



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Undervisning i läsförståelse

En studie om hur förstelärare i svenskämnet
arbetar med läsförståelse i årskurs 1-3

KURS: Examensarbete II, F-3, 15 hp

FÖRFATTARE: Vendela Carlsson

EXAMINATOR: Cecilia Olsson Jers

TERMIN: VT16

SAMMANFATTNING

Vendela Carlsson

Undervisningen i läsförståelse

En studie om hur förstelärare i svenskämnet arbetar med läsförståelse i årskurs 1-3

Antal sidor: 34

Undersökningar visar att läsförståelsen bland svenska elever har försämrats det senaste decenniet (Skolverket, 2012), vilket är en trend som måste vändas. Föreliggande arbete har som syfte att kritiskt granska hur tre förstelärare inom svenskämnet arbetar med läsförståelse i årskurs 1-3. För att besvara syftet har tre frågeställningar tagits fram: *Vad anser lärarna är viktigt i undervisningen för att elever ska nå god läsförståelse?, hur arbetar lärarna konkret med läsförståelse i sin undervisning? samt vad finner lärarna problematiskt vid läsförståelseundervisning?*

Den empiriska studie som genomförts har inspirerats av det sociokulturella perspektivet på lärande. Datasamlingen har skett genom kvalitativa intervjuer av semistrukturerad art. Urvalet av respondenter begränsades till förstelärare i svenskämnet som arbetar eller har arbetat med läsförståelse i årskurs 1-3 från olika delar av Sverige. Analysen av resultatet visade på kategorier som lärarna ansåg viktigt för att elever ska nå god läsförståelse. Dessa kategorier var: *varierade arbetssätt, att läraren leder, samtal i klassrummet, mindre grupper och fungerande lokaler*. Vidare analyserades hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i undervisningen genom bland annat *Reciprocal Teaching* och *En läsande klass*. Lärarna arbetar även med *upprepning av text, läsläxa, bokrecension* och *läslogg*. Till sist visade analysen vad lärarna ansåg som problematiskt i arbetet med läsförståelse. Lärarna menade att det var svårt att *få alla elever delaktiga, att anpassa efter alla elevers behov* samt att *få elever att ställa frågor till texten*.

Den slutsats som dragits utifrån denna empiriska studie är att lärarna anser att det är viktigt att arbeta konkret med läsförståelse och att samtala mycket om de texter som läses.

Sökord: läsförståelse; läsförståelsestrategier; modellering; samtals betydelse; årskurs 1-3

ABSTRACT

Vendela Carlsson

Studying reading comprehension

A study about how teachers educate reading comprehension in grade 1-3

Pages: 34

Studies show that reading comprehension among Swedish students has deteriorated over the past decade (Skolverket, 2012), which is something that has to stop. The present work aims to review how three teachers are working with reading comprehension in grades 1-3. To answer the purpose of the study, three questions have been developed: *What do the teachers think are important when teaching reading comprehension?*, *how are teachers working concretely with reading comprehension?* and *what do the teachers find problematic when teaching about reading comprehension?*

This empirical study is inspired by the socio-cultural perspective on learning. Data has been collected through qualitative interviews of semi-structured nature. The selection of respondents was limited to teachers who work or has worked with reading comprehension in grade 1-3, employed in different regions of Sweden. The analysis of the results showed that there were categories that teachers considered important for pupils to achieve good reading comprehension. These categories were: *a varied approach*, *that the teacher leads*, *discussions in the classroom*, *smaller groups* and *functioning classrooms*. The analysis also shows how the teachers work with reading comprehension in a concrete way in the classroom by including *Reciprocal Teaching* and *En läsande klass*. Teachers also work with *repetition of the text*, *reading-assignment*, *book review* and *reading-log*. Finally, the analysis showed that teachers consider it problematic to get *all of the students to participate*, to *adapt to all learners need* and to *get students to ask questions to the text*.

The conclusion drawn from this empirical study is that the teachers believe that it is important to work with reading comprehension and to talk much about the texts that are read.

Keywords: reading comprehension; reading strategies; modeling; discussion; primary school

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Bakgrund	3
3.1	Tidigare forskning om läsförståelse	3
3.1.1	Begreppet läsförståelse	3
3.1.2	Lärarens roll	4
3.1.3	Läsförståelsestrategier.....	5
3.1.4	RT-modellen	5
3.2	Sociokulturell utgångspunkt	6
3.3	Läsförståelse i läroplanen	6
4	Metod och material	8
4.1	Datainsamling	8
4.1.1	Urval	9
4.1.2	Forskningsetiska aspekter	11
4.2	Bearbetning och analys	11
4.3	Litteraturoversikt	12
5	Resultat	13
5.1	Vad som är viktigt för att elever ska nå god läsförståelse	13
5.1.1	Varierade arbetssätt.....	13
5.1.2	Att läraren leder	14
5.1.3	Samtal i klassrummet.....	15
5.1.4	Mindre grupper	17
5.1.5	Fungerande lokaler.....	18
5.2	Hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i sin undervisning	18
5.2.1	En läsande klass och RT-modellen	18
5.2.2	Upprepning av text.....	22
5.2.3	Läsläxa	22
5.2.4	Bokrecension.....	23
5.2.5	Läslogg.....	23
5.3	Vad som är problematiskt i arbetet med läsförståelse	24
5.3.1	Få alla elever delaktiga	24
5.3.2	Anpassa efter alla elevers behov.....	24
5.3.3	Få elever att ställa frågor till texten	25
6	Diskussion	26
6.1	Metoddiskussion	26
6.2	Resultatdiskussion	28
6.3	Slutsats	31
7	Referenslista	32

1 Inledning

"Jag vill skriva för en läsekrets som kan skapa mirakel. Barn skapar mirakel när de läser. Därför behöver barn böcker". Astrid Lindgrens kända citat uttrycker att barn kan skapa mirakel i fantasin när de läser böcker och tar dem till sig. För att detta ska ske behöver barnen inte enbart kunna läsa texten, utan de behöver även nå en förståelse för vad texten handlar om och på sätt och vis göra den till sin egen (Westlund, 2009).

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) är en internationell studie som undersöker läsförmågan hos elever i årskurs 4. Sverige har deltagit i PIRLS-undersökningar år 2001, 2006 och 2011. Resultatet från år 2011 visar att läsförmågan bland svenska elever har försämrats det senaste decenniet. Färre svenska elever har kunskaper på en högre eller avancerad nivå år 2011 än tidigare år. Eleverna har störst svårigheter vid läsning av sakprosa. Vidare visar PIRLS 2011 att svenska elever inte får arbeta lika mycket med olika typer av lässtrategier som elever i många andra länder, trots att tidigare forskning visar att elever behöver detta för att nå god läsförståelse (Skolverket, 2012). En ny PIRLS-undersökning kommer genomföras under våren 2016 (Skolverket, 2015a). Det återstår då att se om svensk skola lyckats förhindra försämringen av elevers läsförståelse eller inte.

Föreliggande arbete har som syfte att kritiskt granska hur tre förstelärare inom svenskämnet arbetar med läsförståelse i årskurs 1-3, i ett försök att nå den kunskap dessa lärare innehar om hur man kan arbeta med läsförståelse på ett bra sätt. I studien har tre förstelärare i svenska intervjuats om hur de arbetar med just läsförståelse i årskurserna 1-3. Inledningsvis redogörs för studiens syfte och frågeställningar (kapitel 2). Vidare redogörs för tidigare forskning om ämnet och vad som formuleras i läroplanen om läsförståelse (kapitel 3). Sedan beskrivs den forskningsstrategi arbetet inspirerats av och hur datainsamling samt bearbetning och analys av material skett (kapitel 4). Efter detta presenteras resultatet i studien utifrån vad lärarna anser är viktigt i undervisningen för att elever ska nå god läsförståelse, hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse och vad lärarna anser problematiskt vid läsförståelseundervisning (kapitel 6). Avslutningsvis diskuteras val av metod och de slutsatser som dras utifrån tidigare forskning och denna studies resultat (kapitel 7).

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att kritiskt granska hur tre förstelärare inom svenskämnet arbetar med läsförståelse i årskurs 1-3.

För att besvara syftet med undersökningen har dessa frågeställningar tagits fram:

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

3 Bakgrund

I följande kapitel redogörs kortfattat för tidigare forskning gällande läsförståelse och olika konkreta sätt som forskningen förespråkar att arbeta med för att öka elevers läsförståelse (3.1). Sedan beskrivs arbetets teoretiska utgångspunkt (3.2). Slutligen nämns vad det står i läroplanen om läsförståelse (3.3).

I arbetet intervjuas förstelärare i svenska. Förstelärare är lärare som i sin tjänst har som uppgift att arbeta extra aktivt med fokus på ett visst ämne. De kan arbeta med bland annat handledning av kollegor, ledning av forum och klassrumsobservationer (Skolverket, 2015).

3.1 Tidigare forskning om läsförståelse

Enligt Lundberg och Herrlin (2014) finns det fem olika dimensioner av läsning. Dessa är *fonologisk medvetenhet*, *ordavkodning*, *flyt i läsningen*, *läsintresse* och *läsförståelse*. Fonologisk medvetenhet innebär förenklat att kunna koppla samman språkets ljud (fonem) med dess representerade tecken i alfabetet (grafem). Ordavkodning är när en elev kan känna igen vissa ord utan att använda sig av kopplingen mellan fonem och grafem. Ett exempel på ordavkodning är att barn ofta kan känna igen sitt eget namn trots att de inte lärt sig läsa, de känner då igen ordet i form av en bild. Flyt i läsningen innebär att eleven nått så långt i sin läsning att den inte behöver lägga allt fokus på att avkoda de enskilda orden utan kan lägga fokus på *hur* texten läses. Läsintrasse innebär att eleven känner glädje inför att läsa och tycker det är roligt. Den sista dimensionen av läsning är läsförståelse, vilket innebär att förstå vad texten vill förmedla och associera detta till egna erfarenheter (Lundberg & Herrlin, 2014). Det är dimensionen läsförståelse detta arbete kommer handla om.

