körling (2010a) utvecklat under sina år som lärare. Ett metakognitivt tänkande innebär att människor tänker och processar kring det de tänker och gör. Det innebär också att fundera över vilka handlingar som görs och varför de har gjorts. Hon menar att det är då människor kan se på sitt eget lärande och bli medvetna om det (Körling, 2011). Även Stensson (2006) menar att läraren måste göra eleverna medvetna om sitt lärande och tänkande för att utveckla sin förståelse för texter.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med examensarbetet är att ta reda på hur ett par klasser på olika skolor arbetar med bearbetning av högläsning för att stärka elevers läsförståelse. En jämförelse mellan elever och lärares beskrivningar om bearbetning redogör för hur de två klasserna arbetar med läsförståelse. Syftet är också att undersöka vilka likheter och skillnader som finns mellan de två klassernas arbetssätt.

Frågeställningar:

Vilka strategier använder de två klasserna vid bearbetning av högläsning?

Vid vilka tillfällen använder de två klasserna strategier vid bearbetning i samband med högläsning?

Vilka likheter och skillnader finns mellan respektive lärare och dess elevers beskrivningar av undervisningen?

Vilka likheter och skillnader finns mellan de två klassernas arbetssätt?

4 Metod

I metodavsnittet beskrivs hur undersökningen genomförts, vilka urval som gjorts och den analysmetod som använts.

4.1 Datainsamling

För att få en bild av hur klasserna bearbetar högläsning genomfördes datainsamlingen genom flera semistrukturerade intervjuer där en intervjuguide användes som stöd.⁵ Frågorna var öppna och de varierade ordning beroende på samtalets gång. Under intervjuernas gång ställdes nya frågor och respondentens reflektioner påverkade vilka frågor som ställdes (Bryman, 2011).⁶ Intervjuerna var lyhörda under samtalet för att vara beredda på att ställa följdfrågor på respondentens svar (Kvale & Brinkmann, 2014). För att få svar på undersökningens syfte och frågeställningar behövdes både elevs och lärares syn på undervisningen. Därför genomfördes undersökningen genom semistrukturerade intervjuer med både elever och lärare (Bryman, 2011).

De semistrukturerade intervjuerna utfördes i elevernas och lärarnas skolor, detta för att de skulle känna sig trygga (Bryman, 2011; Trost, 2010). Respondenternas uppfattning av trygghet kan variera för varje individ och därför tog intervjuerna hänsyn till varje enskild respondent under intervjuerna. Intervjuerna utfördes i grupper där endast intervjuerna och respondenten befann sig. Hänsyn togs till respondenterna angående val av lokal för att få en miljö som var lugn och avskild, där ingenting störde och/eller ingen hörde samtalet (Bryman, 2011). Intervjuerna med eleverna var korta samtal eftersom de kan ha svårt att sitta still och att koncentrera sig (Trost, 2010). Intervjuerna spelades in eftersom ”om man bara antecknar är det lätt att speciella fraser och uttryck går förlorade” (Bryman, 2011, s. 420). Intervjuerna genomfördes med en elev eller lärare åt gången för att ingen annan skulle kunna påverka respondentens svar. Båda intervjuerna medverkade för att ha möjlighet att kunna anteckna utan att det störde samtalet, vid det tillfället då de tekniska hjälpmedlen inte fungerade (Bryman, 2011). En fördel med att vara två intervjuare kan också vara att dessa får ut mer information av respondenten om intervjuerna kompletterar varandra på ett bra sätt (Trost, 2010). Därför valdes ett samtal med respondenten

⁵ En semistrukturerad intervju innebär att frågor får variera ordning och nya följdfrågor får ställas utifrån samtalets riktning. En intervjuguide är ett stöd vid intervjuer som fungerar som en lista över teman eller frågor som ska beröras under intervjun (Bryman, 2011).

⁶ Med respondent menas den person som blir intervjuad.

där båda intervjuarna deltog och ställde frågor som uppkom. Dock anser Bryman (2011) att två intervjuare inte garanterar att samtalen blir felfria men samtidigt påstår han att det kan medföra fördelar att vara två intervjuare.

4.2 Urval

Två klasser i årskurs tre har medverkat i undersökningen. Klasserna går i olika skolor i olika kommuner. Ett bekvämlighetsurval har gjorts vid undersökningen då klasserna som deltog var bekanta med intervjuarna (Bryman, 2011). Intervjuarna har tidigare gjort sina verksamhetsförlagda utbildningar i varsin av klasserna. De har dock inte fått insyn i hur läsförståelse bearbetas vid högläsning eftersom större delen av undervisningen under den verksamhetsförlagda utbildningen har utförts av den besökande studenten och inte den ordinarie läraren. Två lärare och tio elever medverkade i undersökningen, varav fem elever från varje klass. Eleverna valdes slumpvis ut för att få ett resultat som är oberoende av att någon väljer vilka elever som deltar. Skulle eleverna valts ut kunde resultatet påverkats i väljarens riktning, om eleverna exempelvis har lättare eller svårare för något i skolan som undersökningen berör. Lappar med elevernas namn lades upp och ner och fem lappar drogs och de elever vars namn stod på lapparna intervjuades. Resultatet av undersökningen om hur läsförståelse kan bearbetas i klasser, kan inte generaliseras eftersom det endast är två medverkande klasser och de endast visar resultat på hur de arbetar, inte hur alla klasser i Sverige arbetar. En forsknings-etisk aspekt vi tog hänsyn till i examensarbetet var att inte skriva vilka skolor som deltagit i undersökningen. Detta eftersom det kan vara utpekande för elever och lärare då det kan vara enkelt att ta reda på vilka som deltagit i undersökningen. Detta är en del av konfidentialitetskravet (Trost, 2010; Bryman, 2011). Ytterligare en aspekt utifrån konfidentialitetskravet innebär att alla intervjuer och transkriberingar hanteras anonymt med färgmarkeringar för att gruppera klasserna. Varje intervju med eleverna har därför inte analyserats utifrån deras namn utan bara varit en i mängden av de fem i sin klass. Allt material hanteras även utifrån nyttjandekravet då materialet endast används till denna undersökning och inte förs vidare (Bryman, 2011). Både elever och lärare tillfrågades utifrån samtyckeskravet, där elever och vårdnadshavare godkände medverkan genom en påskrift. Vid förfrågan om deltagande i undersökningen informerades alla berörda om undersökningens syfte och då togs hänsyn till informationskravet (Trost, 2010; Bryman, 2011).

4.3 Analys

Alla intervjuer transkriberades, detta gjordes för att underlätta analysen av insamlad data. Transkriberingen innebar att intervjuerna skrevs ordagrant med respondentens uttryck och ordval (Bryman, 2011). Dock kan vissa delar ha missats vid transkriberingen då kroppsuttryck och tonfall inte kan tydliggöras fullt ut i en transkribering (Kvale & Brinkmann, 2014). Sammanställningar av intervjusvaren från elever i respektive klass och sammanställningar över varje lärares intervjusvar skrevs. Alla intervjusvar färgkodades för att en jämförelse skulle bli möjlig. Färgkoderna står för när bearbetningen sker vid högläsningen, innan, under eller efter.

