



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 2 för Grundlärarexamen inriktning F-3

Avancerad nivå

Undervisningsmetoder inom läsförståelse i teori och praktik.

Sex lärares uppfattningar och konkreta arbete gällande undervisningen inom läsförståelse i årskurs 1-3.

Författare: Johanna Stålhandske
Handledare: Céline Rocher-Hahlin
Examinator: Patrik Larsson
Ämne/huvudområde: Svenska
Kurskod: PG3037
Poäng: 15hp
Examinationsdatum: 2016-11-11

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstrakt

Resultaten av de internationella undersökningarna PISA 2011 och PIRLS 2011 visar att de svenska elevernas resultat inom läsförståelse försämrats. I Skolinspektionen granskning framkommer det att diskussioner och textsamtal har en relativt liten del av undervisningen av läsförståelse i Sverige idag. Tidigare forskning har ringat in fyra metoder som anses effektivast för elevers utveckling av läsförståelse. Textsamtal, diskussioner och reflektioner har avgörande roller inom alla fyra undervisningsmetoder. Syftet med denna studie är att synliggöra hur sex lärare tänker kring, samt konkret arbetar med, undervisningen av läsförståelse, för att se om de fyra metoderna går att återfinna i de sex lärarnas undervisning. Metoderna som används är semistrukturerade intervjuer samt strukturerade observationer. Resultatet av studien visar att den strategiinriktade undervisningen dominerar undervisningen bland de sex lärarna, och att innehållsorienterad undervisning, vilken visats effektivast i forskningen, är ytterst begränsad. Samtidigt beskriver samtliga lärare att samtal och diskussioner bör vara en stor del av undervisningen inom läsförståelse. En slutsats av studien är att synen på undervisningen av läsförståelse varierar mellan de sex lärarna, samt att allt undervisningsmaterial är baserat på läsförståelsestrategier. Dock förekommer knappt diskussioner och samtal i samband med undervisningen av strategier, vilket är en viktig del för att arbetet med strategiinriktad undervisning ska kunna utveckla elevernas läsförståelse på bästa sätt.

Nyckelord

Läsförståelse. Läsförståelsemetoder. Läsförståelseundervisning. Strategiinriktad undervisning. Innehållsorienterad undervisning.

Keywords

Reading comprehension. Reading comprehension methods. Teaching reading comprehension. Comprehension strategy teaching. Content oriented teaching.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Bakgrund	3
2.1 Styrdokument	3
2.2 Resultat av de senaste internationella undersökningarna	4
3 Syfte och frågeställningar	6
4 Begreppsförklaringar och avgränsningar	6
4.1 Läsförståelse	6
4.2 Undervisningsmetoder	7
5 Tidigare forskning	7
5.1 Urval av forskningslitteratur	7
5.2 Effektiva undervisningsmetoder i läsförståelse	8
5.2.1 Reciprok undervisning (Reciprocal Teaching, RT)	8
5.2.2 Transaktionell strategiundervisning (Transactional strategies instruction, TSI)	9
5.2.3 Begreppsorienterad undervisning (Concept-Oriented Reading Instructions- CORI)	9
5.2.4 Questioning the Author (QtA)	10
5.3 Undervisningsmaterialet "En läsande klass"	11
5.4 Tidigare undersökningar rörande undervisningen av läsförståelse i Sverige	12
6 Teoretiska utgångspunkter:	14
7 Metod	15
7.1 Val av metod	16
7.2 Urval	17
7.3 Forskningsetiska överväganden	17
7.4 Genomförande	18
7.5 Databearbetning och analysmetod	18
7.6 Tillförlitlighet	19
8 Resultat	21
8.1 Hur arbetar lärarna konkret med undervisningen av läsförståelse i klassrummet?	21
8.2 Hur beskriver lärarna sitt arbetar med läsförståelsemetoder?	24
8.2.1 Lärarnas syn på sin undervisning i läsförståelse	24
8.2.2 Synen på lärarens roll i undervisningen	25
8.3 Resultatsammanfattning	26
9 Diskussion	26
9.1 Metoddiskussion	26
9.2 Resultatdiskussion	29
9.2.1 Hur arbetar lärarna konkret med undervisningen av läsförståelse i klassrummet?	29
9.2.2 Hur beskriver lärarna sitt arbetar med läsförståelsemetoder? .	31
9.2.3 Lärarnas egen syn på deras roll i undervisningen av läsförståelse	31
10 Slutsats	35
11 Vidare forskning	37
Bibliografi	38
Bilaga 1. Observationsschema	41
Bilaga 2. Intervjuguide	42

Bilaga 3. Informationsbrev.....	44
Bilaga 4. Informationsbrev.....	45

1 Inledning

Under min utbildning till grundskolelärare med inriktning F-3, har vikten av undervisning inom läsförståelse¹ poängterats vid flera tillfällen, både angående svenska elevers försämrade resultat i läsförståelse, samt att läsförståelse ska ha en explicit roll i undervisningen. Djupare kunskaper om hur man som lärare bör undervisa i läsförståelse är en förutsättning för att kunna bryta de svenska elevernas sjunkande resultat inom läsförståelse, vilka har observerats under de senaste åren. Läsförståelse har en avgörande roll för elevers fortsatta kunskapsutveckling inom alla skolämnen, då det i undervisningen ofta förekommer texter av olika slag. En elev som inte får möjlighet att utveckla en god läsförståelse kan komma att ha problem med alltifrån att förstå ett matematiskt uttalande som är beskrivet i textform, till instruktioner om experiment i kemi. Förståelsen av en text har även betydelse för motivationen för läsning hos eleverna. Med en låg läsförståelse är det nämligen vanligt att elever tappat motivation inför läsning i allmänhet, vilket jag har sett tydliga exempel på under min verksamhetsförlagda utbildning.