3.1.1 Begreppet läsförståelse

Inom läsförståelse talas ofta om att *läsa mellan raderna*, vilket innebär att förstå underliggande budskap i texten som inte står svar på rakt upp och ner i texten. Detta kallas med ett annat ord för att *inferera* (Westlund, 2009). Läsförståelse kan ses som någonting som pågår i en cirkel, den så kallade *hermeneutiska cirkeln*. Denna cirkel innebär att en texts helhet påverkar förståelsen av dess delar, och att förståelsen av delarna även kan påverka förståelsen av helheten. Detta innebär att ju mer läsaren förstår av delarna, desto bättre blir förståelsen av helheten och tvärt om. Om en läsare har svårt att förstå delarna, då denna saknar förståelse som den förväntas inneha innan läsningen, kan det bli svårt att komma in i denna

cirkel av förståelse (Vikström, 2005). En elev med god läsförståelse kan tolka en texts olika delar åtskilt och sedan sätta ihop dem igen för att nå större förståelse av texten. Likaså kan eleven se meningsfulla samband mellan texten och egna erfarenheter (Eckeskog, 2013). Läsförståelseprocessen, är med Westlunds ord, dynamisk:

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

Läsförståelse är alltså enligt Westlund en stor process som innehåller många olika kunskaper. För att en elev ska nå läsförståelse krävs att denna är en aktiv läsare som interagerar med texten.

3.1.2 Lärarens roll

Läraren fyller en viktig roll för elevers läsförståelseutveckling (Jönsson, 2007; Liberg, 2010). Jönsson har i sin studie analyserat sin egen undervisning under en fyraårsperiod. Studien visar att läraren har en central roll i elevers lärandeprocess. Läraren ska vara en stödperson, samarbetspartner och guide för eleverna som hjälper dem att närma sig och förstå olika texter. Det är även viktigt att läraren skapar tid för läsning och diskussioner om texter i undervisningen (Jönsson, 2007). Liberg beskriver i sin analys av resultatet i PIRLS 2006 att läraren är det viktigaste hjälpmedlet och resursen för elevers lärande. Men då behöver läraren vara kompetent och reflekterande i sin undervisning. Läraren bör använda sig av elevernas intresse och erfarenheter som grund i undervisningen, och dessutom utgå från såväl nyare forskning som egen beprövad erfarenhet (Liberg, 2010). Forskning visar att boksamtal bidrar till att öka elevers läsförståelse (Jönsson, 2007; Eckeskog, 2013). Med boksamtal menas samtal och diskussioner om böcker och andra lästa texter i helklass eller mindre grupper (Jönsson, 2007). Eckeskogs (2013) studie visar att elever som får delge sina egna tankar och höra andras tankar ökar sin läsförståelse. Lärarens uppdrag är bland annat att få dessa samtal att innehålla genomtänka frågor som utvecklar elevernas tankar och för samtalet framåt. Läraren har även i diskussioner en betydande roll för elevernas lärande.

3.1.3 Läsförståelsestrategier

Läsförståelsestrategier kan förklaras som olika mentala verktyg som läsaren kan ta fram och använda vid läsning av en text för att nå förståelse av den. En skicklig läsare kan använda sig av och byta mellan flera olika läsförståelsestrategier beroende på text och sammanhang (Westlund, 2009). Elever med god förmåga att använda läsförståelsestrategier kan ha lättare att förstå en text enligt en studie av Cain och Oakhill (1999). Ytterligare studier stärker att arbete med läsförståelsestrategier på ett explicit, strukturerat och tydligt planerat sätt har positiv effekt på elevers läsförståelse (Eckeskog, 2013; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Reichenberg & Löfgren, 2014; Liberg, 2010).

3.1.4 RT-modellen

Olika metoder som avser att öka elevers läsförståelse har visat sig vara positiva för elevers läsförståelseförmåga. En modell som används mycket ute på skolorna idag är *Reciprocal Teaching* (även kallat RT-modellen). Modellen utgår från användandet av de fyra läsförståelsestrategierna *förutsägelse*, *ställa egna frågor*, *klargöra* och *sammanfatta* (Reichenberg & Löfgren, 2014). Barbro Westlund har introducerat dessa strategier presenterade som fyra olika *läsfixare* i form av: Spågumman Julia (förutspår), Nicke Nyfiken (ställer frågor), Fröken detektiv (klargör otydligheter) och Cowboy- Jim med lasso (sammanfattar det viktigaste) (Bengtsson, 2014).

Reichenberg & Emanuelsson (2014) undersökte vilken av metoderna *Reciprocal Teaching* (RT) och *Questioning the Author* (QtA) som ökade elevers läsförståelse mest. QtA är en innehållsorienterad metod, vilket innebär att den fokuserar på innehållet i texten. I denna metod förväntas eleverna ifrågasätta författaren av texten för att bland annat minska avståndet mellan författare och läsare. Studien genomfördes med 71 elever i årskurs 3 under en åttaveckorsperiod. Elevernas läsförståelse testades före och efter studien. Forskarna jämförde sedan vilken av de två elevgrupperna som ökat sin läsförståelse mest. Resultatet visade att båda elevgruppernas läsförståelse ökat likvärdigt. Vilken metod som används var enligt denna forskning inte det mest betydande för elevernas läsförståelse, utan det faktum att en metod används (Reichenberg & Emanuelsson, 2014). Ytterligare en studie (Reichenberg & Löfgren, 2014) visar att elevers läsförståelse ökade under de tre månader som elever fick arbeta utifrån RT. I denna studie genomfördes undervisning om de olika läsförståelsestrategierna utifrån RT-modellen två gånger i veckan under en tidperiod på tolv

veckor i grupper bestående av femton elever. Resultatet i studien visar att elevernas läsförståelse tydligt ökade under tiden och efter att studien genomfördes.

3.2 Sociokulturell utgångspunkt

Arbetet har sin teoretiska utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet på lärande som har sin grund hos Lev Vygotskij. Fokus i denna teori ligger på hur vi bygger kunskap och erfarenheter genom att samspela med andra i sociala aktiviteter. Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering* vilket förklarar samverkan mellan människor och kulturella redskap som vi använder för att förstå och agera i omvärlden (Säljö, 2000). Ett exempel på mediering är när en elev läser en bok och lär sig någonting från den då den är skriven som ett kulturellt redskap, eleven ökar alltså sina kunskaper med hjälp av boken som ett redskap. Inom det sociokulturella perspektivet används även uttryck som *den närmaste utvecklingszonen* och *stödstrukturer*. Med detta menas att lärande sker mycket i samarbete med andra och att läraren ska utgå från varje enskild elevs nivå och lägga ribban lite högre än just denna nivå (Säljö, 2000). En text förstås inte helt lika av alla som läser den enligt ett sociokulturellt perspektiv då läsare kan ha olika syften, förväntningar, erfarenheter och föreställningar av texten innan läsningen (Eckeskog, 2013).

3.3 Läsförståelse i läroplanen

I kursplanens syfte för ämnet svenska står det att människor tänker, kommunicerar och lär genom språket. Språket är en möjlighet för oss att kunna uttrycka känslor och tankar för andra. Det är därför viktigt att elever får möjlighet att utveckla förmågan att kunna kommunicera då ett varierat språk är betydelsefullt för att verka i samhället (Skolverket, 2011). Elever ska enligt det centrala innehållet i kursplanen i svenska i årskurs 1-3 få möjlighet att arbeta med läsförståelsestrategier för att förstå och tolka olika sorters texter. De ska även få kunskap om hur de kan anpassa läsningen utifrån vilken typ av text de läser. Eleverna ska också få arbeta med berättande texters budskap, uppbyggnad och innehåll (Skolverket, 2011). Kunskapskraven i svenska för elever i årskurs 3 kräver att:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt och genom att använda olika lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap och relatera till egna erfarenheter (Skolverket, 2011, s. 227).

Från och med höstterminen 2016 blir det obligatoriskt även för lärare i årskurs 1 att bedöma sina elevers kunskaper i läsförståelse mot ett nytt kunskapskrav. Kunskapskravet för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 är att:

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

4 Metod och material

I följande kapitel beskrivs hur datainsamlingen genomförts i studien och hur urvalet av de intervjuade lärarna skett (4.1). Vidare beskrivs hur materialet i form av intervjuer bearbetats och analyserats (4.2). Slutligen redogörs kort för var jag funnit tidigare forskning som presenteras i arbetet (4.3).

Detta arbete grundar sig i ett tidigare arbete som skrevs tillsammans med ytterligare en lärarstudent våren 2015. Arbetets syfte var då att utifrån tidigare forskning granska hur elever når god läsförståelse i de tidiga skolåren och vilka didaktiska konsekvenser detta får för undervisningen. Syftet besvarades genom två frågeställningar som löd: *vad innebär god läsförståelse?* och *vilken betydelse har undervisningen för att främja god läsförståelse?* Kort sammanfattat visade arbetet att samtalet har en stor betydelse i läsförståelseundervisningen och att läraren har en avgörande och viktig roll i detta. Vidare beskrevs att högläsning med fördel kan användas när elever i de tidigare skolåren ska nå god läsförståelse. Att elever lär sig använda olika läsförståelsestrategier genom strukturerad undervisning visade sig också vara positivt (Carlsson & Larson, 2015).

4.1 Datainsamling

Studien är av kvalitativ art, vilket innebär att den är inriktad mer på ord än på siffror och att tyngden i studien ligger på att nå förståelse av den sociala verkligheten genom hur deltagare i en viss miljö tolkar denna verklighet (se Bryman, 2011). ”Kvalitativa undersökningar karakteriseras av att man försöker nå förståelse för livsvärlden hos en individ eller en grupp individer” (Hartman, 2004, s. 273). Datainsamlingsmetoden som används i studien är kvalitativa intervjuer, vars betoning ligger i att försöka fånga upp intervjupersonens uppfattningar, ståndpunkter och synsätt. En kvalitativ intervju är flexibel och kan anpassas utefter de svar intervjuaren får av intervjupersonen (se Bryman, 2011). De kvalitativa intervjuerna i arbetet är av semistrukturerad art vilket innebär att de utgått från en så kallad intervjuguide (se bilaga 1), där frågor fanns formulerade utefter vissa teman. Frågorna ställdes inte i en viss ordning eller exakt ordagrant utifrån intervjuguiden. I semistrukturerade intervjuer tillkommer ofta följdfrågor utifrån de svar intervjupersonen ger vid samtalet (Bryman, 2011), så även vid de intervjuer detta arbete bygger på. Valet att använda semistrukturerade intervjuer i studien kom av att studien redan innan genomförandet av intervjuerna hade ett tydligt syfte, och därmed fanns vissa frågor som behövde ställas för att få

svar på syftet och dess frågeställningar i arbetet. Intervjuerna genomfördes genom programmet Skype, vilket är ett program som kan installeras på dator eller mobil, som gör det möjligt att ringa videosamtal över internet till personer över hela världen. Beslutet att genomföra intervjuer elektroniskt fattades då det möjliggjorde en spridning på lärarnas arbetsort. Genom Skype kunde intervjuaren och respondenten både höra och se varandra. Intervjuerna spelades in med ljudupptagning via mobil, för att vid senare tillfälle kunna transkriberas till skriven text.