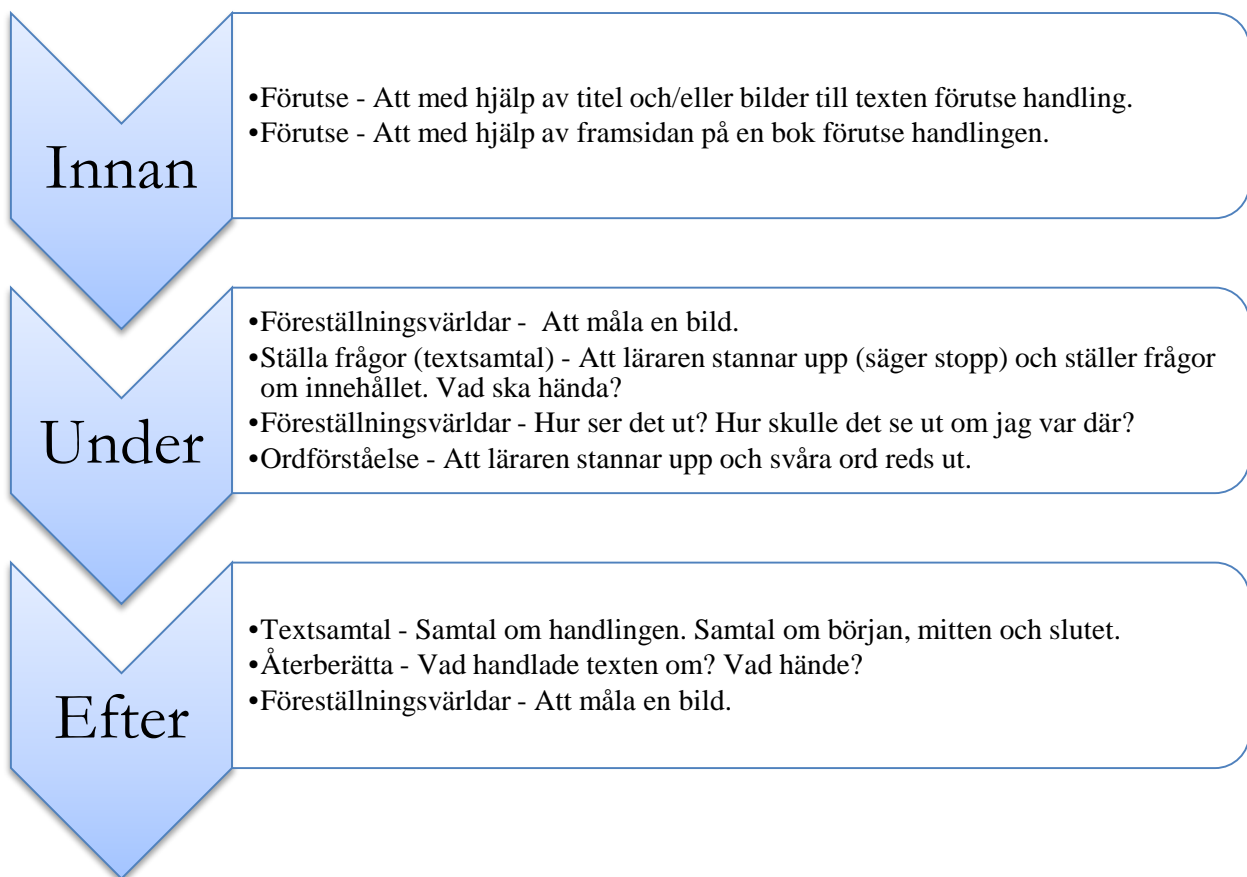
Detta examensarbete är en jämförande studie där olika svarsresultat från intervjuerna har ställts mot varandra för att likheter och skillnader skulle framkomma. Först gjordes en analys var klass för sig, för att jämföra om elever och lärare i samma klass har liknande uppfattning om hur högläsning bearbetas. Transkriberingarna med färgkoder användes för att jämföra elevernas och lärarens uppfattningar om vilka strategier som används och när klassen bearbetar strategierna. En sammanställning gjordes med intervjusvaren från elever och dess lärare från samma klass för att skapa ett resultat från respektive klass. Klassens resultat sammanställdes genom att det någon elev sagt finns med i klassens gemensamma uppfattning av hur de bearbetar strategier vid högläsning. Alla elevers enskilda intervjusvar ingår i varje klasssammanställning och innebär att alla elever och läraren inte står för allt som klassens resultat visar att klassen gör. Varje klass resultat skrevs i en tabell som redovisar vilka strategier klassen använder och när dessa strategier används vid högläsning. En jämförelse gjordes också mellan de båda klasserna för att likheter och skillnader skulle framkomma mellan klassernas arbetssätt. Detta innebar att arbetssätten kategoriserades efter när strategierna används vid högläsning, innan, under och efter. Strategierna skrevs sedan i en tabell som redogör för vilka strategier varje klass använder och vilka strategier som båda klasserna använder samtidigt.

5 Resultat

I följande avsnitt redovisas resultatet av intervjuerna och frågeställningarna besvaras.

5.1 Klass A

Elever och lärare i klass A beskriver att de bearbetar högläsning, dock har eleverna olika uppfattningar om hur ofta det sker. Bearbetningen kan ske med olika strategier, både enskilt och kombinerade med varandra. Nedan finns en sammanställning av elevers och lärares uppfattningar om vilka strategier vid bearbetning som används i undervisningen i samband med högläsning, från klass A.



Enligt sammanställningen sker bearbetning oftast under och efter högläsningen och mer sällan innan. Läraren i klassen påstår dock att fem lässtrategier från läsfixarna används varje vecka och det innebär att strategier används innan högläsningen minst en gång i veckan.

Under intervjuerna fick eleverna svara på om läraren brukar be dem fundera på något särskilt under högläsningen. Tre av eleverna menade att hen inte brukar göra det och menade därmed att de inte tänker på något speciellt under läsningen. En elev berättade att läraren sagt att de får rita under läsningen men motivet behöver inte ha med texten att göra. Den femte eleven sa att:

”ibland så säger hen att vi ska tänka på var historien utspelar sig och vilka han träffar och så”.⁷ Upplevelserna hos eleverna är därmed olika och läraren menar inte heller att hen brukar tala om för eleverna att de ska tänka på något särskilt under läsningen.

Innan läsningen kan klass A samtala om vad texten ska handla om genom att förutse. Detta gör de genom att läraren läser upp titeln till texten och sedan funderar de och samtalar om innehållet. De kan även titta på bilder både på framsidan och i texten för att förutse handlingen.

En strategi som fyra av eleverna sa att de använder i undervisningen är textsamtal efter läsningen. Läraren sa ingenting om att de har textsamtal vid högläsning. Eleverna beskriver att klassen samtalar om handlingen och vad som hände i början, mitten och slutet av texten. Läraren bekräftar dock delvis elevernas uppfattning när hen säger att de bearbetar med läsfixarna varje vecka: ”en gång i veckan och då använder man alla fem strategierna”. De fem strategierna som läraren syftar på innebär förutsäga, reda ut oklarheter i texten, ställa frågor, måla föreställningsvärldar samt sammanfatta texten. En av eleverna i klassen berättade dessutom att hen är aktiv under högläsningen för att vara beredd på frågor från läraren som berör just handlingen. Detta är inget som läraren nämner.

Tre elever och läraren berättade att de bearbetar läsningen genom att måla en bild. Eleverna målar då den föreställningsvärld som de skapat under läsningen. De beskrev att de tänker sig hur det ser ut där handlingen i texten utspelar sig. En elev sa ”jag brukar oftast bara ligga och lyssna eller såhär och så ser jag bilder i huvudet”. En annan elev beskrev hur hen tänker när hen ser inre bilder: ”till exempel om hen läser om den där brandgrejen då tänker jag på hur dom ser ut och hur brandbilarna ser ut och oljan som hon sålde och allt de där tänker jag på hur de ser ut”. Läraren nämnde inte att eleverna använder sig av inre bilder eller föreställningsvärldar, men det gjorde eleverna. Som tidigare nämnt berättade dock läraren att hen undervisar med läsfixarna varje vecka och där ingår att eleverna skapar inre bilder. Föreställningsvärldar används i undervisningen under läsningen men läraren menar att oftast sitter eleverna endast och lyssnar när hen läser högt. Det som skiljer beskrivningarna åt mellan dessa elever och lärare är att målandet sker under respektive efter läsningen. Elevernas upplevelse är att de använder

⁷ I citat från elevintervjuer skrivs i fortsättningen orden hon och han som hen för att neutralisera om läraren är en kvinna eller en man.