I mitt första examensarbete valde jag att göra en litteraturstudie över de undervisningsmetoder som används, och som ansågs vara mest effektiva av forskare inom ämnet läsförståelse. Resultatet visade först och främst på att få studier gjorts med inriktning på de lägre åldrarna. Resultatet visade även på att det fanns fyra metoder, reciprok undervisning, transaktionell strategiundervisning, begreppsorienterad undervisning och "Questioning the Author"², som visat sig vara effektiva för elevernas utveckling av läsförståelse. Antalet studier som jämfört dessa metoder är få, men deras resultat visar att innehållsorienterad undervisning av läsförståelse var snäppet mer effektivt än strategiinriktad undervisning.

Angående svenska elevers läsförståelse visar de internationella undersökningar, PISA och PIRLS³, att läsförståelsen bland svenska elever sjunkit mellan varje undersökningstillfälle, från början av 2000-talet fram till idag. Främst har de svenska elevernas resultat sjunkit gällande den "tolkande och värderande"⁴ förståelseprocessen. Denna förståelseprocess syftar till att bland annat träna elevernas förmåga att reflektera och koppla egna erfarenheter och kunskaper till texter. Skolinspektionens granskning 2016 av bland annat undervisningen som berör läsförståelse visar att elever i de svenska skolorna ges relativt lite utrymme för reflektion, diskussion och samtal i deras arbete med texter. Detta utgör även grunden för innehållsbaserad undervisning, som visats vara effektivast för elevers utveckling av läsförståelse. Det är därför av intresse att undersöka om de undervisningsmetoder som visats vara mest effektiva i tidigare forskning används bland lärare i Sverige idag, då svenska elevers resultat i läsförståelse sjunkit under det senaste decenniet. Som nämnts innan är forskningen gällande undervisningen av läsförståelse i

¹ Begreppet läsförståelse inkluderar flera aspekter, som t.ex. avkodning och ordförståelse. Denna studie syftar till generell läsförståelse, vilket inkluderar både läsningen av sakprosa och skönlitterära texter. Detta presenteras utförligare i avsnittet 4.1 *Läsförståelse*.

² Dessa metoder presenteras utförligare i kapitel 5 *Tidigare forskning*.

³ Dessa internationella undersökningar presenteras utförligare i avsnitt 2.2 *Resultat av de senaste internationella undersökningarna*.

⁴ För en utförlig förklaring gällande de olika förståelseprocesserna, se avsnitt 2.2 *Resultat av de senaste internationella undersökningarna*.

årskurserna 1-3 relativt begränsad idag, vilket är ytterligare en anledning till varför denna studie är av betydelse för att eventuellt synliggöra förklaringsfaktorer till svenska elevers resultat i läsförståelse.

2 Bakgrund

Bakgrundskapitlet kommer att inledas med en redogörelse av vad styrdokument säger angående läsförståelse. Därefter presenteras resultat av aktuella internationella undersökningar av elevers läsförståelse, för att på så vis bidra med en inblick i vad styrdokument samt internationella undersökningar säger angående elevers läsförståelse i Sverige.

2.1 Styrdokument

En av de förmågor som är framskriven i läroplanen och som eleverna ska ges förutsättningar för att utveckla är att ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Skolverket 2011, s. 223). I det centrala innehållet rörande läsförståelse för årskurs 1-3 framkommer det att eleverna ska arbeta med ”lässtrategier för att förstå och tolka texter” (Skolverket 2011, s. 224). I kunskapskraven för årskurs 3 i svenska framkommer det även att eleverna ska kunna återge viktiga delar av innehållet i texter. Detta för att på så sätt visa grundläggande läsförståelse, kunna använda olika lässtrategier för att ta sig igenom texter med flyt samt kunna relatera budskap från texter till egna erfarenheter. Skolverket (2016a) har tagit fram ett nytt kunskapskrav för årskurs 1 inom läsförståelse. Kunskapskravet har tagits fram i överensstämmelse med det obligatoriska bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling för de berörda skolformerna grundskolan och specialskolan. Detta ska ingå i bedömningen av elevernas kunskap inom svenskämnet från och med höstterminen 2016.

Kunskapskravet lyder som följande:

”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 2016a, s. 4-5)

Från och med den 1 juli 2016 blev det även obligatoriskt att använda det bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling som är en reviderad version av Nya språket lyfter! från 2016 (Skolverket 2016a). I Nya Språket lyfter! skrivs det att man enklast belyser elevernas förståelse för både det lästa och det skrivna genom samtal om textens innehåll och struktur, i grupp eller enskilt. Textsamtal bör vara en del av undervisningen i samtliga årskurser. Genom samtalet kan läraren få information om eleven knyter an ny information till egna erfarenheter och tidigare kunskaper, vilka inre bilder eleven skapar, gör eleven förutsägelser, drar slutsatser eller ser samband i texten. Samtal om lästa texter ger även stöd till elevernas skrivande av egna texter (Skolverket 2016b, s. 49f). Exempel på vad undervisningen ska inkludera gällande utvecklingen av elevers förståelse för läst och skriven text är bland annat

- ”Be eleverna sammanfatta och återge innehållet i en text med hjälp av planeringsstöd t.ex. händelsekartor för vad som hände först, sedan och sist.