Widerberg (2002) menar att syftet i en kvalitativ forskning inte är att forskaren ska kunna vara utbytbar då denne är viktig för undersökningen i fråga, och att det inte finns beskrivet exakt vad som ska mätas i en kvalitativ studie på förhand. Däremot framhåller hon att kvalitativ forskning måste vara saklig och tillförlitlig, och att forskarens val och tolkningar måste dokumenteras under forskningsprocessens gång (Widerberg, 2002). Studien i detta arbete har genomförts på ett tillförlitligt sett då den utgått från vetenskapsrådets etiska aspekter och det framkommer tydligt i arbetet hur intervjuerna transkriberats och analyserats.

4.1.1 Urval

Arbetets syfte är att kritiskt granska hur tre förstelärare inom svenskämnet arbetar med läsförståelse i årskurs 1-3. Anledningen till att förstelärare valts är att de arbetar aktivt, och med extra fokus i sin tjänst med ett visst skolämne (se Skolverket, 2015b). I detta arbete har förstelärare i svenskämnet valts ut, som är extra insatta i läsförståelse som en del i svenskämnet. Studien har ett målinriktat urval, vilket Bryman (2011) beskriver som när forskare skapar sitt urval av intervjupersoner utifrån forskningsfrågorna i studien. I denna studie är ett av urvalskriterierna att lärarna arbetar i olika delar av Sverige, då det förhoppningsvis ger ett bredare urval av lärare. Dessa lärare arbetar troligtvis efter lite olika riktlinjer då de arbetar i olika kommuner i landet. Som en följd av detta arbetar de troligtvis inte på exakt samma sätt. Målet med arbetet är inte att jämföra lärarna sinsemellan. Då arbetet även är inriktat mot läsförståelsearbete i årskurserna 1-3, finns det även ett urvalskrav på att de utvalda lärarna arbetar eller har arbetat i dessa årskurser.

Det målinriktade urvalet i studien är alltså förstelärare i svenskämnet som arbetar eller har arbetat med läsförståelse i årskurs 1-3 från olika delar av Sverige. För att få tag på lärare som uppfyller dessa krav söktes efter dessa i olika pedagogiskt inriktade grupper på sociala

medier. Kontakt etablerades då med ett antal lärare som uppfyllde urvalskraven för studien och som var intresserade av att delta i studien. Efter en första kontakt med lärarna via sociala medier skickades ett informationsbrev (se bilaga 2) till dessa lärare via mail där de kunde läsa mer om syftet med studien och hur intervjun skulle genomföras. Efter detta genomfördes intervjuer med fyra stycken lärare. Materialet i denna studie består dock av tre intervjuer då en av lärarna valde att avsluta sin medverkan i studien av personliga skäl. Lärarna som deltog i studien valdes då de var förstelärare i svenska, arbetar eller har arbetat inom årskurs 1-3 och arbetar i olika delar av Sverige. Nedan kommer lärarna i studien att presenteras.

Malin

Intervju genomförd 2016-03-31

Malin är i trettioårsåldern och arbetar i Göteborgsområdet. Hon är behörig lärare i förskola, förskoleklass och årskurs 1-6 i ämnena svenska, matematik, NO och SO. Malin har arbetat som lärare sedan våren 2007 inom såväl kommunala som privata skolor. Hon har arbetat som fritidspedagog, förskoleklasslärare och klasslärare i åk 1-3. Hon är förstelärare i svenska sedan cirka ett år tillbaka.

Caroline

Intervju genomförd 2016-04-18

Caroline är i fyrtioårsåldern och arbetar i Gävleområdet. Hon är behörig lärare i årskurs 1-7 i ämnena svenska, SO och bild. Hon har arbetat som lärare sedan 1998 i en och samma kommun. För tillfället arbetar hon som klasslärare i en trea på en privat skola, men har innan det arbetat inom kommunala skolor. Hon har varit förstelärare i svenska sedan ungefär ett och ett halvt år tillbaka.

Janina

Intervju genomförd 2016-04-25

Janina är i fyrtioårsåldern och arbetar i Kalmarområdet. Hon är behörig lärare i ämnena svenska, SO och idrott i årskurs 1-9, med en 1-7 utbildning i grunden. Janina har arbetat som lärare sedan 1996 i olika kommuner. Hon har arbetat både på lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. För tillfället arbetar hon i årskurs 7-9 och är sedan tre år tillbaka förstelärare i svenska lokalt på skolan. Hon kommer från och med hösten 2016 ha en utvecklingslärartjänst i svenska som gäller för hela kommunen.

4.1.2 Forskningsetiska aspekter

För att uppfylla Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska aspekter har deltagarna informerats om syftet med studien och att intervjun kommer spelas in med ljudupptagning (*informationskravet*). Deltagarna informerades om att studien är helt frivillig och att de närhelst de vill kan avbryta studien och välja att inte delta (*samtyckeskravet*). *Konfidentialitetskravet* uppnåddes genom att deltagarna blev införstådda i att de kommer vara helt anonyma i studien och oidentifierbara i det färdiga arbetet genom att namn på personer ändrades vid transkribering av materialet. Deltagarna blev även informerade om att enbart intervjuaren skulle ha tillgång till den empiri som samlats in på en lösenordskyddad dator. *Nyttjandekravet* uppfylldes genom att lärarna fick information om att det insamlade materialet endast skulle användas i den vetenskapliga studien.

4.2 Bearbetning och analys

Det insamlade materialet har delats in i olika beståndsdelar och benämnts, som en slags kodning. Jag har lagt fokus på de viktigaste koderna för studien, och vissa delar av materialet lämnades utan kodning. Jag började koda materialet direkt när den samlats in, istället för att vänta på att all data är insamlad (jmf Bryman, 2011).

Efter att intervjuerna i studien var genomförda transkriberades dessa på en dator där lärarna fick fiktiva namn. Vid transkribering av intervjuerna skrevs lärarnas ord ner med det tal-språk de använde och ohörbara eller av dem utsagda ord markerades med hakparenteser. Transkriberingen av intervjuerna lästes igenom noggrant vid tre tillfällen under bearbetnings- och analysperioden. Vid första tillfället lästes intervjuerna utan att ges kommentarer under själva läsningen. Efter läsningen av varje intervju skrevs sedan tankar ned om intervjuens innehåll i ett dokument. Vid andra tillfället som intervjuerna lästes skrevs notiser in i kommentarsfältet i dokumentet utefter läsningens gång, som ett sätt att koda intervjuerna. Efter detta delades koderna in i olika kategorier utifrån frågeställningarna i studien. Dessa kategorier färgmarkerades sedan i varsin färg. Vid tredje tillfället som intervjuerna lästes färgmarkerades viktiga delar av texten med överstrykningar i olika färger beroende på kategori som stycket i texten tillhörde. Resultatdelen i arbetet delades in i teman utifrån de tre frågeställningarna tillhörande syftet i studien. Dessa tre kapitel delades i sin tur in i underkapitel utifrån de kategorier som framkom genom kodningen av intervjuerna (se tabell 1).

Tabell 1

Tema	Kategorier
Vad som är viktigt för att elever ska nå god läsförståelse	Varierade arbetsätt Att läraren leder Samtal i klassrummet Mindre grupper Fungerande lokaler
Hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i sin undervisning	En läsande klass och RT-modellen Upprepning av text Läsläxa Bokrecension Läslogg
Vad som är problematiskt i arbetet med läsförståelse	Få alla elever delaktiga Anpassa efter alla elevers behov Få elever att ställa frågor till texten

4.3 Litteraturöversikt

Forskningen i arbetet är av både nationell och internationell art och funna genom olika söktjänster, tidigare kurslitteratur, kedjesökningar utifrån redan funnen relevant forskning och genom personlig kommunikation. De söktjänster som forskningen funnits i är inriktade på pedagogik och heter *ERIC* (Educational Resources Information Center) och *SwePub*. All forskning är inriktad mot elever som går i förskoleklass upp till årskurs 4 och innehåller studier som är utförda i skolan. Den utvalda forskningen berör hur undervisning i läsförståelse didaktiskt kan utformas för att elever ska nå god läsförståelse.

5 Resultat

I följande kapitel presenteras resultatet av den kvalitativa intervjustudien av tre förstelärare i svenska. Varje kapitel i resultatet är knutet till en av frågeställningarna för studien. Till en början beskrivs vad lärarna anser är viktigt i undervisningen för att elever ska nå god läsförståelse (6.1). Vidare beskrivs hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i sin undervisning (6.2). Slutligen presenteras vad lärarna finner problematiskt vid läsförståelseundervisningen (6.3).

5.1 Vad som är viktigt för att elever ska nå god läsförståelse

Vid analys av materialet framkom fem kategorier som samtliga lärare anser viktigt i undervisningen för att elever ska få möjlighet att nå god läsförståelse. Dessa är *varierande arbetssätt, att läraren leder, samtal i klassrummet, mindre grupper* och *fungerande lokaler*. Nedan presenteras dessa kategorier var för sig utifrån intervjuerna med de tre lärarna.

5.1.1 Varierade arbetssätt

Samtliga lärare finner det viktigt att undervisningen i läsförståelse är varierad. De menar att elever är olika och lär på olika sätt och att undervisningen därmed bör variera från gång till gång, så att alla elever får chans att lära. Caroline uttrycker att ”vi måste liksom ha en verktygslåda med så många olika sätt att arbeta på som möjligt, annars tror jag det är svårt att få med alla barn. Jag menar, alla är vi ju olika och lär oss på olika sätt, då måste ju jag som lärare också lära ut på olika sätt”. Janina menar att ”man måste ge dom redskap för att såhär kan man göra när man läser. Ju fler redskap man har, desto bättre läsare blir man ju”. Vidare menar Malin att det är viktigt att alltid ha olika metoder med sig in i klassrummet som läraren kan alternera och variera mellan beroende på den klass man har för tillfället, och att detta inte enbart gäller just läsförståelseundervisningen. Caroline berättar att variation inom läsförståelseundervisningen är viktig just för att de texter elever läser är olika och måste bearbetas på olika sätt. Hon menar att då ”måste eleverna lära sig olika sätt att förstå en text, så att det blir naturligt för dom att anpassa läsningen utefter vilken text de läser”. Vidare uttrycker hon att det inte är någonting vi kan ”förvänta oss att de kan [...] hux flux, utan vi måste ge dom redskapen genom en varierad undervisning”. Malin berättar att det är viktigt att variera undervisningen just för att ”möta alla och inte bara de som är aktiva under lektioner. Då får man variera sätt”. Likaså berättar Janina att bredden att ta sig an texter på är viktigt ”för olika barn behöver olika sätt att se på texter och har olika

mycket med sig”. Att läraren utmanar sig själv i sin undervisning anser Caroline vara viktigt för att nå alla elever då ”det finns en fara i att bara göra sånt som man själv tycker är roligt som lärare eller det jag lär mig av, utan va noggrann med att tänka på vad barnen i klassen faktiskt lär sig av”.