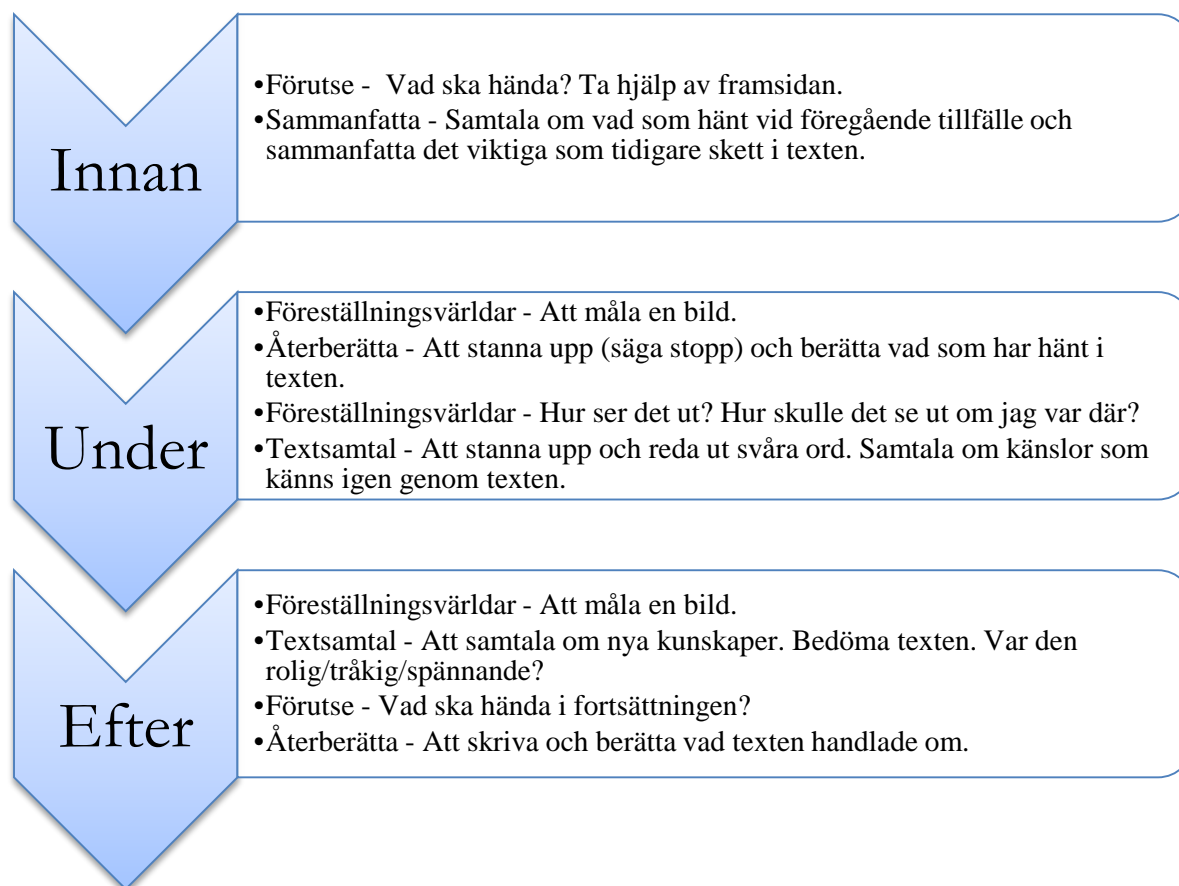
sig av flest strategier under läsningen, inte innan eller efter. Samtidigt menar läraren att det är en mer jämn fördelning mellan när strategierna används, innan, under och efter läsningen.

Det som är gemensamt mellan tre av fem elever och lärarens uppfattning är att de under läsningen stannar upp och samtalar. Textsamtalen sker även innan och efter läsningen och är en ofta återkommande strategi i klass A. Strategin kan exempelvis beröra textens innehåll med viktiga händelser, ords betydelse samt förutsägelser. En elev beskriver vad textsamtalet kan innehålla: ”Typ.. vart var han.. var utspelar det sig historien.. sådana där saker”. De frågorna besvarar vad som hittills hänt i texten. Vid samtal om ord övas ordförståelse och oklarheter i texten förtydligas för eleverna. Att förutse är också en strategi som innebär *Textsamtal*. Både elever och lärare är överens om att *Förutse* förekommer ofta i undervisningen. Strategin beskrivs användas vid flera olika tillfällen under högläsningen. Av de andra två eleverna som inte berättar att de stannar upp under läsningen sa en att hen inte lyssnar på högläsningen och den andra sa ingenting om textsamtal.

5.2 Klass B

Klass B använder olika strategier vid olika tillfällen i anslutning till högläsning. Eleverna och läraren har liknande uppfattningar om att flest strategier används innan högläsningen och sedan under läsningen. Det är mer sällan en text bearbetas efteråt, dock sammanfattas handlingen ur texten innan varje nytt lästillfälle. Det innebär att en typ av efterbearbetning sker innan läsningen i klass B. Tre av fem elever och läraren berättade att klassen samtalar om den tidigare läsningen innan de påbörjar en ny, de stannar upp under läsningen och samtalar om vad som hittills har hänt i texten och slutligen återberättas handlingen efter läsningen är slut. Syftet med att samtala innan läsningen om vad som skedde vid tidigare tillfälle i texten, beskrivs främst vara för de elever som inte var närvarande då. Flera elever och läraren menar att de främst återberättar då någon elev har varit sjuk. En av de eleverna sa att: ”då brukar vi återberätta för dom som har varit sjuka så att dom får veta lite vad som har hänt liksom så dom får komma med liksom i boken”. Läraren menar också att de kan ”återberätta vad som har hänt senast, ofta är det ju nån som inte har varit där som behöver höra handlingen”. Därmed sker den bearbetningen med syftet att de som har missat ska få ta igen en del av texten. Men läraren tillägger: ”sen är det ju väldigt bra för dom som kanske inte riktigt har förstått vad som har hänt att få höra det en gång till”. Syftet är fortfarande att återberätta för att alla ska ha en möjlighet att följa med i fortsättningen av texten men enligt läraren gynnar strategin även elever som har svårt att uppfatta handlingen och därför behöver höra den igen.

Eleverna blev tillfrågade om läraren brukar uppmana dem att tänka på något speciellt under läsningen. Det var två elever som menade att de ibland får höra vad de ska fundera på. En elev sa: ”tänka för oss själva och man frågar nån kompis liksom vad var det som hände nu hur såg hon ut och så fantisera själv” medan en annan elev sa: “försök lyssna på typ, kolla vad det ordet betyder, det kommer senare i texten”. De tre andra eleverna påstod dock att läraren inte brukar uppmana dem att fundera över något under läsningen.