- Att läraren vid högläsning ställer öppna frågor och dilemmafrågor på, mellan och utifrån raderna t.ex. *Har du varit med om något liknande, hur hade du gjort?*
- Be eleverna resonera i par om författarens formuleringar som t.ex. *leta meningar som återkommer, roliga ord, ovanliga ord, ordspråk, rimord eller "konstiga" uttryck.*
- Be eleverna resonera gemensamt om hur en erfaren läsare läser, som t.ex. *läser om, läser högt, hoppar över och läser vidare, tar hjälp av sammanhanget, söker ledtrådar eller ställer frågor.*" (Skolverket 2016b, s. 51)

Skolinspektionens granskning (2016 s. 5–6) av användandet av läs- och skrivstrategier för elevers möjlighet att kunna utveckla sin läs- och skrivförmåga inom ämnena svenska och svenska som andraspråk i årskurs 4-6 visar på att det finns tre viktiga utvecklingsområden inom läs- och skrivutveckling i grundskolan idag. Dessa tre utvecklingsområden är:

- "Lärare behöver i betydligt högre grad ge elever möjlighet att förstå **vad de ska lära sig och varför**. Granskningen visar att elever alltför sällan ges möjlighet att förstå mål och mening med de olika aktiviteterna i undervisningen. Att lärare formulerar mål på både kort och lång sikt, och som tydliggörs för eleverna, är viktigt för deras lärande.
- Lärare behöver i betydligt högre grad **aktivt visa och vägleda** eleverna samt ge dem möjlighet att **samtala om texter**, både egna och andras. Granskningen visar att elever i alltför liten omfattning får möjlighet att fördjupa sin läsförståelse och bearbeta sina egna texter genom samtal, som leds eller stöds av lärare. Enligt flera studier är strukturerade textsamtal en undervisningsstrategi som gynnar läsförståelse och skrivförmåga.
- Lärare och rektorer behöver **följa upp hur elevernas intresse för läsning och skrivning utvecklas**. På en övervägande majoritet av de granskade skolorna görs inte någon sådan uppföljning. Aktuell forskning visar på en samvariation mellan intresse och läsoverskott." (Skolinspektionen 2016, s. 5-6)

Granskningen (2016) visar att undervisningen inom läsförståelse främst är baserad på lässtrategier som bland annat inkluderar att hjälpa eleverna att klara upp oklarheter i texten, förutspå texten, sammanfatta det viktigaste, skapa inre bilder utifrån texten, skapa grafiska tankemodeller och textkopplingar, vilka dels består av kopplingar mellan olika texter och dels mellan texten och elevernas tidigare kunskaper (Skolverket 2016, s. 10f). Textsamtal som förespråkas i bland annat Nya språket Lyfter! samt i kunskapskraven har en relativt liten roll i undervisningen av läsförståelse (Skolinspektionen 2016).

2.2 Resultat av de senaste internationella undersökningarna

Att svenska elevers läsförståelse har försämrats de senaste åren visas i två internationella undersökningar, PISA (Programme for International Student Assessment) och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

PISA 2012 presenterar att de svenska elevernas resultat sjunkit kontinuerligt sedan den första PISA-undersökningen gjordes år 2000, och att Sverige nu ligger under genomsnittresultaten enligt OECD (Skolverket 2013 s. 7). PISA-undersökningen 2012 visar att det endast är 8 % av de svenska eleverna som presterar på den högsta nivån inom läsning, i jämförelse med 25 % av eleverna som ligger på den högsta

nivån i det ledande landet Kina. Resultaten av PISA-undersökningen som gjordes år 2000 pekar på att det då var 11 % av de svenska eleverna som låg på den högsta nivån. Resultaten för PISA-undersökningen 2012 visar att endast fyra OECD-länder har fler elever presterande på de lägsta nivåerna än Sverige, där 23 % av eleverna ligger på de två lägsta nivåerna. Dessa siffror kan jämföras med hur svenska elever presterade år 2000, då 13 % av de svenska eleverna låg på de två lägsta nivåerna. OECD-medelvärdet av elever som ligger på de lägsta nivåerna inom läsförståelse var år 2012 18 %, då låg det svenska medelvärdet inom läsförståelse på 23 %. (Skolverket 2013, s. 122-124 & Skolverket 2001, s. 39-41). Även resultaten av PIRLS, som undersöker läsförmåga hos elever i årskurs 4 och undersöker elevers läsförståelse som en del av läsförmågan, tydliggör en försämring av elevers läsförståelse mellan åren 2001–2011. År 2001 deltog 35 länder och de svenska eleverna i årskurs 4 visade då upp bäst resultat av samtliga deltagande länder. I undersökningen 2011 deltog 49 länder, och resultaten visar att Sverige har sjunkit från 561 poäng 2001 till 542 poäng 2011. De ledande länderna 2011 var Kina (571 poäng) och Ryssland (568 poäng). Det har sammanlagt gjorts tre mätningar, 2001 (561 poäng), 2006 (549 poäng) och 2011 (542 poäng), och Sveriges resultat har sjunkit mellan samtliga undersökningstillfällen. Det framkommer även av PIRLS-undersökningen 2011 att Sverige och Bulgarien är de länder med störst nedgång mellan undersökningstillfällena (Skolverket 2012b, s. 28-29).

PIRLS delar in förståelseprocessen i två typer: ”textbaserade”, och ”tolkande och värderande”. I den ”textbaserade” förståelseprocessen går svaren oftast att hitta direkt i texten. I den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen krävs det att dels kunna läsa mellan raderna samt att kunna distansera sig från texten. Exempel på den ”textbaserade” förståelsen är när en uppgift kräver att eleverna hittar information som tydligt är angiven i texten. Ett exempel på den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen är när eleverna behöver göra kopplingar från texten till sina tidigare kunskaper om ämnet för att kunna besvara en fråga. Nedgången av Sveriges resultat åren 2001–2011 är synlig i båda förståelseprocesserna (Skolverket 2012, s. 7). Skolinspektionens granskning (2016) visar att det främst är undervisning inom den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen som lyser med sin frånvaro i lärarnas undervisning av läsförståelse.