5.1.2 Att läraren leder

Lärarna i studien uttrycker flera gånger under intervjuerna att läraren har en viktig roll för att eleverna ska nå god läsförståelse. Läraren måste vara en guide i hur en text kan bearbetas. Caroline säger att ”det är viktigt att jag hela tiden när jag läser högt ur en bok visar eleverna hur jag bearbetar boken så att de kan göra liknande sen när de läser själva. Alltså att jag modellerar och är som en förebild i hur man kan nå läsförståelse”. Malin berättar också om vikten av att gå igenom de steg som hon använder när hon läser en text och förmedla dessa för barnen eftersom att när man läser en text ”kan man inte utgå från att eleverna bara ska fatta det själva när dom väl har lärt sig avkoda utan dom behöver liksom hjälp”. Även Janina berättar om vikten av att hon som lärare modellerar för eleverna hur de kan ta sig an en text, då det inte är självklart för alla elever. Hon menar att det är viktigt att stanna upp i läsningen och diskutera saker som att ”när jag läser den här meningen då tänker jag att, eller när man läser om nån som samlar stenar så kanske man säger att en gång samlade jag sten. Man hjälper dom [med] hur man reflekterar [...] tror jag är det viktigaste. Att visa hur man gör”. Läraren har en viktig roll i att ge eleverna stödstrukturer för hur en text kan bearbetas. Men även eleverna kan lära mycket av av varandra vilket Janina uttrycker: ”sen är det ju inte lärarlett på det sättet [...] med de här samtalsgrupperna så är det ju lika mycket att eleverna lär varandra. Men de måste få tid och stöd så att samtalet funkar”. Läraren behöver finnas där som en stöttepelare och guide för eleverna i deras samtal om texten med varandra.

Janina menar att det inte är så många barn som blir lästa för hemma och att det därför är extra viktigt att läraren visar hur det kan gå till när de bearbetar en text. Även Malin nämner att det är färre föräldrar som läser för sina barn hemma i dagens samhälle än det kanske var förr, och att det kan bidra till att elevers läsförståelseförmåga sjunker. Detta är någonting hon brukar ta upp för diskussion med föräldrar på föräldramöten, för att ”man får med sig föräldrarna så de förstår hur viktigt det är att lyssna på barnen hemma. Och att de även får tips på hur de kan jobba med läsförståelse hemma, för det är svårt annars att veta hur

de ska ställa frågor och så vidare”. Hon menar att detta tillsammans med att läraren modellerar för eleverna är viktigt då ”läsförståelse är på det hela ingenting som de kan bli lämnade själva med”.

Två av lärarna uttrycker tydligt att läraren har en viktig roll i att hjälpa eleverna att välja böcker utifrån deras intresse och kunskapsnivå. De menar att detta är viktigt för att elever ska nå läsförståelse. Caroline uttrycker det som att det ”är viktigt att eleverna tycker om de böcker de läser. Läsförståelse och läsintresse hänger ihop jättemycket tror jag och om barnen då vill läsa en bok så blir det också lättare att förstå den”. Hon menar att elever gynnas av att läsa en bok de finner intressant då deras motivation för att läsa ökar och att därmed får läsförståelsen ett uppsving. Malin beskriver att ett vanligt varningstecken på att en elev behöver hjälp med att välja böcker är när den säger att alla böcker de lånar på biblioteket är tråkiga och att de inte vill läsa någon bok. Hon menar att detta kan bero på att eleverna väljer böcker på fel nivå. Om boken är för svår för eleven så kommer denna inte nå förståelse för boken och då tycker de automatiskt att den är tråkig. Då kan läraren behöva hjälpa till med att hitta böcker som passar eleven innehållsmässigt och matchar elevens läsförmåga. Vidare beskriver Malin att det är viktigt att förklara för elever att det ibland tar tid även för vuxna att komma in i en bok och att man kan behöva ha tålamod i början av läsningen av en ny bok innan man slukas in i berättelsen. En annan sak Malin poängterar som viktigt är att elever i början av sin läsning får läsa böcker som är innehållsmässigt komplexa, då hon menar att eleverna ”är högt kapabla till att tänka när de är sex-sju år. Det kanske ska vara en enkel text men själva handlingen måste ändå vara spännande, annars får de ingen lust att läsa vidare [...] det är en utmaning att hitta bra böcker”. Caroline säger att en viktig sak att satsa på i skolan är ”att skolbiblioteket är bra med ett varierat och stort utbud. Det ska va lätt för eleverna att hitta böcker som faller dom i smaken”.

5.1.3 Samtal i klassrummet

Någonting som återkommer i lärarnas beskrivning kring deras arbete med läsförståelse är hur viktigt samtalet är för att eleverna ska lära. Janina beskriver att samtalet är nyckeln till mycket när det gäller läsförståelse. Det viktigaste enligt henne är ”att man pratar text ofta”. Vidare menar hon att det är viktigt att våga upprepa saker och repetera mycket av de samtal som sker i klassrummet, ”att man vågar tjöta runt den lite”. Genom att repetera mycket och ofta menar hon att ”alla blir delaktiga, även om man känner att man inte lyssnade jättemycket första gången”. Även Malin beskriver att det är viktigt med samtal i klassen av just

den anledningen. Hon berättar att ”om det sitter nån elev i klassrummet som inte riktigt är med på vad jag läser, som slumrar till kanske, då är ju chansen större att fånga upp den om man stannar upp i texten och pratar om nånting som händer”. Samtalet blir ett sätt att få med alla elever på vad texten handlar om. Janina menar att ”man måste packa upp texten så att den blir tydlig för eleverna” och att detta görs på ett bra sätt genom att samtala och föra diskussioner om texten. Hon berättar att hon tycker det är bra att ”prata [...] om vad texten började med, vad hände i slutet och vad hände i texten.” Malin berättar i intervjun att dialoger i klassrummet är jättebra, och att elever behöver få tillfälle att prata om saker för att lära sig. Hon berättar att det kan komma in kollegor och säga att eleverna jobbar så tyst och fint i hennes klassrum. Hon menar att de kanske är tysta just nu ”men det är ingenting som automatiskt är det bästa”, för hon anser att utan diskussioner om texter kommer inte eleverna lära lika mycket: ”För det är ändå genom samtalen som man lär sig liksom, ju fler man är ju mer berikande är det ju så sätt, om man utgår från att det är i dialogen som vi lär oss”. Janina berättar att hon ibland pratar om vad som inte kommer fram i texten, vem som bestämmer i berättelsen, var berättelsen utspelar sig och så vidare. Hon anser att det leder till att eleverna får fundera i olika perspektiv, vilket är viktigt för deras läsförståelse: ”Man skiftar, perspektivbyten tror jag är jätteviktigt. Man behöver inte vara med om allt själv, men man kan lära om någon annans liv om man får göra det i litteraturens värld”. Hon uttrycker det som att det viktigaste är att man pratar om texten, och hur man gör det är inte lika viktigt: ”Man behöver inte göra det så svårt, varje gång man pratar om text så är det bättre”. Hon tror att många lärare blir låsta i att de måste förbereda ett stort arbete med noggrann planering i minsta detalj, men anser själv att det är viktigare att prata ofta än att det är supergenomtänkt.

Lärarna är överens om att det är av stor vikt att ställa mycket frågor när man läser en text. Dessa frågor kan beröra både textens innehåll, elevers tidigare erfarenheter, vad som kommer hända längre fram i texten och så vidare. Samtliga lärare uttrycker att läraren behöver ställa mycket frågor vid textläsande för att få eleverna att börja reflektera över texten och dess innehåll och innebörd. Malin menar att frågor är viktiga ”för att läsa en bok rätt upp och ner utan att ställa frågor det fungerar inte om man vill få ut max alltså”. Hon menar att frågor kan ställas på det mesta i texten för att väcka tankar hos eleverna och ger som exempel att ”om jag läser en saga om en pojke som är ute vid havet så kan man fråga om nån av eleverna varit ute vid havet och hur det var och så”. Dessa frågor bidrar enligt henne till att eleverna får koppla textens innehåll med sådant de själva eller andra elever varit med

om på riktigt. Detta kan i sin tur bidra till att texten blir mer levande för eleverna. Caroline uttrycker det som att ”ofta kan de behöva hjälp att komma igång med sina tankar om texten, vilket man kan göra genom mycket frågor. För att väcka tankar liksom. Frågor som rör sig bortom texten och får dem att dra paralleller till sig själva eller saker de kanske läst innan”.