I klass B sker textsamtal innan läsningen, då de sammanfattar från tidigare läsning och förutser vad som ska ske i fortsättningen av texten. Textsamtal återkommer även under och efter läsningen. Under läsningen samtalar klassen om ord som behöver förklaras för att eleverna ska förstå texten och de känslor som eleverna upplever vid högläsningen. Samtalet kan även handla om att eleverna känner igen känslor ur texten, som karaktärerna känner och beskriver. Tre av fem elever beskriver moment som innebär att de använder sig av strategin att skapa föreställningsvärldar. Eleverna föreställer sig hur miljön och karaktärerna ser ut och hur omgivningen skulle se ut om de själva var karaktärer i texten. De två andra eleverna sa att de bara lyssnar eller att de inte tänker på något speciellt. Läraren i klass B sa att ibland efter

läsningen kan hen ge eleverna i uppgift att måla en bild från innehållet i texten. Läraren berättade inte att hen säger till sina elever att de ska måla sina inre bilder eller föreställningsvärldar. En elev beskrev: ”eh nån bild som man fick i huvudet när man läser typ”. En annan elev berättade: ”jag brukar tänka på om det hen berättar, om hur det kunde se ut i verkligheten, hur det ser ut när jag gör det”. Även läraren förklarar vad de målar genom att säga: ”vad får man för bilder vad ser man för nånting”. Det är dock en elev som skiljer sig från de andra eleverna genom sin beskrivning om föreställningsvärldar då hen säger: ”alltså jag brukar tänka på vad när man bläddrar brukar man ju tänka i huvudet hur det ser ut.. men om man redan har sett filmen så tänker man ju filmbilderna några klipp liksom”.

I klass B är det endast två av eleverna som berättar att de använder strategin förutse och läraren nämner inte den strategin alls. De eleverna beskriver att de förutser innan de hör en text läsas och funderar då på vad texten ska handla om. De förutser även efter att de har hört en text och då samtalar klassen om vad de tror ska hända i fortsättningen i texten. Efter läsningen samtalar elever och lärare tillsammans om vad de har lärt sig vid läsningen och även vad de tyckte om texten. De bedömer texten och diskuterar om texten var spännande, rolig eller tråkig etcetera. En elev berättar att klassen ibland tittar på bilder i böcker för att förutse vad som ska hända i texten. Hen sa att: ”vi chansar lite, för att bilderna i böckerna dom är ju också ganska viktiga och lika viktiga som texten, så bilderna kan förklara också”.

5.3 Jämförelse mellan klass A och klass B

Klass A och klass B har jämförts för att likheter och skillnader mellan deras arbetssätt vid bearbetning av högläsning ska framgå. Varje klass resultat har sammanställts och allt som eleverna och läraren har sagt finns med i klassens redogörelse. Alla fem elever och/eller läraren i vardera klass är inte överens om det som klassen påstås tycka eller göra i jämförelsen mellan de två klasserna. De olika arbetssätten elever och lärare har beskrivit i undersökningen har kategoriserats in i olika strategier, vilka beskrivs i bakgrundsavsnittet. I tabellen nedan synliggörs vilka strategier klasserna använder i undervisningen innan, under eller efter högläsningen. Kolumnen med rubriken likheter visar vilka strategier både klass A och klass B använder vid bearbetningen. Båda klasserna har var sin kolumn som visar vilken/vilka strategier som endast Klass A eller Klass B använder vid just det tillfället som de använder den.

	Klass A	Likheter	Klass B
• Innan		• Förutse	• Sammanfatta
• Under	• Förutse	• Textsamtal • Ordförståelse • Föreställningsvärldar	
• Efter		• Textsamtal • Föreställningsvärldar • Återberätta	• Förutse

Det som är gemensamt hos klasserna innan högläsningen är att de förutser vad texten ska handla om. Båda klasserna använder sig då av titel på texten och samtalar om vad de tror ska ske. De tittar också på bilder både på framsidan och i texten. Detta är det enda som klass A gör innan högläsning medan klass B även sammanfattar texten innan de läser.

Textsamtal, ordförståelse och föreställningsvärldar är tre strategier som förekommer i undervisningen hos båda klasserna under läsningen. Båda klasserna samtalar om textens innehåll, vad som har hänt och vad som ska ske, vilket innebär att sammanfatta och förutse.

Högläsningen kan stannas upp och samtal skapas utifrån reflektioner och tankar som uppkommer hos elever och läraren under läsningen. Finns det ord som är nya förklaras deras betydelse i ett textsamtal och då används strategin *ordförståelse*. Klass A skiljer sig dock mot klass B genom att de förutser vad som ska ske vid samtal under läsningen. Eleverna skapar föreställningsvärldar under läsningen men dock bearbetar klasserna dem på olika sätt. Klass A kan skapa föreställningsvärldar genom att måla medan klass B oftast samtalar om dem.

Efter läsningen arbetar båda klasserna med textsamtal, föreställningsvärldar och återberättande. Återberättandet sker främst genom textsamtalen men vid enstaka tillfällen kan eleverna få skriva en återberättande text till det lästa. Klass A skiljer sig vid bearbetning av återberättandet genom att dela upp den lästa texten i början, mitten och slutet. De skriver i korta drag vad som händer i de olika delarna av texten. Klass B återberättar inte genom att dela upp texten utan samtalar i grupp alternativt skriver vad som skett i texten. Efter läsningen bearbetas föreställningsvärldarna genom att eleverna målar en föreställningsvärld som varje elev har skapat under läsningen. Klass A kan även få måla föreställningsvärldar under läsningen. Klass B förutser även efter läsningen och samtalar då om vad de tror ska hända i fortsättningen i texten. Det är endast totalt fyra av de tio eleverna i båda klasserna som anser sig skapa föreställningsvärldar under läsningen. Ändå är föreställningsvärldar den strategi som flest elever påstår sig använda under högläsningen. De övriga eleverna nämner textsamtal, ordförståelse eller alternativt ingen strategi alls.

Sammanfattningsvis använder de båda klasserna samma strategier vid samma tillfällen med några enstaka undantag. Klasserna arbetar dock på olika sätt med strategierna och olika mycket med dem. Klass A bearbetar texter främst under och efter läsningen medan klass B bearbetar med flest strategier innan och under läsningen. Resultatet av jämförelsen visar därför att klasserna bearbetar främst under läsningen. Det är tre av fem elever i klass A och fyra av fem elever i klass B som nämner att de på något sätt bearbetar högläsningen med någon strategi under läsningen. Det finns alltså tre elever som inte berättar eller vet att de bearbetar texten under läsningen, men båda lärarna menar att det sker bearbetning under läsningen.

5.4 Sammanfattning

Nedan kommer en sammanfattning av resultatet utifrån undersökningens frågeställningar.

Den första frågeställningen besvaras genom elevers och lärares beskrivningar av olika arbetsätt och även några få nämnda namn på strategier. Beskrivningarna innehöll att klasserna förutser,

övar på ordförståelse, återberättar, sammanfattar och ställer frågor till texten som läraren läser högt för eleverna. Eleverna berättade också att de skapar föreställningsvärldar när de tänker sig hur omgivningen ser ut där textens innehåll utspelar sig.

Elever och lärare beskrev att de bearbetar högläsning innan, under och efter läsningen. Dock bearbetas olika strategier vid olika tillfällen. Dessa beskrivningar besvarar frågeställning två.

En jämförelse mellan respektive lärare och dess elever besvarar den tredje frågeställningen. Jämförelsen visade att eleverna och läraren har olika uppfattningar om när strategier används. Elever och lärare beskriver inte bearbetning av högläsning på samma sätt.

Den fjärde frågeställningen behandlar de två klassernas arbetssätts likheter och skillnader. Frågan besvaras genom en jämförelse av klasserna där det framkom att klassernas likhet är att de oftast använder samma strategier innan, under och efter högläsningen. Det som skiljer klasserna åt är bland annat att klass B använder strategin *sammanfatta* innan läsningen medan klass A sammanfattar efter högläsningen.

6 Diskussion

I kommande avsnitt görs kopplingar mellan bakgrund, metod och resultat. Våra egna tankar och reflektioner över undersökningen redogörs tillsammans med kopplingarna.