Svenska elevers resultat i de internationella undersökningarna skiljer sig från hur eleverna i grannländerna presterar i läsförståelse. Lundh och Wester (2005) har sammanställt resultaten från PISA 2003 gällande Sverige och Finland. Resultaten av PISA 2003 visar att finländska elever har ett signifikant högre medelvärde än svenska elever inom alla områdena. Välijärvi, Linnakylä Kupari, Reinikainen & Arffman (2003) presenterar att finska elevers intresse för läsning och motivation påverkar resultaten positivt, samt att finska elevers läsintresse och engagemang är större än svenska elevers. En bidragande orsak till det uppvisade engagemanget och intresset för läsning tros vara det väl utbyggda biblioteksnätet i Finland. Det framkommer även att Finland har lyckats väl med att minska spridningen mellan de lägst och högst presterande eleverna, samtidigt som prestationsnivån generellt ligger högt (Lundh och Wester 2005). De finska PISA-forskarna har tolkat resultaten om finska elevers intresse och engagemang som ett tecken på att den finländska grundskolan lyckats väcka elevernas intresse för läsning och att den på så vis också minskat inflytandet från elevernas socioekonomiska bakgrund (Välijärvi m.fl. 2003). Kjærnsli och Olsen (2013) visar att norska elever har gått från att år 2006

prestera klart under OECD-genomsnittet (493 poäng) i läsning med 484 poäng, till att ligga över OECD-genomsnittet 2009 med (503 poäng). Reichenberg (2012) presenterar i sin forskningsöversikt att man i Norge har satsat på strategiundervisning, samt åtgärder som syftar till att främja läsmotivationen hos eleverna, för att höja norska elevers läsförståelse samt läskunskaper.

3 Syfte och frågeställningar

Eftersom resultatet av svenska elevers läsförståelse försämrats under det senaste decenniet, samt att forskning kring läsförståelse ringat in fyra undervisningsmetoder angående effektiviteten av utvecklingen av läsförståelse, lyder studiens syfte som följande:

Syftet med denna studie är att synliggöra hur sex lärare tänker kring, samt konkret arbetar med, undervisningen av läsförståelse i årskurs 1 till 3. Syftet konkretiseras genom följande frågeställningar:

- i) Hur arbetar lärarna konkret med undervisningen av läsförståelse i klassrummet?
- ii) Hur beskriver lärarna sitt arbete med läsförståelsemetoder?

4 Begreppsförklaringar och avgränsningar

I detta kapitel kommer betydelsefulla begrepp för studien att förklaras, för att bidra med en förståelse över de mest centrala utgångspunkterna i studien.

4.1 Läsförståelse

Det finns olika sätt att definiera läsförståelse. I det här arbetet syftar läsförståelse till en generell läsförståelse, vilket inkluderar både läsningen av sakprosa och skönlitterära texter. Fokus för den här studien kommer inte att vara riktat mot en specifik aspekt av läsförståelse, utan utgå ifrån begreppet som helhet. Här presenteras de definitioner som kommer att användas i studien.

Taube (2007 s. 62) menar, att för att kunna förstå och studera barns utveckling av läsförståelse behöver man inkludera god ordförståelse, effektiv ordavkodning, en ökad kognitiv förmåga, kunskaper om textstruktur, utvecklingen av metakognitiva förmågor som t.ex. motivation, och hur olika genrer påverkar läsförståelsen hos barn. Snow (2002 s. 11f) menar att läsförståelse kan delas in i tre komponenter:

- ”The *reader* who is doing the comprehending
- The *text* that is to be comprehended
- The *activity* in which comprehension is a part.” (Snow 2002, s. 11)

När någon läser tillförs läsarens alla erfarenheter, förmågor och kunskaper till förståelseprocessen av texten. Texten i sig inkluderar vilken typ av text det är samt formatet av texten. Med aktiviteter inkluderas syftet, processer och konsekvenser i samband med själva behandlingen av texten. Westlund (2009) understryker i sin definition av läsförståelse att det är en ”dynamisk och målorienterad process, som inkluderar färdigheter, strategier, tidigare kunskaper, och motivation” (s. 70). Att skapa mening i texten, vilket sker när text och läsare samspelar, är målet med läsningen. Det krävs att läsaren själv tillför texten någonting nytt med sina tidigare kunskaper samt att läsaren är aktiv och känner anknytning till texten (Westlund 2009 s. 70). Bråtens (2008) definition av läsförståelse visar även den på att förståelsen skapas: ”läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsköter skriven

text och samspelar med den” (s. 14). Bråten (2008) anser att ”läsförståelse bestäms inte bara av läsare och text, utan även av omkringliggande förhållanden som påverkar hur samspelet mellan läsare och text ser ut” (s. 16). Skolkultur, textgenrer och klassrumsmiljö är exempel på faktorer som kan påverka elevernas läsförståelse.