5.1.4 Mindre grupper

En sak som framkommer tydligt vid intervjuerna av lärarna är hur organisatoriska faktorer av olika slag kan vara ett hjälpmedel för att öka elevers läsförståelse. Samtliga lärare menar att det kan vara betydelsefullt att ibland ha tillfälle att arbeta i mindre grupper. Janina säger i intervjun att ”man skulle kunna ha mindre grupper så att man kan ha längre samtal [...] om det finns resurser så skulle jag vilja ha små samtalsgrupper ofta, ofta, ofta”. När Malin får frågan om vad hon skulle vilja använda mer resurser till svarar hon ”jag tänker ju spontant på att jag hade önskat lite mindre grupper för att då har också jag möjlighet att ge mer tid till varje elev”. Lärarna uttrycker tydligt att mindre grupper är ett bra sätt att samtala i, då fler elever ofta vågar tala i en mindre grupp. Janina menar att ”vissa elever som inte tycker om att prata i stor grupp inför alla kan våga prata och diskutera saker i mindre grupp”, och Malin säger att ”ibland kan man [...] sitta i mindre grupper för då kan det vara väldigt bra för de som annars inte vågar räcka upp handen. Då vågar de prata mer”. Ytterligare en fördel med mindre grupper som framkommer under intervjuer med två av lärarna är att det blir ett tillfälle att sitta ner och lyssna på vad eleverna har för kunskaper. Lärarna kan sedan använda det som ett underlag för bedömning av elevernas läsförståelse. Janina uttrycker att ”det är lättare att hinna lyssna på alla elever och få en uppfattning av deras kunskap om man jobbar mer i smågrupper. Det blir givande för både mig och eleverna”. Hur organisering av dessa mindre grupper kan ske ger lärarna flera förslag på. Malin menar att ”det handlar ju också om hur man organiserar arbetet i klassen”. Hon ger som förslag att eleverna kan ha en pärm där de har uppgifter som de känner sig trygga att arbeta med på egen hand. Då kan eleverna jobba med detta samtidigt som läraren har samtal med en mindre grupp av eleverna. Vidare nämner Malin att eleverna kan grupperas i mindre grupper runt om i klassrummet och så får läraren gå runt och lyssna på diskussionerna. Att det finns fler tillgängliga lärare i klassen är också en lösning på hur dessa mindre grupper ska kunna organiseras. Fördelarna med att ha fler resurser är många enligt de tillfrågade lärarna då de menar att det gynnar mycket av lärandet i skolan och inte enbart läsförståelsen. Men för att få till mindre samtalsgrupper och liknande framhåller lärarna att fler resurser är en stor fördel. Caroline önskar att det kunde finnas fler utbildade lärare i varje klass eftersom ”man

kan inte bara tro att man kan slänga in vilken vuxen som helst i klassrummet och så ska det öka elevernas kunskap. Det behövs utbildade lärare som vet vad de sysslar med”. Malin nämner att någonting som hjälper är när det finns resurs i form av en fritidslärare som kan rodda i klassrummet samtidigt som hon själv tar ut elever i mindre grupper för samtal.

5.1.5 Fungerande lokaler

Hur lokalerna ser ut där läsförståelseundervisning sker spelar också roll enligt lärarna. Malin menar att det gör mycket för elevernas lärande när lokalerna är anpassade för undervisning. Som svar på frågan hur dessa lokaler ska se ut svarar hon att klassrummet ska vara stort där det finns en soffa eller liknande där elever kan slå sig ner om de är sugna på att läsa en stund. Det ska även finnas ett eller flera grupprum i anslutning till klassrummet så att klassen kan delas upp i mindre grupper. Detta hjälper de elever som ”har svårt att koncentrera sig” eftersom det då finns ”en plats för den att sitta där det är lite lugnare”. Caroline uttrycker att ”det behöver finnas mysiga platser att sitta på och få ro till att läsa. En läshörna i klassrummet eller nära klassrummet med lite mysiga kuddar, härlig belysning och så som liksom inbjuder till att sitta ner i lugn och ro och läsa”. För att elever ska få ro att sitta ner och läsa en bok på djupet och därmed kunna nå läsförståelse krävs lokaler som inbjuder till detta enligt dessa lärare. En sådan lokal är enligt Caroline ett mysigt och välfyllt skolbibliotek.

5.2 Hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i sin undervisning

Vid intervjuerna med de tre lärarna berättar de om olika sätt som de arbetar med läsförståelse. Janina uttrycker det dock som att ”alla olika metoder handlar egentligen om att samtala om texten och att lyfta upp olika delar för att förtydliga texten. Alla går ut på att tala om texten och att lyfta fram och lära varandra [...] man måste packa upp texten så att den blir tydlig för eleverna”. Nedan presenteras lärarnas arbete med *En läsande klass och RT-modellen*. Vidare beskrivs fyra olika arbetssätt lärarna arbetar med vid läsförståelseundervisning. Dessa är *upprepning av text*, *läsläxa*, *bokrecension* och *läslogg*.

5.2.1 En läsande klass och RT-modellen

De tre lärarna i studien berättar att de fick som uppdrag när de fick sin förstelärartjänst i svenska att bland annat introducera arbetet med någonting som skulle gynna och öka elevers läsförståelse. Malin och Caroline skulle introducera *En läsande klass* med tillhörande läsförståelsestrategier, och Janina skulle introducera *RT-modellen* med tillhörande *läsfixare* (kapitel 3.1.4). En läsande klass är ett svenskt projekt som vill öka elevers läsförståelse.

Det är barn- och ungdomsförfattaren och mellanstadieläraren Martin Widmark som tagit initiativet till projektet. I En läsande klass arbetar man med fem karaktärer utifrån läsförståelsestrategier, som har sin inspiration i RT-modellens karaktärer. De fem karaktärerna i en läsande klass är: Spågumman (förbereder läsningen), Reportern (ställer frågor till texten), Detektiven (reder ut nya ord/begrepp), Cowboyen (fångar in det viktigaste) och Konstnären (kopplar till egna erfarenheter) (En läsande klass, u.å.). Det har riktats viss kritik mot projektet En läsande klass. Damber och Nilsson (2014) uttrycker flera punkter som de kritiserar. De ger bland annat kritik mot att arbetet skickas ut gratis till alla skolor och därmed bidrar till att vissa lärare känner sig tvingade att använda materialet även mot sin vilja. Vidare menar de att projektet inte använder några direkta referenser och att Widmark har tolkat forskning kring området som han själv vill. Dessutom anser de att En läsande klass ger en förenklad bild av vad undervisning om läsning och läsförståelse handlar om (Damber & Nilsson, 2014).

Malins uppdrag vid införandet av En läsande klass var att handleda cirkelträffar om projektet. Undervisningen på skolan ändrades sedan ganska markant enligt henne själv. Hon menar att tyngdpunkten på den lärarutbildning hon själv gick var tidig läs- och skrivinlärning och att undervisning i läsförståelse hamnade lite i bakgrunden: ”Läsförståelsen hamnar liksom lite i skymundan, har inte funnits någon självklar metod liksom för att lära ut det”. Hon menar att fokus då var att eleverna först skulle lära sig avkoda för att sedan nå en automatisering och ett läsflyt. Hon beskriver att läsförståelsearbetet tidigare nästan enbart var högläsning, att eleverna fick fylla i klassiska läsförståelseböcker och att: ”Jag tror att elever ibland har lämnats ensamma med det arbetet”. Hon menar att efter att de tog in projektet En läsande klass har lärarna fått en gemensam metod som de jobbar mot och känner sig trygga med. De har fått ett gemensamt sätt att se på läsförståelseundervisning. ”Sen i [och] med att man jobbar tillsammans i lärarlaget med läsförståelse så blir det ju också som att läsförståelsen den lyfts som viktig”. Även Caroline framhåller att arbetet med läsförståelse på skolan har lyfts fram som mer central och viktig efter att de började arbetet med en läsande klass: ”Nu har vi lärare en mer gemensam syn på hur vi tycker att läsförståelse på bästa sätt lärs ut”.

Janina har funnit att när hon använder läsfixarna får eleverna hjälp att dela upp texten i mindre bitar och nå förståelse för dessa bitar, samtidigt som texten i sin helhet bearbetas. Om eleverna bara gör en sammanfattning av texten rakt upp och ner tycker hon inte alls

att eleverna når lika långt. Samtal och diskussioner som framkommer när de arbetar på detta sätt bidrar till att eleverna får en djupare förståelse inför texten. Janina testade några av sina elever genom ett diagnostest för att se deras läsförståelsenivå innan och efter arbetet med RT-modellen och hon uttrycker det som att ”det är samtalat som bidrar mest till att RT-modellen ger så positiv effekt [...] i vanliga fall brukar de kanske ha en läsförståelseprocent på 15-20%, och nu var det liksom [det] dubbla [...] så att det ger stor skillnad alltså, det slog mig”. Vidare uttrycker hon att många förespråkar att lära ut strategierna ett steg i taget, men att hon själv anser att det inte spelar så stor roll vilken ordning de arbetas med. Malin menar att mycket av arbetet i projektet En läsande klass har kretsats kring olika läsförståelsestrategier ”som vi som erfarna läsare använder utan att tänka på det”. Vidare säger hon att vi lärare inte kan utgå från att ”eleverna bara ska fatta det själva när dom väl har lärt sig avkoda utan dom behöver liksom hjälp med att få syn på de strategierna som de använder”.

När Malin går igenom en ny bok utifrån läsfixarna börjar hon med att prata om spågunman, som förutspår vad som kommer hända i texten. ”Då brukar vi börja kolla på omslaget, på bilden och titeln och så. Och så frågar jag ju barnen vad ser ni? och utifrån detta vad tror ni att boken kommer handla om?”. Sen läser hon en bit innan hon kanske stannar och frågar vad eleverna tror kommer hända närmast och sådant då eleverna ”på det sättet kan [man] [...] skapa intresse för det som ska komma”. Malin tycker även det är viktigt att använda detektiven som ger eleverna tips på hur de kan göra om de läser ett nytt ord eller om de inte förstår någonting i texten. Hur eleverna kan arbeta med detektiven beskriver hon som att de ”kan fortsätta läsa för att se om förståelsen kommer i sammanhanget eller så kan de till exempel slå upp ordet i en ordbok eller att man kanske frågar nån”. Malin tycker att man ska gå igenom strategierna en i taget, vilket de själva valde att göra på skolan, för att inte missa någon strategi. Hon menar att arbete med strategierna enskilt under några veckor kan vara positivt för elevers läsförståelse. Caroline beskriver att hon gärna arbetar med de läsförståelsestrategier som hon tycker passar och behövs till just den texten de läser för tillfället: ”Om man jobbar tydligt med strategierna i en läsande klass blir eleverna medvetna om hur en text är uppbyggd och de lär sig att bearbeta den på ett bra sätt. De kanske inte alltid behöver använda alla strategier, men de får verktyg för hur de kan göra om de möter ett svårt ord, om de inte förstår någonting och så”.