6.1 Metoddiskussion

Under arbetets gång har vi funderat på hur resultatet hade blivit om vi hade specificerat intervjufrågorna ytterligare. Med det menar vi att om vi exempelvis hade frågat hur klassen arbetar med föreställningsvärldar, hade lärarna svarat annorlunda då? Vi ställde inte specifika frågor om olika strategier som beskrivs i bakgrunden eftersom vi ville få ett resultat tolkat utifrån vad elever och lärare anser vara hur de bearbetar högläsning. Hade vi sagt för mycket om vilka strategier vi tidigare tagit reda på, hade vi eventuellt styrt riktningen på samtalet mer än önskvärt och risken att få svar som respondenten misstänker att vi vill ha hade kunnat bli större. Vår slutsats om detta blir därför att vi är nöjda med att vi inte ställde för specifika frågor utan valde frågor av mer öppen karaktär och därmed fick de svar som motsvarar klassernas undervisning och inte de strategier som vi funnit i tidigare forskning. Vi hade dock kunnat fråga mer specifikt om de använder några strategier för att öka chansen att få svar om vilka strategier som används och inte bara hur undervisningen ser ut. Det hade kunnat göra att vi fått namn på strategier. I intervjuerna ställdes ingen specifik fråga efter namn på strategier.

Ett val som vi har diskuterat är om vi skulle gjort en pilotintervju för att pröva frågorna och förbereda oss som intervjuare innan de undersökande intervjuerna. Det vi funderar över är om det hade påverkat resultatet eller om vi hade fått samma resultat som vi har fått. Om vi hade gjort en pilotintervju hade vi kunnat byta ut våra frågor om vi hade upptäckt att vi inte fått tillräcklig mycket eller relevant data. Vi anser dock inte att vårt bemötande och beteende mot respondenterna hade kunnat vara annorlunda om vi hade gjort pilotintervjuer, då varje individ är unik och inte kan jämföras med någon annan.

Intervjuerna har genomförts med slumpvis valda elever ur de två klasserna för att varken intervjuerna eller elevernas lärare skulle kunnat påverka resultatet. Hade någon valt ut vilka elever som skulle delta hade resultatet kunnat påverkas i en viss riktning beroende på elevernas kunskaper och erfarenheter. Av erfarenhet vet vi att alla elever inte har lika enkelt för sig att uttrycka sig och en sådan aspekt kan påverka vilket resultat som undersökningen får. Därför lottades eleverna fram och ett generellt resultat utifrån varje klass har kunnat redovisas. Om vi hade valt elever själva ur klasserna hade en av oss tänkt att vi borde välja de elever som har

enkelt för sig att tala och förmedla deras tankar om undervisningen till oss. Vi hade kunnat få ett fylligare resultat med mer data som beskrivit tydligare hur undervisningen ser ut. Den andra av oss tänkte välja en variation av elever där vissa elever har enklare för sig att lära sig nya kunskaper medan några andra har det svårare i just läsförståelse. Vi tror att resultatet hade sett annorlunda ut om vi hade valt eleverna enligt dessa tankar och därför känns det som att den metod vi har valt, att välja elever slumpvis, är mer pålitlig och resultatet har högre trovärdighet utifrån hur dessa klasser tänker och gör. Vi tror dock att det skulle vara fördelar och nackdelar med båda sätten att välja elever, eftersom vi hade kunnat välja endast de elever som är trygga med att samtala eller elever som är medvetna om vad de gör på lektionerna. En annan fundering i valet av eleverna var om vi hade låtit respektive lärare välja vilka elever i klassen som skulle delta i undersökningen. Vi tror att läraren hade kunnat välja ut de hen anar skulle svara så som hen vill och därför påverkat resultatet i sin riktning.

Med den tidsram vi hade med arbetet och undersökningen ansåg vi att tio elever och två lärare var ett lagom antal att intervjua. Dock hade vi velat intervjua fler elever i de båda klasserna för att få en större mängd data och ett fylligare resultat om klassernas arbetssätt vid högläsning. Vi har reflekterat över hur resultatet hade blivit om vi hade intervjuat lärare och elever i fler klasser än dessa två. Då tror vi att resultatet hade fått högre trovärdighet. Eftersom undersökningen bara innefattar två klasser har vi reflekterat om vilka slutsatser som kan dras utifrån det och om vi ens kan dra några slutsatser från det. Vi har även reflekterat över hur det hade blivit om vi hade valt att dela upp intervjuerna och intervjuat hälften var. Den fördel vi såg med att göra på detta sätt var att vi skulle tjäna in värdefull tid på grund av den tidsram vi hade. Vi såg dock fler fördelar med att båda skulle medverka vid alla intervjuer. Då kunde vi hjälpas åt att ställa följdfrågor och intervjuerna blev mer lika varandra än om vi hade genomfört intervjuerna var för sig. Ytterligare något som vi funderat på är om vi hade valt att genomföra intervjuerna var för sig. Då hade vi enskilt intervjuat elever och lärare på respektive skola som vi gjort vår verksamhetsförlagda utbildning på. Som vi beskrev i metodavsnittet så fick vi inte ta del av lärarens undervisning om läsförståelse då vi stod för undervisningen under våra praktikveckor. Dock känner vi eleverna och de är trygga med oss, vilket kan medföra att samtalet var mer avslappnat än om det hade varit nya personer som intervjuade eleverna. Då hade vi haft mer förkunskaper om hur klassen brukar arbeta och kunnat förstå svar som en utomstående inte hade förstått utan att ställa ytterligare frågor. Det tror vi hade kunnat påverka resultatet negativt eftersom vi då inte hade kunnat få tillräckligt tydliga svar. Därför var det en stor fördel för oss

att vi båda medverkade under intervjuerna så att båda kunde ställa följdfrågor om det var något som var oklart. Vi kunde också ställa liknande följdfrågor till alla så att vi skulle kunna analysera och jämföra svaren på frågorna och få ett resultat på våra frågeställningar. Dessutom var en anledning att den person som inte gjort sin verksamhetsförlagda utbildning i klassen, kunde ställa de följdfrågor som behövdes för att vi skulle få svar på våra frågeställningar. Vi menar därför att vårt val att göra undersökningarna i bekanta klasser var till en fördel då eleverna var trygga under intervjuerna samtidigt som frågorna och svaren inte påverkades av att vi redan hade erfarenhet av klassen.

När vi skulle analysera intervjuerna transkriberade vi dem för att lättare kunna få en översikt över respondenternas svar. Transkriberingen kan ha medfört att resultatet inte helt speglar verkligheten eftersom det sociala samspelet under intervjun inte har kunnat synliggöras. Kroppsspråk är en del som inte kan synliggöras i en transkribering eftersom det inte är något som kan höras i inspelningen. Det kan ha bidragit till att vi missat nickningar, skakningar och andra uttryck som respondenterna visat med kroppen. Men detta anser vi inte är av vikt i vår undersökning eftersom respondenterna ombads beskriva undervisningssituationer och inte enbart svara ja eller nej. Ytterligare något som saknas i transkriberingen är respondenternas tonläge, vilket i ett samtal enligt oss är en betydande del, då vi kan höra på tonläget vad respondenten har för inställning till det aktuella.

Hur hade vårt resultat sett ut om vi hade valt en annan undersökningsmetod, exempelvis enkäter? Det är något som kan vara intressant att diskutera eftersom vi tror att det hade gett ett annat resultat. När vi skulle påbörja vårt arbete med denna undersökning funderade vi först på om vi skulle samla in data genom enkäter. Vi övervägde fördelar och nackdelar och fann det mest relevant att använda oss av intervjuer i denna undersökning. Om vi hade valt enkäter hade de behövt vara enkelt formulerade för att eleverna skulle förstå vad vi menar med läsförståelse, strategier och andra aktuella begrepp för ämnet. Vi menar även att eleverna inte orkar skriva så långa svar och därför hade svaren på enkäterna inte varit så pass fylliga som vi hade velat för att få svar på våra frågeställningar. Detta är våra hypoteser om hur det hade blivit med enkäter, men det kunde kanske gått bra om vi hade tänkt till ordentligt. Intervjuerna gav oss istället möjlighet att förklara begrepp och omformulera våra frågor om eleverna inte förstod. Möjligheten att ställa följdfrågor var också bra när vi ville få ut mer av svaren och ville veta mer om hur undervisningen ser ut. Det hade inte gått i en enkätundersökning. Dock skulle enkätundersökningen i många undersökningar vara en mer tidseffektiv metod. Men i vårt fall

tror vi inte att det hade gått snabbare eller varit till en fördel eftersom det inte var så många elever och lärare som medverkade i vår undersökning. Slutsatsen av detta är att vi är nöjda att vi har använt oss av intervjuer och tror att det var det bästa sättet för att få fram svar på just vårt syfte och våra frågeställningar.