4.2 Undervisningsmetoder

Med undervisningsmetoder menas i den här studien de aktiviteter som eleverna använder sig av i klassrummet vid förståelseprocessen. Snow (2002 s. 15) anser att aktiviteterna vid läsförståelse har en avgörande roll för förståelse av en text, samt att all undervisning inom läsförståelse räknas som en aktivitet. I begreppet undervisningsmetoder ingår både metoder rörande innehållsorienterad undervisning och strategiinriktad undervisning. I strategiinriktad undervisning är undervisningen baserad på strategier. Med strategier avses både ytstrategier och djupstrategier⁵ som tillsammans inkluderar samtliga handlingar läsaren gör för att förstå en text (Westlund 2009 s. 34). Exempel på dessa strategier är att läsa om en text för att förstå den, eller att plocka ut huvudbudskapet i en text för att skapa en bättre förståelse. I innehållsorienterad undervisning ligger fokus på textens innehåll. Tanken är att läsarna ska skapa mening i texten samtidigt som de läser texten (Reichenberg och Emanuelsson 2014 s. 5). Exempel på innehållsorienterad undervisning är diskussioner och samtal om texten, samt att texten ses som en produkt skriven av en författare som kan brista i sitt skrivande och i kommunikationen med läsaren (Beck, McKeown, Sandora och Kucan 1996, s. 387 & Reichenberg 2014, s. 4). En utförligare beskrivning av de specifika undervisningsmetoder som lyfts fram som effektivast av forskning kommer att presenteras i kapitel 5 *Tidigare forskning*.

5 Tidigare forskning

Kapitlet kommer ge en överblick i vad vi idag redan vet angående läsförståelse, läsförståelsemetoder samt hur undervisningen inom läsförståelse bedrivs i Sverige. Därigenom ges läsaren en fördjupad kunskap inom ämnet som studien är baserad på, samt kunskap om metoderna som lärare bör använda i sin undervisning inom läsförståelse. Kapitlet inleds med en beskrivning om urvalsprocessen av forskningslitteraturen som ingår i kapitlet. Sedan följer en kortfattad beskrivning av de fyra undervisningsmetoder som enligt forskningsresultat är effektiva för elevers utveckling av läsförståelse. Därefter beskrivs undervisningsmaterialet ”En läsande klass”, som snabbt blivit ett populärt undervisningsmaterial inom läsförståelse. Kapitlet avslutas med vad tidigare forskning visat angående hur undervisningen av läsförståelse sker i Sverige idag.

5.1 Urval av forskningslitteratur

Den forskningslitteratur som ingår i kapitel har delvis valts utifrån examensarbete 1, där syftet var att se vilka undervisningsmetoder som forskning visat vara effektivast för elevers utveckling av läsförståelse. Ytterligare litteratur söktes utifrån de nyckelord som presenteras i slutet av sammanfattningen av studien. De avhandlingar och artiklar som inkluderas i studien har även valts utifrån följande:

⁵ Ytstrategier är t.ex. när eleven anpassar läshastigheten till texten eller läser om texten för att förstå bättre. Med djupstrategier menas t.ex. när eleven plockar ut huvudbudskapet i en text (Westlund 2009).

- att litteraturen ska beröra undervisningen inom läsförståelse.
- att studierna ska vara inriktade på årskurserna 1-7.
- att forskningen ska vara baserad på elever i Sverige.

Utöver dessa kriterier ska samtlig litteratur vara vetenskapligt granskade, "peer reviewed". Undantaget är litteraturen om "En läsande klass", där det inte finns material att tillgå som är vetenskapligt granskat. Detta diskuteras vidare i avsnittet *Metoddiskussion 10.1*.

5.2 Effektiva undervisningsmetoder i läsförståelse

Utifrån min tidigare studie⁶, examensarbete 1, där jag tittade på de undervisningsmetoder inom läsförståelse som forskare anser vara effektivast, framkom fyra olika undervisningsmetoder. Dessa metoder kallas reciprok undervisning, transaktionell strategiundervisning, begreppsorienterad undervisning samt "Questioning the Author". Här under följer en kort presentation av de fyra undervisningsmetodernas viktigaste delar.

5.2.1 Reciprok undervisning (Reciprocal Teaching, RT)

Grundarna till reciprok undervisning är Palincsar och Brown (1984). De menar att en god ordavkodning har betydelse för utvecklingen av läsförståelse, och ser utöver avkodning läsförståelsen utifrån tre huvudfaktorer:

- 1) textens läsbarhet,
- 2) överensstämmelsen mellan läsarens kunskap och textinnehåll, och
- 3) de aktiva strategier läsaren använder för att öka och bibehålla förståelsen, samt att kringgå misslyckanden i förståelsen.

Utifrån dessa huvudfaktorer har Palincsar och Brown (1984 s. 119f) tagit fram fyra strategier som dels baseras på de viktigaste funktionerna hos en läsare med god läsförståelse och dels på hur en erfaren läsare arbetar med en text. Dessa fyra strategier är:

- 1) sammanfatta (*summarizing*),
- 2) ställa frågor (*questioning*),
- 3) förtydliga (*clarify*),
- 4) förutsägelse (*predicting*).

Arbetet med reciprok undervisning är konstruerat på så vis att läraren och eleverna turas om med att leda dialoger och diskussioner utifrån texten. Detta innebär att både eleverna och läraren får möjlighet att använda de fyra olika strategierna. Eleverna ges även möjlighet att både skapa frågor om texten utifrån strategierna och att svara på frågor utifrån strategierna, beroende på vilken roll eleven har just då i undervisningen.

Reciprok undervisning har fått ett stort inflytande över undervisningen, och undervisningsmetoden har utvecklats av bland annat Oczkus (2003). Även i Sverige har denna undervisningsmetod fått inflytande över undervisningen av läsförståelse genom bland annat Westlund (2009) samt genom projektet "En läsande klass", vilket presenteras mer detaljerat i avsnitt 5.2 *Undervisningsmaterialet "En läsande klass"*.