Caroline tycker det är viktigt att använda alla möjliga typer av texter i arbetet med läsförståelse och läsförståelsestrategier. Hon uttrycker att ”texter är lite olika beroende på vilken genre de tillhör och så vidare. Det måste eleverna bli medvetna om och så. Genom att verkligen arbeta med olika typer av texter och diskutera hur de är uppbyggda kan detta bli tydligt för eleverna”. Hon menar att i en faktatext kanske detektiven blir otroligt viktig då det kan förekomma många svåra och okända ord, medan spågumman kanske inte är lika central då texten handlar om fakta och inte tankar. Men hon framhåller dock att det fortfarande är viktigt att använda alla strategier på alla texter då ”även om texter är olika så kan man ofta arbeta med dem på ungefär samma sätt”. Malin anser att det är viktigt att både skönlitterära- och faktatexter bearbetas utifrån de olika strategierna. Hon menar att det är en fördel om eleverna fått ta sig an en faktatext utifrån dessa strategier då det kan hjälpa dem senare när de ska läsa faktatexter och lära sig ifrån dem. Malin tänker att dessa olika texter bearbetas på ungefär samma sätt: ”Även i faktatexter så använder man ju något så när samma strategier egentligen för att förstå, det gör man ju omedvetet”. Hon menar att även i rubriker på dessa texter får elever associationer om vad texten kommer handla om (spågumman), du möter nya ord som du måste lära dig att hantera (detektiven) och de får även en bild av det de läser (konstnären): ”Så egentligen tycker jag det är samma strategier man använder”. Janina tycker även hon att det är viktigt att arbeta med olika typer av texter och menar att det är bra att jämföra olika texter med varandra. ”Man kan titta på Bockarna Bruse som saga, och sen läsa en faktatext om bockar. Då gör man jämförelse mellan hur texterna är uppbyggda och vad de innehåller”. Janina nämner speciellt faktatexter, skönlitteratur och film som texttyper hon bearbetar i läsförståelsearbetet. När hon arbetar med film utifrån RT-modellen så brukar de börja med att diskutera titeln på filmen och vad den kan handla om. Detta blir ett sätt att arbeta med spågumman. ”Sen när man har pratat ganska mycket om det så får de nys om att det kanske inte bara handlar om det jag trodde. Det kanske inte man hade tänkt överhuvudtaget på”. Efter att eleverna sett filmen får de ställa mycket frågor till texten som de gemensamt försöker svara på. Efter detta jobbar de med detektiven som i vanliga fall handlar om att reda ut begrepp eller förstå svåra ord ”men i detta arbetet gör vi mer så att vi låter detektiven leta efter svar på de frågor som vi inte fick svar på”. Efter detta får de enskilt sammanfatta filmen utifrån cowboyen. Janina uttrycker att detta arbetssätt ”gör jättemycket för förståelsen och inläringen hos eleverna”. Hon säger vidare att ”RT-modellen fungerar jättebra på filmer också”.

När jag frågar lärarna om det finns några risker i att använda modeller som RT-modellen och En läsande klass svarar Janina att ”jag vet att om man jobbar med läsförståelse i någon form mer än man gjorde innan, så kan inte jag se att det kan vara skadligt. Sen kan jag tycka att det automatiskt ger ringar på vattnet att när man jobbar med en modell så ser man att det genererar bättre läsförståelse och man blir mer nyfiken på att utveckla arbete”. Malin säger att En läsande klass har blivit ifrågasatt då ”den inte riktigt är baserad på forskning utan det är ju egentligen ett gäng verksamma lärare som slått sina kloka huvuden ihop. Och gillar man det kan man ju anamma det, men om man inte gillar det kan man ju testa nått annat. Men vi har valt att testa det”. Caroline nämner att ”man behöver kanske inte svälja allt med hull och hår och göra ordagrant precis som de beskriver i planeringarna i En läsande klass. Men det är helt klart ett bra material att utgå från för att få idéer till hur man kan jobba med läsförståelse”.

5.2.2 Upprepning av text

Janina beskriver i intervjun hur hon arbetar med expertgrupper och hemgrupper. Då läser hon texten tre gånger. Första gången får eleverna enbart lyssna, efter andra gången får de diskutera texten med en kompis. Efter tredje och sista gången hon läser texten får eleverna diskutera med en annan kompis. Efter detta får de skriva ner och återberätta berättelsen två och två. Texten kan vara ”en kort saga som Bockarna Bruse, eller en del av en berättelse, en beskrivande del eller vad som helst egentligen”. Janina berättar att detta arbetssätt är framtaget för elever med svenska som andraspråk, men att det enligt henne fungerar jättebra för alla elever. Fördelarna hon ser med detta arbetssätt är att hon får med alla elever även om det förekommer svåra ord eller att handlingen är svår att förstå. ”Alla blir delaktiga, även om man känner att man inte lyssnade jättemycket första gången. Sen får man höra den igen, och höra den igen. Våga vara lite upprepande, det gör ingenting. Man har inte alla med sig första gången”.

5.2.3 Läsläxa

Malin poängterar i intervjun att det är viktigt att läsa mycket för att nå god läsförståelse, då man bygger upp ett läsflyt som kan hjälpa till på traven. Därför anser hon att läsläxa är bra att arbeta med för att elever ska nå högre läsförståelse. När hon har läsläxa brukar hon försöka lyssna enskilt på alla elever när de läser, speciellt när de går i ettan. Då lyssnar hon både på hur eleverna läser, men ställer även frågor till texten för att se vad eleven i fråga förstått av det den läst. Janina beskriver att även hon sett att läsläxa på ett genomtänkt sätt

kan öka elevers läsförståelse. Hon har bland annat arbetat med något hon kallar för tvåspaltning där eleverna får läsa en bit av sin läsläxa och sedan välja en mening och skriva ner den. Sedan får de även skriva varför de valt just denna mening. Dessutom får eleverna öva på att återberätta vad som hände i den delen av boken de läst sedan sist. Caroline arbetar även hon aktivt med läsläxa för att öka elevers läsförmåga och läsförståelse. Hon anser att ”det är bättre att använda individuella böcker till alla elever vid läsläxan, då det förhoppningsvis gör att läsintresset ökar mer”.

5.2.4 Bokrecension

Caroline beskriver i intervjun att användandet av bokrecensioner har visat sig positivt för elevers läsförståelse. Hon vill helst att elever läser olika böcker som intresserar dem i läsläxa, och inte att alla har samma läsebok som läsläxa. ”Det svåra är hur man jobbar med läsförståelsen när alla elever läser böcker med olika innehåll. Men då brukar vi jobba med bokrecensioner i samband med läsläxan, att de varje vecka får skriva kort vad som hänt denna veckan när de läst”. Hon menar att det är ett positivt sätt att få elever medvetna om hur en berättelse är uppbyggd då de får beskriva handlingen under hela bokens gång och inte enbart i slutet. Däremot berättar hon att eleverna även får göra en bokrecension på hela boken när de läst klart den. Hon beskriver att eleverna får göra ”en bokrecension ifrån läsförståelsestrategierna i en läsande klass och berätta om boken för de andra i klassen”. Malin beskriver även hon i intervjun att de arbetar med bokrecensioner i hennes klass. Eleverna får göra bokrecensioner på de böcker de har som bänkbok. Eleverna får en pappersremsa när de läst färdigt en bok, där de får måla av bokryggen med titel och författare. Dessa bokryggar samlas sedan på väggen i klassrummet som i en bokhylla. Då kan klassen se hur många böcker de läst tillsammans. Utöver bokryggarna får eleverna även fylla i en mall för bokrecensioner som är anpassade till de olika strategier som ingår i en läsande klass. Malin menar att det kan vara knepigt för eleverna att fylla i denna och att de inte får bli lämnade helt själva med den uppgiften. Hon uttrycker dock att ”ju mer man jobbar med det medvetet desto bättre blir det”.

5.2.5 Läslogg

Janina tycker att användandet av läslogg i undervisning är positivt för elevers läsförståelse. Hon menar att elever som inte lärt sig skriva än kan spela in sin läslogg om det finns tillgång till verktyg som möjliggör det. Janina säger att läslogg kan hjälpa elevers förmåga att reflektera och analysera över texten. Hon tycker sig se att elevers svar på frågor om boken blir mer utvecklade om de fått arbeta med läslogg under tiden de läst texten. I läsloggen

menar Janina att frågor om hur människor i berättelsen tänker och liknande kan vara positivt att ha med, då det utvecklar elevernas förmåga att kunna byta perspektiv. Likaså kan det vara bra att läsloggen kopplar till egna erfarenheter som eleverna har, då texten därmed kan bli mer levande. Carolines arbete med läsläxa påminner om skrivandet av loggbok då eleverna får skriva kontinuerligt någonting om handlingen i texten efter varje tillfälle då de läst, men hon benämner inte själv detta som just läslogg i intervjun.

5.3 Vad som är problematiskt i arbetet med läsförståelse

Vid analys av intervjuerna framkommer tre olika kategorier som lärarna anser är problematiskt vid läsförståelseundervisning. Dessa är att *få alla elever delaktiga, anpassa efter alla elevers behov* samt *få eleverna att ställa frågor till texten*.

5.3.1 Få alla elever delaktiga

En sak som lärarna lyfter fram är att det kan vara problematiskt att få alla elever delaktiga under lektionerna. Caroline uttrycker att samtalet är viktigt för att elever ska nå god läsförståelse, men att alla elever inte vågar eller vill prata inför en större grupp: ”Det kan vara väldigt svårt att få vissa elever att känna sig trygga i att prata inför hela klassen och det kanske är svårt att få till mindre grupper av olika skäl. Så det är problematiskt”. Hon menar att alla elever ska kunna känna sig trygga nog att kunna prata inför hela klassen, men att det också är viktigt att inte tvinga någon som är obekvämt att tala inför en stor grupp. Malin menar att långt ifrån alla elever känner sig bekväma med att räcka upp handen och vara med i diskussioner och att det då finns en utmaning i att ”möta alla och inte bara de som är aktiva under lektioner”. Malin säger att det är viktigt att ha som mål att alla elever vågar och känner sig trygga nog för att prata i klassen. ”Det viktigaste av allt är vad det är för klimat som råder. Att man får lov att göra fel [...] att man får ställa frågor, att man inte är rädd för att göra bort sig”. Malin menar att det är jätteviktigt att jobba mycket med dessa saker. En sammanhållen och trygg grupp elever presterar bättre enligt henne: ”Det gäller att skapa ett gott klimat i klassen för om man inte har det och det råder otrygghet då blir det inte bra av nånting egentligen. Det är det allra viktigaste”.

5.3.2 Anpassa efter alla elevers behov

Lärarna beskriver det som problematiskt och svårt att anpassa undervisningen efter alla elevers behov. Caroline säger ”en annan sak som är kritiskt eller vad man säger är att anpassa undervisningen efter varje elev när alla kanske läser olika böcker och så vidare”.