När arbetet påbörjades och material började användas skrevs referenslistan löpande efter hand som nya källor hittades. Det har varit en fördel för oss att vi hela tiden haft en uppdaterad referenslista eftersom viss litteratur bara varit tillgänglig under ett par dagar. Det är också enklare för oss att ha ordning, när vi skriver, då vi vet att alla källor finns med i vårt arbete. Vi har även läst igenom texten flera gånger under arbetets gång. Det har vi gjort för att upptäcka stavfel, felaktigheter innehållsmässigt och för att få en röd tråd genom hela arbetet. Under läsningen har vi upptäckt flera ställen i texten där vi har kunnat utveckla och förbättra innehållet. Vi har blivit bekanta med texten och vet var allting står. Det har hjälpt oss när vi har läst en ny text och funnit material att föra in i tidigare skrivna delar av texten. Vi har då snabbt funnit var den nya informationen kan passa in i det vi redan skrivit och därmed styrker texten med ytterligare en källa. Det finns dock nackdelar med att läsa texten så mycket som vi har gjort eftersom det kan bidra till att vi inte ser alla brister eller fel som vi har skrivit. Detta eftersom vi känner texten för väl och vet precis vad vi menar med varje formulering och kanske inte ser vad vi behöver ändra. På grund av detta har vi bett flera anhöriga läsa vårt arbete för att få synpunkter på både innehållet och det språkliga. Därav ytterligare en anledning att vi har valt ett par personer som inte är insatta i ämnet och därför har ett annat perspektiv på läsförståelse. Det hjälper oss att säkerställa att informationen kan förstås även om läsaren inte har förkunskaper i ämnet.

Vi valde att få en överblick i resultatavsnittet av hur några elever och läraren i klassen tolkar undervisningen vid högläsning. Att vi sammanställde resultatet vid jämförelsen av klass A och klass B var på grund av att vi skulle kunna göra en jämförelse mellan de båda klassernas arbetssätt vid bearbetning av högläsning. Hade eleverna presenterats var för sig hade det blivit en jämförelse mellan eleverna och inte mellan klass A och klass B.

6.2 Resultatdiskussion

I resultatet presenterades att klasserna använder sig av strategin *återberätta*, men även strategin *sammanfatta*. Enligt Skolverket (2011b) ska alla elever kunna berätta viktiga delar ur en text, vilket motsvarar Westlunds (2013) beskrivning av strategin *sammanfatta*. Hon menar att *sammanfatta* och *återberätta* är två olika sätt att bearbeta en text och skillnaden är viktig för lärare och elever att förstå för att inte fel ord ska användas vid fel tillfälle i undervisningen. Dock anar vi att orden används fel i båda klasserna. Elever och lärare berättar att de återberättar det viktiga ur en text, vilket enligt Westlund (2013) egentligen innebär att *sammanfatta*. När det viktiga i en text återges är det en sammanfattning och inte återberättande eftersom innehållet inte återges i detalj och heller inte nödvändigtvis i kronologisk ordning (Westlund, 2013). Vår uppfattning och tolkning av både elever och lärares beskrivningar från både klass A och klass B är att de främst använder sig av strategin *sammanfatta*, fast de säger att de återberättar. Anledningen till att de använder ordet *återberätta* är troligen att lärarna inte är säkra på ordens innebörd och använder dem vid fel tillfälle, vilket också lett till att eleverna hört ordet *återberätta* när de egentligen *sammanfattar*. Därför tror vi att ordet *återberätta* är det som används och att varken elever eller lärare egentligen vet att de använder fel ord eller vad det är för skillnad mellan orden. Både elever och lärare i klass B berättar att de brukar samtala om vad som hänt i tidigare läsning innan de börjar läsa på nytt, om någon av eleverna missat förra läsningen. Vi ställer oss kritiska till att denna sammanfattning endast sker då någon elev missat läsningen och vi tycker att *sammanfattning* borde ske inför varje läsning. Vi anser därför att det är viktigt för eleverna att vara säkra på hur de använder strategin *sammanfatta* och att de får en påminnelse om textens innehåll och därmed tror vi att eleverna tydligare kan följa med i den fortsatta läsningen. Dessutom sa läraren under intervjun att vissa elever gynnas av att få höra innehållet en gång till och därmed får bättre förståelse för innehållet. Det styrker ytterligare att klasserna borde samtala om innehållet inför varje ny läsning.

Ingen av klasserna nämner att de använder sig av strategin *läslogg* men ibland skriver de en återberättande text av den lästa texten. Enligt Jönsson (2007) och Quirós et al., (2010) är meningen med *läslogg* bland annat att eleverna ska skriva ner sina tankar, vilka frågor som uppkommit och vad de fått för nya erfarenheter genom texten. Klasserna använder sig främst istället av textsamtal, där liknande ämnen bearbetas som i strategin *läslogg*. Den stora skillnaden som vi ser mellan strategierna är att *läslogg* öppnar upp för varje individ att få bearbeta sina tankar enskilt, medan textsamtalet är en reflektion tillsammans med andra om

texten. Vi ser fördelar med båda strategierna men håller med Jönsson (2007) om att det kan vara bra med en kombination av strategierna. Med det menas att eleverna först bearbetar sina funderingar enskilt i en läslogg och sedan samtalar med andra om allas reflektioner och tankar. Vi anser att det arbetssättet vore lämpligast då eleverna får öva på fler förmågor om de kombinerar både läslogg och textsamtal.

Ordet inferenser nämns inte av eleverna eller lärarna. Dock finns det vissa delar av två elevers beskrivningar som tyder på att de gör inferenser. Exempelvis sa en av dem att hen tänker sig hur omgivningen ser ut om hen själv hade varit med i texten medan den andra eleven berättade att hen kopplar textens innehåll med filmbilder. Vi anser att de eleverna gör kopplingar mellan text och sig själva men inte för att underlätta förståelse av textens innehåll. Därför menar vi att dessa elever gör inferenser men läser inte mellan raderna när de gör på dessa sätt. Att inferenser inte nämns är något som vi anser är märkligt eftersom det är viktigt för att förstå olika texter. När inferenser görs menar Reichenberg och Löfgren (2014) och Lundberg och Herrlin (2005) att tidigare kunskaper används för att få en förståelse för texten och läsaren måste koppla texten till sig själv. Att kunna göra inferenser är därför en viktig strategi att lära sig för att kunna förstå olika texter. Att varken eleverna eller lärarna nämner inferenser eller läsa mellan raderna kan bero på olika orsaker. En orsak till varför eleverna inte nämner den strategin skulle kunna vara att de inte är medvetna om att de använder sina tidigare erfarenheter och kunskaper för att förstå de texter som de hör läsas för sig. Därför anser vi att det är av stor vikt att göra eleverna medvetna om detta. Det är inte tillräckligt att bara kunna förstå orden i texten utan även handlingen ska förstås. Det är möjligt att eleverna gör inferenser utan att de själva är medvetna om det och därför behöver bli det. En orsak till varför lärarna inte nämner *inferenser* eller läsa mellan raderna skulle kunna vara att de kopplar *inferenser* till enskild läsning där eleverna läser själva och inte till högläsning. Men vi anser att det är lika viktigt att få eleverna medvetna om det både när de läser själva och vid högläsning.