⁶ Stålhandske 2016, *Hur effektiva är undervisningsmetoder som inkluderar grundskoleelevers bakgrundkunskaper för deras utveckling av läsförståelse?*

5.2.2 Transaktionell strategiundervisning (*Transactional strategies instruction, TSI*)

Transaktionell strategiundervisning syftar till att lära elever läsa utifrån ett antal kriterier som en god läsare anses använda när de läser och ska förstå en text. Utifrån dessa kriterier använder läsaren strategier för att förstå texten (Pressley och Wharton-McDonald 1997). Transaktionell strategiundervisning inkluderar de fyra strategierna⁷ som reciprok undervisning bygger på, men inkluderar även fler strategier. Pressley och Wharton-McDonald (1997) menar att transaktionell strategiundervisning inkluderar nästintill alla strategier som anses vara användbara för att utveckla elevers läsförståelse. Några av dessa strategier är:

- a. förutsäga vad texten kommer att handla om utifrån tidigare kunskaper,
- b. producerande frågor,
- c. sökande efter förtydliganden,
- d. mentala bilder,
- e. relatera ny kunskap till tidigare kunskaper genom inferenser, och att
- f. sammanfatta.

Pressley och Wharton-McDonald (1997) och Pressley, Beard El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi och Brown (1996) redogör för ett visst antal kriterier som läraren bör basera sin undervisning på för att nå så bra resultat som möjligt i utvecklingen av elevers läsförståelse. Dessa kriterier är:

- a. långsiktiga instruktioner och undervisning som sträcker sig under en längre period, inte några enstaka veckor utan helst ska arbetet med strategierna sträcka sig över flera år,
- b. det inkluderar direkta och konkreta förklaringar och förtydliganden om hur strategierna ska användas och är uppbyggda,
- c. eleverna får stöttning (scaffolding) av läraren under arbetet med strategierna, med mål om att eleverna senare ska kunna använda strategierna självständigt,
- d. eleverna förklarar och stöttar varandra i arbetet med de olika strategierna,
- e. användandet av strategierna och information om när strategierna är användbara är betonad i undervisningen, och
- f. läraren förklarar användandet av strategierna, och undervisningen som är baserad på strategierna fungerar som en röd tråd genom elevernas skolvardag.

5.2.3 Begreppsorienterad undervisning (*Concept-Oriented Reading Instructions- CORI*)

Begreppsorienterad undervisning är en undervisningsmetod inom läsförståelse som integrerar undervisning i läsförståelse med NO-ämnen och samhällsvetenskapliga ämnen, och som aktivt arbetar med faktaböcker och sakprosatexter (Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, Mcrae och Barbosa 2008). Fokus för undervisningen ligger på viktiga begrepp inom ett specifikt område, och undervisningen baseras sedan utifrån dessa begrepp. Läsengagemang anses som den viktigaste utgångspunkten i begreppsorienterad undervisning. Läsengagemanget är det som sker genom interaktionen mellan elevens motivation, begreppskunskap, strategianvändning och social interaktion (Guthrie, Mcrae och Klauda, 2007 s. 238f).

⁷ Se avsnitt 4.1.1

Det första skedet av begreppsorienterad undervisning går ut på att koppla elevernas första möte med ämnet till de centrala begrepp som finns inom ämnet, för att på så vis utveckla intresse och frågor kring ämnet. Därefter går undervisningen vidare med strategianvändning. Strategierna som används inom undervisningsmetoden är bland annat användandet av bakgrundskunskaper, möjligheten att göra inferenser, att ifrågasätta, söka efter information, sammanfatta, göra uppföljning av förståelsen, och att identifiera textens struktur (Guthrie m.fl. 2007, s. 242).

5.2.4 "Questioning the Author" (QtA)

Inom "Questioning the Author" ligger fokus på innehållet i texten. Svårigheterna som en läsare stöter på ses inte ligga i bristande kunskaper hos läsaren själv, utan hos författaren av texten (Reichenberg 2014). Texten ses som öppen och ofullständig, och läsaren måste bidra med någonting för att texten ska bli fullständig (ibid). Beck, McKeown, Sandora och Kucan (1996 s. 387) menar att undervisningsmetoden "Questioning the Author" utgår ifrån fyra huvudfaktorer:

1. att se texten som en produkt av en författare som kan göra fel,
2. den handlar om att undersöka texten och försöka förstå texten,
3. den äger rum i samband med själva läsningen, och
4. den uppmuntrar till samarbete i skapandet av mening.

Lärarens roll under diskussionerna i "Questioning the Author" är att fungera som en medskapare i elevernas förståelseutveckling av texten. Enligt Reichenberg (2014 s. 4f) har läraren två perspektiv, elevernas perspektiv och sitt eget, lärarens perspektiv, att utgå ifrån i sitt arbete med "Questioning the Author". Det är viktigt att läraren är uppmärksam på att texten kan uppfattas som svår och obegriplig för eleverna i deras första möte med texten, vilket är ett exempel på elevperspektivet. Samtidigt måste läraren aktivt arbeta med att anpassa diskussionen till elevernas kunskapsnivå, samtidigt som undervisningen ska utmana eleverna för att de ska kunna utvecklas vidare, vilket både visar på lärarens perspektiv samt på elevernas perspektiv. Beck & McKeown (2006) visar på att det är vissa strategier läraren bör utgå ifrån i sin undervisning av "Questioning the Author".