Hon menar att läraren måste försöka hitta vägar att gå runt detta och kunna anpassa undervisningen utefter elevernas behov även om de ligger på väldigt olika nivå. Malin säger att det är en utmaning när ”du har tjugofyra eller tjugofem elever liksom och att hinna med alla, det är alltid en utmaning tycker jag”. Hon menar att det är svårt för en lärare att hinna med allt som ska göras ibland och att man därför får prioritera och lägga tiden där den mest behövs. ”Det handlar ju också om hur man organiserar arbetet i klassen”.

5.3.3 Få elever att ställa frågor till texten

Janina menar att det eleverna har svårast för när det gäller läsförståelse är att ställa frågor till och prata med texten. ”Att få dom uppmärksamma på att någon har skrivit texten, det finns ingen text som är neutral. Det finns alltid en avsändare, det kritiska tänkandet att man jobbar med det tidigt, tidigt”. Hon menar att det är ett helt förhållningssätt att arbeta med dessa frågor. Eleverna bör få hjälp att börja tänka om vem som har skrivit texten, varför den skrev texten och vad den vill få sagt med texten. Hon säger att ”när dom kommer in i det tänket så blir det ju lättare för dem att förstå vissa texter också, men jag tror det är en aspekt som man glömt lite liksom”.

6 Diskussion

Nedan följer en diskussion om hur studien i arbetet genomförts (7.1) följt av diskussion av resultatet i studien kopplat till tidigare forskning (7.2). Slutligen beskrivs arbetets slutsats arbetet, samt idéer för vidare forskning inom området (7.3).

6.1 Metoddiskussion

Studien i arbetet genomfördes med hjälp av kvalitativa intervjuer av semistrukturerad art. Valet att använda denna metod för att nå lärares kunskap om läsförståelseundervisning har varit positiv, då det resulterat i mycket information från varje deltagare, med detaljrika förklaringar. I detta arbete genomfördes ingen pilotintervju, vilket möjligen hade varit en god idé. Med facit i hand så hade dock den första intervjun varit pilotintervjun och då den genomfördes med det resultatet som var tänkt, så hade den ändå inkluderats i arbetet. Jag tror därför inte att arbetet hade fått ett annat slutresultat om jag genomfört en pilotintervju än vad det fick nu. Möjligtvis hade det gjort att jag analyserat den första intervjun på ett annat sätt, vilket kunde ha resulterat i att vissa frågor omformulerades och att frågor tillkommit i intervjuguiden.

Det målinriktade urvalet i studien var förstelärare i svenskämnet som arbetar eller har arbetat med läsförståelse i årskurs 1-3 från olika delar av Sverige. För att hitta lärare som tillhörde denna kategori söktes efter dessa genom pedagogiska grupper på sociala medier. Detta var ett bra sätt att hitta lärare, då de lärare som hörde av sig till mig själva hade en vilja av att vara med i studien. Jag hittade fyra lärare som uppfyllde kraven för deltagande i studien, och dessa fick ett mail med mer information om studien. Jag anser att det är en stark sida av studien att deltagarna själva var måna om att delta och hade ett engagemang för utveckling av elevers läsförståelse.

Då studien enbart består av tre kvalitativa intervjuer med tre olika lärare så är materialet något litet. Det var fyra lärare som intervjuades i studien, och anledningen till att enbart tre intervjuer utgör resultatdelen är att en av lärarna efter genomförandet av intervjun valde att inte längre medverka i studien på grund av personliga skäl. Det fanns då inte tid för att hitta en ny deltagare, intervjuas denna, transkribera intervjun och analysera den på ett bra sätt. Därför valdes att enbart använda analysen av tre intervjuer i resultatet. Jag anser dock att arbetet trots detta har ett detaljrikt och bra resultat. Men med ytterligare en eller flera

intervjuer hade resultatet gett en ännu större bredd på lärarnas kunskap, vilket hade varit positivt för arbetets kvalitet.

Lärarna som deltog i studien intervjuades genom programmet Skype vilket var ett smidigt och bra sätt att genomföra intervjuerna på. Trots avstånd till läraren kunde intervjuerna genomföras muntligt där vi dessutom såg varandra. Jag anser att jag fått samma resultat om jag genomfört intervjuerna på plats hos läraren som jag fick genom samtal på Skype. Fördelen med valet att genomföra intervjuerna på detta sätt var att jag då hade möjlighet att intervjua lärare från lika delar av Sverige utan att behöva lägga tid och pengar på att transportera mig till lärarens ort för en intervju, vilket inte hade funnits möjlighet till. Därför kunde jag med hjälp av detta sätt att intervjua lärarna på få ett bredare urval på deltagare i studien.

Att analyserna av intervjuerna påbörjades direkt efter genomförd intervju anser jag var positivt för arbetet. Genom att jag startade granskning och analys av intervjuerna på en gång fick jag ut en bra analys om varje enskild lärares åsikter och tankar om frågor tillhörande intervjun. Att jag analyserade intervjuerna i tre steg var positivt då det gav en bredare bild av lärarnas tankar. Jag nådde då både sådant som framkommer tydligt i intervjuerna men även saker som kan förstås av att sätta samman flera delar av intervjun till en helhet. Om jag hade analyserat alla intervjuerna vid samma tillfälle hade det funnits en risk att jag direkt börjat jämföra intervjuerna med varandra, istället för att som nu granska varje intervju enskilt och sedan jämföra analyserna av intervjuerna med varandra.

Någonting som jag tror hade kompletterat intervjuerna på ett bra sätt för att få fram ett djupare resultat hade varit att genomföra observationer på de intervjuade lärarnas undervisning i läsförståelse vid ett antal tillfällen. Då hade jag i resultatdelen kunnat jämföra lärarnas undervisning mot vad de muntligt berättar och undersöka om de själva arbetar på de sätt de anser ökar elevers läsförståelse. Jag ansåg dock att det varken fanns tid eller resurser att genomföra observationer i denna studie, då jag hade behövt besöka lärarna på de olika orter där de arbetar vid ett flertal tillfällen.

Frågeställningar tillhörande syftet i arbetet har enligt mig besvarats på ett tillfredsställande sätt i arbetet. Med hjälp av kategorisering har jag lyckats få ett tydligt resultat i arbetet som på ett bra sätt kopplas till syftet och frågeställningarna i arbetet. Eftersom jag varit med

och skrivit ett tidigare arbete om läsförståelse hos elever i årskurs 1-3, hade jag en ganska tydlig bild av vad forskningen anser viktigt i detta område. Detta kan ha påverkat vilka frågor jag ställde vid intervjuerna, då det är möjligt att jag sökte efter vissa svar utifrån tidigare forskning. Jag tror dock inte att detta påverkar arbetet på ett negativt sätt, men jag kanske hade ställt lite annorlunda frågor om jag inte genomfört det tidigare arbetet.

6.2 Resultatdiskussion

Lärarna i studien framhåller vikten av att arbeta på ett varierat sätt för att nå alla elever. De menar att alla elever är olika och lär på skilda sätt, och att lärare därmed behöver undervisa på olika sätt så att alla elever får känna att de ibland får arbeta på det/de sätt de lär sig bäst. Detta är någonting som jag tycker att det talats mycket om i lärarutbildningen och någonting som framhållits som viktigt under de fyra år jag gått på högskolan. Här går alltså mina tidigare erfarenheter och studiens resultat ihop. Vidare nämner lärarna i studien flera gånger hur viktigt det är att det finns organisatoriska möjligheter för att elever ska nå läsförståelse på ett bra sätt. Det behövs resurser i form av fler lärare för att kunna arbeta mer i mindre grupper och grupprum att sitta och arbeta i med dessa mindre grupper. Vidare behövs det en plats i eller i anslutning till klassrummet som inbjuder till läsning i form av soffor, mysig belysning och kuddar. Likaså är det viktigt att det finns ett stort utbud av böcker med varierad svårighetsgrad och olika ämnesinnehåll för att alla elever ska hitta en bok som lockar dem till läsning. Jag tror personligen att det ligger mycket i det som lärarna nämner här, men jag vet samtidigt att det inte är någonting som lärarna på skolan själva kan påverka speciellt mycket. Jag som lärare kan inte påverka så att jag får mer pengar och resurser till min klass, det jag däremot kan göra är att lägga de pengar och resurser som finns på de delar i arbetet som jag tycker är viktigast. Grupprum och bra platser för avkoppling och lugn och ro i klassrummet tror jag är oerhört viktigt för elevers läsförståelse, men även deras lärande i många andra ämnen. Därför är det någonting jag anser viktigt att satsa på.

Någonting som framgår av intervjuerna med lärarna är att de anser att läraren har en viktig roll i elevers läsförståelseutveckling. Läraren behöver vara en guide för eleverna och visa hur de själva tar sig an en text och hjälpa eleverna i hur de kan göra för att förstå texten. Läraren ska modellera sina egna kunskaper så att de blir framträdande för eleverna. Detta är någonting som tydligt framkommer som viktigt i tidigare forskning om läsförståelse. Både Jönsson (2007), Liberg (2010) och Eckeskog (2013) visar i sina studier att läraren

har en betydande roll för elevers lärande. De anser att läraren är ett viktigt redskap för eleverna när de ska förstå en text. Lärarna i denna studie menar även att samtalet har en avgörande roll i arbetet med läsförståelse i dessa åldrar. Lärarna poängterar vikten att samtala om texter ofta då det är ett sätt att få med alla elever. De elever som inte förstått texten av olika orsaker får möjlighet att komma in i diskussioner genom att de med samtalets hjälp når förståelse för vad som hänt i texten. Forskning genomförd av Jönsson (2007) och Eckeskog (2013) styrker lärarna i denna studies uppfattning om att samtal och diskussioner om lästa texter är viktigt för elevers läsförståelse. Lärarna i studien nämner flera gånger i intervjuerna att det är viktigt att ställa mycket frågor om texten för att elever ska få möjlighet att nå en djupare förståelse av den. Lärarna i studien anser även att dessa samtal hjälper elever att koppla texten till egna erfarenheter, vilket är viktigt att eleverna lär sig då detta finns med i kunskapskraven för årskurs 3 (Skolverket, 2011).