En annan strategi som inte nämns av lärarna är strategin föreställningsvärldar. Med det menar vi att lärarna inte säger just inre bilder eller föreställningsvärld. Enligt vår tolkning beskriver dock båda lärarna tillfällena och arbetssätt som innebär att föreställningsvärldar måste användas. Eleverna däremot nämner det som bilder som de får i huvudet eller ser när läraren läser texter högt. Eftersom eleverna berättar att de ser inre bilder om hur det ser ut där texten utspelar sig och hur karaktärerna ser ut under högläsningen, så kan vi anta att de i klasserna har samtalat om detta och att eleverna är medvetna om att de ser inre bilder. Däremot har de i klasserna

förmodligen inte samtalat om just ordet föreställningsvärldar. Vi anser att det är viktigt att samtala om båda orden. Vår uppfattning är att de i klassen någon gång har samtalat om inre bilder eftersom eleverna berättade om sina bilder de ser i huvudet. Därför tycker vi att det är underligt att ingen av lärarna nämner något om detta och vi har reflekterat kring orsaken till det. Eftersom eleverna var medvetna om sina inre bilder så kan vi gissa att orsaken till att lärarna inte nämner det helt enkelt är att de inte tänkte på det under intervjun. Däremot nämner de att eleverna får måla en bild utifrån texten och då måste eleverna använda sina inre bilder för att kunna göra det. Men *föreställningsvärldar* är inget som lärarna säger att eleverna ska bearbeta. Som vi tidigare diskuterat kan en anledning vara att vi inte ställde specifika frågor under intervjuerna och därmed inte nämnde orden föreställningsvärldar eller inre bilder. Det kan ha påverkat vad elever och lärare sa under intervjuerna. I resultatet framgår att en elev i klass B inte skapar egna bilder till texten om hen har sett textens film. Vår tolkning är därför att eleven inte skapar egna föreställningsvärldar och utvecklar därför inte den förmågan under detta tillfälle. Vi tror att hen istället använder sig av bilder som hen redan sett på filmen.

I resultatet visade det sig att klasserna främst bearbetar högläsning under läsningen. Samtidigt togs det upp i bakgrundsavsnittet att Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) menar att samtal under läsning kan störa och ta bort fokus från texterna för eleverna. Vi anser detta intressant eftersom lärarna väljer att samtala med eleverna under läsningen trots att det finns kritik mot det. En anledning kan vara att lärarna inte känner till kritiken eller att de har övervägt de positiva effekterna av textsamtalen och därför väljer att ha dem i undervisningen. Eftersom det finns både negativa och positiva effekter av textsamtal under läsningen blir det enligt oss upp till varje enskild lärare att välja hur bearbetningen ska utformas. Dock kan textsamtal ske efter läsningen och möjligtvis vore det ännu mer effektivt och lärorikt att samtala om texten då, eftersom eleverna inte störs mitt i läsningen av texten. För vissa elever tror vi att det kan vara avgörande om de uppfattar innehållet om läsningen stannas upp eller inte. Vissa elever kanske missar huvuddragen i texten om det blir för mycket frågor och samtal mellan läsningen medan andra elever drar slutsatser och fördjupar sin förståelse genom textsamtalen. Det är det svåra som lärare, att alla elever inte lär sig bäst på samma sätt och därför måste läraren variera vilka strategier som övas i undervisningen för att alla elever ska utvecklas.

En elev i klass A berättade att hen under läsningen är aktiv och då lyssnar noggrant på texten som läraren läser. Detta gör hen för att vara beredd på att svara på frågor om läraren skulle

ställa någon. Vår reflektion över detta är att eleven är medveten om att det är bra att lyssna noga på innehållet i texten men syftet varför hen gör det är mer otydligt. Om eleverna bara lyssnar aktivt för att kunna svara på frågor och inte för att vilja lyssna på texten eller bearbeta sina egna tankar så anser vi att syftet med läsningen av texten inte har framkommit till eleverna. Det kan eventuellt bero på att läraren inte är tydlig med vad eleverna ska göra och varför högläsning och bearbetning är en del i undervisningen. Dessutom kan en anledning vara att läraren inte medvetet ber eleverna vara aktiva utan det är något som eleverna själva nämner och inte läraren.

Flera av eleverna nämner att de gör något under högläsning och de strategier som då används är textsamtal, ordförståelse eller föreställningsvärldar. Men tre av de tio eleverna nämner inte att de gör något under högläsningen och vi har funderat på vad det skulle kunna bero på. Exempelvis skulle det kunna bero på att de inte är medvetna om att de gör något under tiden som högläsningen sker eller så kan det vara så att de inte lyssnar utan tänker på något annat och drömmer sig bort. Ännu en orsak skulle kunna vara att eleverna inte förstår den lästa texten och därför inte tror sig göra något under läsningen eller så kan det vara så att de inte tänkte på att nämna vissa strategier under intervjuerna.

I båda klasserna förekommer olika svar om vad som sker i undervisningen när vi jämför elevers och lärares svar. De nämner inte samma strategier och det är något som vi har funderat över. Vi tror att det beror på att läraren en gång har sagt till eleverna att exempelvis tänka på något speciellt eller fundera på vad som ska ske i fortsättningen av texten. Dock påminner inte läraren om detta igen och därför tänker kanske inte läraren på detta under intervjun, eftersom hen inte brukar be eleverna göra det. Men vissa elever kanske kommer ihåg det läraren sa och därför brukar tänka eller göra på det sättet och därför sa det under vår intervju. En annan anledning kan vara att läraren helt enkelt inte tänker på att de gör det eller att hen minns något annat än vad eleverna gör. Eleverna kanske nämner strategier och moment för oss som de faktiskt inte gör i undervisningen nu, men de kanske gjorde det i tidigare årskurser. Det kan vara därför läraren inte nämner det för oss eftersom de inte gör det i nuvarande undervisning.

Läraren i klass A nämner att de har ett läsfixarpass varje vecka då de arbetar med läsfixarna men det är endast en av de fem intervjuade eleverna i klass A som nämner läsfixarna. Detta har vi reflekterat över vad det skulle kunna bero på. En anledning till varför det skulle kunna vara så är att eleverna inte är medvetna om att de använder de olika läsfixarna i samband med högläsning utan bara till deras läsfixarpass. Det skulle också kunna vara så att eleverna inte

tänker på vad de olika läsfixarna kallas utan bara vad de innebär exempelvis att förutsäga, ställa frågor eller se inre bilder.

I bakgrunden citeras delar av ett pressmeddelande från Skolverket (2007) där det framkommer att en anledning att svenska elever inte bearbetar läsning kan vara att det inte finns tid för det i undervisningen. Alla elever ska utveckla läsförståelse i skolan (Skolverket, 2011b) men om lärarna inte får tillräckligt mycket tid avsatt till att bearbeta läsning för att stärka elevernas läsförståelse, kan det enligt oss vara en anledning till varför svenska elevers resultat försämras i läsförståelse. Vi anser därför att det måste finnas mycket tid för läsning i undervisningen för att eleverna ska bli goda läsare med god läsförståelse. Vi menar också att detta kan vara en anledning till att klasserna i vår undersökning inte arbetar så mycket med läsförståelse och bearbetning vid högläsning. En anledning enligt oss kan vara att lärarna får i uppdrag att satsa mer på andra ämnen eller att undervisningstiden inte är tillräcklig för att skapa goda läsare.