1. *Marking*: innebär att läraren riktar diskussionen mot speciella idéer genom att svara på elevernas kommentarer, frågor och tankar om texten på ett sätt som riktar uppmärksamheten mot dessa idéer. Fokus ligger fortfarande på att rikta frågorna och problemen mot författaren.
2. *Turning back* (Gå tillbaka i texten): kan användas i tre olika fall, a) när eleven har läst fel eller har missförstått någonting i texten, b) när eleven hamnar i för stora sidospår från texten, och c) när elevens bidrag till diskussionen inte fullt ut svarar på frågan eller för diskussionen framåt.
3. *Revoicing* (Omformulering): är användbart i diskussionen på så vis att läraren kan omformulera en elevs svar så att svaret blir tydligare för resterande elever.
4. *Recapping* (Sammanfatta): läraren sammanfattar vad eleverna har sagt och kommit fram till så här långt i diskussionen.
5. *Modelling* (Förtydligande): fungerar på så vis att läraren förklarar och visar hur den tänker och arbetar med texten i huvudet.
6. *Annotating* (Fylla i): i dessa fall hjälper läraren eleverna att fylla i luckor i förståelsen och i delar av texten som eleven behöver för att kunna delta i arbetet och utveckla sin läsförståelse.

Arbetet med dessa strategier utgörs av diskussioner och textsamtal angående den lästa texten, både i helklass och i mindre grupper. Reichenberg och Emanuelsson (2014 s. 6) menar att det finns två typer av frågor för lärare att använda i sitt arbete med "Questioning the Author" och de strategier som presenterats ovan, nämligen ingångs- och uppföljningsfrågor. Ingångsfrågor fungerar som en ingång till texten i textsamtalet. Detta kan exempelvis vara "vad vill författaren säga med texten?". Uppföljningsfrågor hjälper eleverna att fokusera på specifika delar av texten, koppla samman delar av texten, samt gå under ytan för en djupare förståelse av texten. Detta sker exempelvis genom frågan "vad menar författaren här?".

5.3 Undervisningsmaterialet "En läsande klass"

Projektet "En läsande klass" har under de senaste åren använts flitigt bland lärare i Sverige inom undervisningen av läsförståelse. "En läsande klass" är ett projekt rörande undervisningen av läsförståelse i årskurserna 1-6. Projektets initiativtagare heter Martin Widmark och är barn- och ungdomsförfattare samt mellanstadie lärare. "En läsande klass" utgår ifrån undervisningsmetoderna reciprok undervisning, transaktionell strategiundervisning och "Questioning the Author". Utifrån dessa tre undervisningsmetoder har projektet tagit ut fem läsförståelsestrategier. Dessa fem strategier är:

1. Spå gumman: "Spå gumman förutspår och ställer hypoteser om texten genom att titta närmare på rubriker, bilder, bildtexter och textgenre. Denna strategi används innan, under och efter läsningen. Vid läsning av berättande texter handlar förutsägelse om vad som kommer att hända senare i berättelsen. Vid läsning av faktatexter handlar förutsägelse om att utifrån sin egen kunskap om ämnet förutsäga vad texten kommer att säga."
 2. Reportern: "Reportern ställer frågor på tre nivåer om texten. Dessa nivåer är på raden, mellan raderna och bortom raderna. Frågor på raden kan besvaras med information som står direkt uttalad i texten. Frågor mellan raderna är sådana som kräver att läsaren kan hitta svaren på olika ställen i texten och dra egna slutsatser. Detta brukar kallas för att göra inferenser, att läsa mellan raderna. För att svara på frågor bortom raderna krävs att läsaren använder sina tidigare kunskaper och erfarenheter, att de gör text-kopplingar. Reportern används under och efter läsningen."
 3. Konstnären: "Konstnären skapar inre bilder av det lästa. Med hjälp av sinnena lever läsaren sig in i texten och kan se, höra och känna det texten berättar om. Konstnären används under läsningen."
 4. Detektiven: "Detektiven reder ut oklarheter, nya ord och uttryck. Strategin används under läsningen och innebär att läsaren läser om ordet, läser om meningen, läser om stycket för att få ordet i ett sammanhang, funderar på om ordet liknar ett ord på svenska eller ett annat språk som läsaren redan kan, funderar på om ordet är sammansatt av flera ord, funderar på vad det är för sorts ord (substantiv adjektiv, verb), använder sina förkunskaper i ämnet, och slår upp ordet eller frågar någon vad det kan betyda."
 5. Cowboyen: "Cowboyen sammanfattar det viktigaste i texten. Denna strategi används både under och efter läsningen och är extra viktig vid läsning för att lära. Olika grafiska modeller kan med fördel användas för att sammanfatta både skönlitterära texter och faktatexter."
- ("En läsande klass", 2016-09-28)

Projektet "En läsande klass" har en stor utbredning runt om i Sverige och har en plats i undervisningen på många håll. Projektet pågår idag, några tydliga forskningsresultat angående resultatet av projektet finns ännu inte tillgängliga. Det

framkommer dock i underlaget för undervisningsmaterialet att ett kontinuerligt och systematiskt arbete med att utveckla läsförståelse hos barn, ungdomar och vuxna förespråkas av forskare inom läsförståelse ("En läsande klass", 2016).