Studien jag genomfört visar att lärarna är positiva till användandet av läsförståelsemetoder såsom *Reciprocal Teaching* och *En läsande klass*. De anser att det ger lärarna på skolan ett gemensamt synsätt på läsförståelse och att läsförståelsen lyfts upp som viktig på skolan när man använder ett sådant arbetssätt. Vidare menar lärarna att dessa metoder på ett bra sätt tydliggör användandet av läsförståelsestrategier så att de blir tydliga för eleverna. Tidigare forskning av Reichenberg och Emanuelsson (2014) styrker att användandet av en metod vid läsförståelsearbete ökar elevers läsförståelse. Vidare visar denna forskning att det avgörande inte är vilken metod som används utan att en metod används. Lärarna i denna studie menar liksom Reichenberg och Emanuelsson (2014) att det viktigaste inte är vilket sätt lärare arbetar med läsförståelse på, utan det faktum att de arbetar med det på ett strukturerat och planerat sätt. En lärare i min studie uttrycker tydligt att hon anser att det inte finns någon metod som kan vara direkt negativ för elevers läsförståelse, utan att alla metoder med mål att öka elevers läsförståelse är bra just för att läsförståelsen då lyfts upp som viktig. Ytterligare forskning av Reichenberg och Löfgren (2014) visar att användandet av en konkret läsförståelsemodell ökar elevers läsförståelse markant. Även Eckeskogs (2013) och Libergs (2010) studier visar att användandet av läsförståelsestrategier är positivt för elevernas läsförståelse.

Lärarna i studien lyfter fram olika sätt som de anser positiva för elevers läsförståelse. Dessa är *upprepning av text*, *läsläxa*, *bokrecension* och *läslogg*. Dessa arbetssätt är inte främ-

mande för mig utan de har lyfts upp flera gånger under min lärarutbildning som bra metoder att arbeta med vid läsförståelseundervisning. Likaså är det arbetssätt jag sett mycket av ute på verksamhetsförlagda utbildningar. Forskare som forskat inom området läsförståelse lyfter också upp några av dessa metoder som bra hjälpmedel för elever att nå läsförståelse (Jönsson, 2007; Eckeskog, 2013). Lärarna menar att det är viktigt att tydligt visa eleverna hur de ska jobba när de arbetar med olika delar av läsförståelse och att eleverna inte kan bli lämnade helt själva. De menar att läraren måste stötta upp och visa hur arbetet kan genomföras, och att det sker mycket diskussioner i större och/eller mindre grupper innan eleven får testa på egen hand. Detta kan kopplas till det sociokulturella synsättet på lärande, där eleverna ska få stödstrukturer som släpps mer och mer efter tidens gång.

Det som lärarna i studien framhåller som extra utmanande i arbetet med läsförståelse är att få alla elever att delta vid diskussioner av texter och så vidare. Vidare menar lärarna att eleverna ofta tycker det är svårt att ställa frågor till texten. Användandet av läsförståelsestrategier i mindre grupper på ett strukturerat sätt verkar vara positivt för att få elever delaktiga i diskussioner. Det verkar även positivt för elevers förmåga att ställa frågor till texten. Jag tror personligen, liksom några av lärarna i studien, att det är av stor vikt att få ett klassrumsklimat som tillåter att alla elever är olika och att man får göra fel. Det får inte finnas elever som inte når god läsförståelse för att de inte vågat bidra i diskussioner om texter.

I inledningen av detta arbete beskrivs att analys av resultaten i PIRLS 2011 visar att svenska elever inte får arbeta lika mycket med olika typer av lässtrategier som elever i många andra länder. Detta trots att tidigare forskning visar att arbete med lässtrategier är betydelsefullt för elevers möjlighet att nå god läsförståelse (Skolverket, 2012). Resultatet i min studie visar dock att lärarna på ett tydligt och strukturerat sätt arbetar med läsförståelsestrategier för att elever ska få möjlighet att nå förståelse för olika texter.

Någonting som överraskade mig vid analysen av intervjuerna i studien var att högläsning inte nämndes som ett konkret arbetssätt vid läsförståelseundervisning. I det tidigare arbete jag genomfört med ytterligare en lärarstudent våren 2015 framkom nämligen att högläsning är ett bra sätt att arbeta på för att elever ska nå god läsförståelse. ”Vi tycker oss se att lärares högläsning är speciellt positiv för elever med svårigheter i läsning, då de inte behöver slita med avkodning utan kan lägga kraft på förståelsen istället” (Carlsson & Larson,

2015). Detta kopplades mot bland annat forskning av Jönsson (2007) som visar att högläsning är ett bra sätt att arbeta på för att eleverna då kan lägga energi på att tolka och förstå texten genom läsförståelsestrategier istället för att lägga energi på själva avkodningen.

Ytterligare en sak som överraskade mig vid analysen av intervjuerna var att lärarna som deltog i studien arbetade på ett så liknande sätt. De tre lärarna i studien är i stort sett överens om allt de anser viktigt i arbetet med läsförståelse. Jag hittade inget specifikt som lärarna inte var eniga om. Detta trots att jag valde att intervjua lärare från olika delar av Sverige med en tanke om att de troligtvis arbetar på olika sätt och med olika riktlinjer. Jag anser att detta stärker relevansen av mitt arbete för läraryrket, då jag i resultatet nått kategorier som anses viktigt av samtliga lärare trots deras olika erfarenheter och arbetsorter.

6.3 Slutsats

Slutligen anser jag att tidigare forskning om läsförståelse och lärarna i denna studies sätt att arbeta med läsförståelse i stort sätt går hand i hand. Lärarna verkar inlästa på forskning i området och arbetar utifrån vad forskningen anser viktigt. Lärarna arbetar på olika ställen i landet, men trots detta liknar deras undervisning varandra mycket. De stora bitarna som lärarna framhåller som viktiga är att läsförståelsen måste lyftas upp som viktig, att arbeta i mindre grupper med fler lärare, att samtala mycket om texter, att läraren modellerar hur denna arbetar med läsförståelse och att använda varierade arbetssätt i undervisningen.

Utifrån studien i detta arbete efterfrågar jag vidare forskning i området där kvalitativa intervjuer med lärare om vad de anser viktigt i läsförståelsearbetet i årskurs 1-3, analyseras mot observationer av undervisningsmoment dessa lärare genomfört i sin klass. Jag anser att det skulle ge ett intressant resultat där det kan framkomma ännu tydliga hur lärarna faktiskt arbetar för att elever ska nå läsförståelse, då jag tror att lärarna själva till viss del kan ha svårt att sätta ord på detta.

7 Referenslista

Bengtsson, P. (2014). Sluka böcker leder inte till läsförståelse. *Alfa*, 3. Hämtad från <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2014/05/19/sluka-bocker-leder-inte-lasforstaelse>

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

Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and it's relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503. Tillgänglig via <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1008084120205>

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

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

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

En läsande klass. (u. å.). *Läsförståelsen sjunker dramatiskt – kan vi göra något?* Hämtad 15 maj, 2016, från http://www.enlasandeklass.se/wp-content/uploads/2014/04/folder_en_lasandde_klass.pdf

Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3* (Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Lärarutbildningen).

Liberg, C. (2010). Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: Fördjupad analys av PIRLS 2006. Stockholm: Skolverket.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar* (3. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.

Reichenberg, M., & Emanuelsson, B.-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. Hämtad från <http://adno.no/index.php/adno/article/viewFile/367/376#page=1&zoom=auto,-17,844>

Reichenberg, M., & Löfgren, K. (2014). An Intervention Study in Grade 3 Based Upon Reciprocal Teaching. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 122-131. Hämtad från http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view-File/214/pdf_37#page=1&zoom=auto,-17,842

Skolverket. (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *PIRLS 2011: Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv* (Rapport 381). Stockholm: Skolverket. Hämtad från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskol-bok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2941.pdf%3Fk%3D2941

Skolverket. (2015a). *PIRLS 2016*. Hämtad 16 maj, 2016, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls/pirls-2016-1.224594>

Skolverket. (2015b). *Vad gör försteläraren?* Stockholm: Skolverket. Hämtad från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.234287!/Menu/article/attachment/Vad%20g%C3%B6r%20f%C3%B6rstel%C3%A4raren.pdf

Skolverket. (2016). *Nytt kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/kunskapskrav-lasforstaelse-ak1-1.249242>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Vikström, B. (2005). *Den skapande läsaren: hermeneutik och tolkningskompetens*. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik* (2. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Intervjuguide

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Beskriv hur du brukar arbeta med läsförståelse i årskurserna 1-3.
 - Bör man enligt dig arbeta med läsförståelse i någon viss ordning?
 - När ska man enligt dig börja arbeta med läsförståelse?
 - Vilka typer av texter använder du när eleverna ska nå läsförståelse? Faktatexter/berättande texter?
- Vad är enligt dig viktigt att tänka på i arbetet med läsförståelse?
- Utgår du från någon speciell modell när du undervisar i läsförståelse?
 - Vad tycker du dig se att den har för effekt på elevers lärande?
 - Ser du något negativt med användandet av färdiga modeller?
- Finns det något du tyckt varit problematiskt/kritiskt när du arbetat med läsförståelse i årskurs 1-3?
- Tänk dig att det finns resurser, tid och pengar för att lägga upp undervisning i läsförståelse precis hur du vill. Hur skulle du lägga upp och genomföra undervisningen då?
- Känner du dig inläst på forskning om läsförståelse?
 - Vad anser du att denna forskning har visat för resultat?
- Finns det någonting annat du skulle vilja prata om innan vi avslutar intervjun som jag inte fått med?

Informationsbrev: undersökning inom läsförståelse

Jag vänder mig till dig då du är förstelärare i svenska och jobbar/har jobbat i årskurs 1-3. Jag är intresserad av din erfarenhet och kunskap kring läsförståelseundervisning. Detta då jag i vår kommer skriva ett examensarbete på avancerad nivå där jag ska beskriva hur lärare arbetar med läsförståelse i årskurs 1-3, och jämföra med tidigare forskning inom området.

Jag önskar få intervjua dig om hur du arbetar med läsförståelse och vad du anser viktigt i detta arbete. Intervjun kommer pågå i cirka 30-60 minuter och ske via Skype. Vid intervjun kommer endast ljudupptagning att ske. Ditt deltagande i studien är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Största möjliga konfidentialitet eftersträvas i undersökningen genom att ingen obehörig får ta del av materialet. Materialet i form av ljudupptagning förvaras så att det bara är åtkomligt för mig som undersökningsledare. I rapporteringen av resultatet i form av en examensuppsats kommer informanterna att avidentifieras så att det inte går att koppla resultatet till enskilda individer.

Vid ytterligare upplysningar eller frågor om studien, kontakta mig på:

Mail: [...]

Telefon: [...]

Med vänlig hälsning

Vendela Carlsson