Enligt Säljö (2010) och Reichenberg och Löfgren (2014) kan elever utveckla förmågor genom ett socialt samspel. Detta kopplar vi till att elever lär sig förstå en text när de reflekterar över innehållet tillsammans med sina klasskamrater. Läraren måste också göra eleverna medvetna om vad det är de gör och varför. Det menar Körling (2010b) är en viktig del i undervisningen, att eleverna har ett metakognitivt tänkande. Vi menar att när bearbetning kring högläsning innebär att eleverna har ett metakognitivt tänkande och lär sig i ett socialt samspel, utvecklar de sin läsförståelse. Vi anser att både klass A och klass B arbetar mycket med det sociala spelet då de använder olika strategier vid högläsning. Dock kan det metakognitiva tänkandet få en större del i undervisningen och tydliggöras ännu mer av lärarna i klasserna.

Enligt Skolverket (2011b) ska alla elever utveckla förmåga att återberätta och samtala om texter. Vi anser att det är viktigt att lärare har kunskap om hur eleverna kan utveckla dessa förmågor och menar att framtida forskning skulle vara intressant om den berör när det är mest effektivt att bearbeta högläsning för att öka elevernas läsförståelse. Är det innan, under eller efter texten har lästs av läraren eller spelar det ingen roll när den sker? För oss vore den undersökningen endast intressant om den sker i ett stort format där många klasser och lärare medverkar för att resultatet ska ha högre trovärdighet och vara jämförbart med vår egen undervisning.

Våra slutsatser med denna undersökning är att det används många olika strategier i undervisningen i de två klasserna och att ingen strategi används utmärkande mycket hos någon av klasserna. Dessutom används olika strategier i de två klasserna och vi kan inte se någon strategi som används mer än någon annan. Flera strategier används vid flera tillfällen vid högläsning och det finns i denna undersökning inget tydligt mönster för när respektive strategi används i undervisningen. Elever och lärare i respektive klass har olika uppfattningar om hur de bearbetar högläsning. De beskrev heller inte bearbetningen på samma sätt utan uppfattar undervisningen på olika sätt. Det spontana som elever och lärare tänkte på när vi frågade om strategier vid bearbetning var flera skilda strategier och vi tänker därför att strategierna inte benämns vid namn utan eleverna vet bara hur de ska göra och tänka vid läsning. I bakgrunden skrev vi att Keene och Zimmermann (2013) och Westlund (2013) menar att det är viktigt att eleverna vet hur de använder strategierna. Vi anser att eleverna i de deltagande klasserna har denna medvetenhet, de kan mer än bara strategiernas namn.

7 Referenslista

- Banck, C., & Hellqvist, M. (2014). *Läsförståelse: Bearbetningsmetoder vid högläsning*. Examensarbete 1, Högskolan i Jönköping, Utbildningsvetenskap.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl. 2. Malmö: Liber.
- Cummins, S., & Stallmeyer-Gerard, C. (2011). Teaching for synthesis of informational texts with read-alouds. *The reading teacher*, 64(6), 394-405.
- Dominković, K., Eriksson, Y., & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards Santoro, L., Chard, D. J., Howard, L., & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The reading teacher*, 61(5), 396-408.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. (Doktorsavhandling, Malmö högskola, Svenska med didaktisk inriktning).
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2013). Years Later, Comprehension Strategies Still at Work. *The Reading Teacher*, 66(8), 601-606.
- Kraemer, L., McCabe, P., & Sinatra, R. (2012) The Effects of Read-Alouds of Expository Text on First Graders' Listening Comprehension and Book Choice. *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 165-178. doi: 10.1080/19388071.2011.557471
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2010a, 16 februari). Metakognitiv självobservation. [bloggpost]. Hämtat från <http://korlingsord.se/archives/4349>.
- Körling, A-M. (2010b, 23 februari). Det metakognitiva perspektivet. [bloggpost]. Hämtat från <http://korlingsord.se/archives/4677>.
- Körling, A-M. (2011, 28 oktober). Metakognitivt betyder att... [bloggpost]. Hämtat från <http://korlingsord.se/archives/24193>.

- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. (Sörmark, A, övers.). Göteborg: Daidalos AB. (Originalarbete publicerat 1995).
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar* (2. Uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The reading teacher*, 39(6), 564-570.
- Quirós, A. M., Lara-Alecio, R., Tong, F., & Irby, B. J. (2010). The effect of a structured story reading intervention, story retelling and higher order thinking for English language and literacy acquisition. *Journal of research in reading*, 35(1), 87-113.
- Reichenberg, M., & Löfgren, K. (2014). An Intervention Study in Grade 3 Based Upon Reciprocal Teaching. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 122-131.
- Roberts, K. L. (2013). Comprehension Strategy Instruction During Parent–Child Shared Reading: An Intervention Study. *Literacy Research and Instruction*, 52(2), 106-129. doi:10.1080/19388071.2012.754521
- Skolverket. (2007). *PIRLS 2006: Svenska elever läser bra trots en tillbakagång*. Hämtat: 2015, 21 april. Pressmeddelande 2007-11-28. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2.4390/pirls-2006-svenska-elever-laser-bra-trots-en-tillbakagang-1.69096>.
- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.

Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P Lundgren., R. Säljö., & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s. 137-195). Stockholm: Natur & Kultur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & kultur.

Widmark, M. (Red.). (2014). *En läsande klass. Träna läsförståelse*. Stockholm: Liber.

Bilaga I



Besök av lärarstudenter!

Vi heter Cajsa och Malin och skriver just nu vårt sista examensarbete och är snart färdiga lärare. ■■■■■ var nyss student i klassen. Nu skulle vi behöva prata en kort stund med några elever, för att lära oss mer om läsförståelse. Vi kommer att dra lott om vilka elever som vi ska samtala med. Samtalet kommer att vara anonymt, men med ljudupptagning för att vi ska kunna lyssna och bearbeta materialet. Det är endast vi som kommer att lyssna. Hoppas att ditt barn vill vara med i vår undersökning!



Lämna lappen till ■■■■■ senast på tisdag den 21 april

Godkänner du att ditt barn får delta
i vår undersökning?

JA NEJ

Underskrift av vårdnadshavare

Vill du vara med i vår
undersökning?

JA NEJ

Underskrift av elev

Bilaga 2

Intervjufrågor – elever

- Kommer du ihåg någon bok som din lärare har läst högt för klassen?
- Vad heter den?
- Minns du vad den handlade om?
- Hur tycker du det känns när du ska lyssna på läraren när hen läser? Vad får du för känsla?
- Gör ni något speciellt innan läraren läser en text för er? Vad gör ni då?
- Gör ni alltid så? Eller gör ni något annat ibland?
- Medan läraren läser högt för klassen, brukar du göra/tänka/fundera på något speciellt då?
- Gör klassen och läraren något under tiden som läraren läser? Kan läraren säga att ni ska göra något när hen läser? Vad?
- När läraren har läst en text för er, vad gör ni då?
- Brukar ni göra något enskilt efter att ni har hört en text? Vad då?
- Gör ni något tillsammans efter ni hört en text? Vad i så fall?
- Hur ofta brukar ni bearbeta en text? Med bearbeta menar vi att ni skriver, pratar, målar eller dramatiserar något ifrån den texten som ni har lyssnat till.

Bilaga 3

Intervjufrågor – lärare

- Vi skulle vilja prata om läsförståelse i samband med högläsning, då du som lärare läser högt för eleverna.
- Kan du berätta om någon gång eleverna har bearbetat en text som du har läst högt för dem?
- Jaha, hur gör ni det? Hur går det till?
- Brukar ni göra på det sättet ofta?
- Händer det att ni gör på andra sätt efter att du har läst en text högt för eleverna? Hur gör ni då?
- Bearbetar ni vid andra tillfällen än efter läsningen?
- Hur gör ni då?
- Vad gör eleverna när du läser för dem?
- Har ni någon metod ni brukar använda ofta?
- Hur ofta brukar klassen bearbeta texter som du har läst högt?