5.4 Tidigare undersökningar rörande undervisningen av läsförståelse i Sverige

Undervisningen som berör läsförståelse har visat sig vara varierande i Sverige (Reichenberg, 2012, Stenlund 2011 och Jönsson 2007). Det framkommer dock att textsamtal och gemensamma reflektioner kring texter har ett begränsat utrymme (Reichenberg, 2012). I Reichenbergs (2012) forskningsöversikt rörande bland annat hur lärare undervisar i läsförståelse i Sverige och i Norge, framkommer det att undervisningen i Sverige kan ses som ostrukturerad, samt att eleverna har ett stort eget ansvar i utvecklingen av deras läsförståelse. I resultatet av Ewalds (2007) avhandling om elever och lärares litteraturläsning, baserad på intervjuer och observationer i fyra grundskolor över en fyra års period, visar att en traditionell inriktning av färdighetsorienterade undervisningsmodeller tycks dominera läsningen i skolorna. Det presenteras att kritiska och analytiska reflektioner över texter, och/eller fördjupande samtal om texter som eleverna i studien kommer i kontakt med, inte förekommer särskilt ofta i undervisningen. Det framkommer att eleverna inte är delaktiga i valet av litteratur, att läsningen inte har någon genomgående sammanhållen kunskapskontext, att elevernas livs- och/eller skolerfarenheter inte har någon framträdande roll i undervisningen, samt att arbete med litteratur i sin helhet är relativt liten (Ewald 2007 s. 373f). Rosén, Myrberg och Gustavsson (2005 s. 183f) visar i sin jämförelse mellan 35 länders läskompetens baserad på resultaten av PIRLS, att sammankopplingar mellan texters innehåll, att generalisera och dra egna slutsatser kring texter, att beskriva textens struktur och genre samt att förutspå händelseförloppet med hjälp av texten är aktiviteter inom undervisningen som inte förekommer i stor utsträckning inom undervisningen i Sverige. Den vanligaste aktiviteten enligt deras resultat, för att arbeta med elevers läsförståelse är att de får visa och förklara vad texten har handlat om. Även Rosén, m.fl. (2005) menar att samtal om texter är relativt ovanligt i den svenska undervisningen av läsförståelse. Speciellt ovanligt är att eleverna får förklara för varandra eller arbetar i gruppkonstellationer i samband med diskussioner och samtal kring texter. Dessa resultat visar på att svenska elever inte erbjuds särskilt mycket träning i reflektion och analys av texter. Detta lyfts fram som avgörande delar för god utveckling av elevers läsförståelse i de fyra undervisningsmetoderna som anses vara effektivast gällande utvecklingen av läsförståelse (se t.ex. Beck, m.fl. 1996, Guthrie, m.fl. 2007, Pressley och Wharton-McDonald 1997, och Palincsar och Brown 1984).

Stenlund (2011 s. 103f) presenterar i sin studie, som kombinerar kvantitativ analys av 26 elevers läsförmåga med kvalitativ analys av klassrumsaktiviteter, att det i huvudsak är de textbaserade läsförståelseprocesserna som prövas i Sverige, medan den tolkande läsförståelseprocessen inte förekommer i samma utsträckning. Resultaten för svenska elever är signifikant högre när det kommer till de textbaserade läsförståelseprocesserna. Liksom Rosén, m.fl. (2005) visar Stenlund (2011) att tolka och värdera texter förekommer i en sparsam utsträckning gällande provandet av elevers läsförståelse.

Varga (2015) presenterar i sin aktionsforskningsbaserade studie om textsamtal i årskurserna 6 och 7 att läraren varierar mellan tre olika undervisningsstrategier i sin undervisning inom läsförståelse. Varga (2015 s. 47) benämnde dessa som *frågeställandet*, *utpekandet* och *benämmandet*. Resultatet av studien visar att läraren med hjälp av språkliga strategier i undervisningen kan erbjuda eleverna stöd i att identifiera sina egna frågor, observera och verbalisera sina tolkningsprocesser vid läsning, undersöka, anpassa och kommunicera om hur de använder sig av strategier, samt att se texten som en konstruktion mellan läsare och texten. Lärarna stödjer eleverna i deras arbete med läsförståelsestrategier genom att efterfråga vilken eller vilka strategier som använts eller ska användas, uppmana eleverna att använda en eller flera av dem, peka ut de strategier eleverna använt samt benämna dem. Undervisningen utgår ifrån textsamtal om den lästa texten, och dessa textsamtal är i sig baserade på läsförståelsestrategier.

Även Jönsson (2007) påpekar att undervisningen i läsförståelse ofta är implicit inom textorienterad undervisning. Jönsson (2007) har studerat 24 elevers läsning från årskurs F upp till tre, genom en etnografisk klassrumsstudie. Studien visar att eleverna själva, och tillsammans med läraren, arbetar med olika typer av förståelseprocesser inom det textorienterade arbetet som inkluderar bland annat textsamtal, läsloggar⁸ och gemensam högläsning. Eleverna arbetar med att bygga föreställningsvärldar för att förstå en text genom sina erfarenheter och uttryck från bland annat språk, bilder, känslor och upplevelser. Jönsson (2007 s. 232f) menar att eleverna tänker på och använder olika typer av förståelseprocesser. De utnyttjar till exempel klassens gemensamma läsningar på olika sätt. Någon tycker om att samtala med andra om det som lästs, för någon annan väcker texten inre tankar och funderingar men som inte uttrycks i form av frågor i grupp. Återberättandet är en annan del av förståelsearbetet som förekom i undervisningen i form av läsloggar. Jönsson (2007 s. 238f) anser att stödstrukturer⁹ är en avgörande del av helheten för undervisningen. Den gemensamma läsningen, att skriva läsloggar och de efterföljande textsamtalen bidrar tillsammans till en utveckling av läsförståelse. Tillsammans med läraren och klasskamraterna klarar en elev mer än vad den kan göra på egen hand i arbetet med dessa undervisningssätt.

Tidigare forskning lyfter fram fyra undervisningsmetoder som effektivast gällande utvecklingen av elevers läsförståelse. Inom samtliga av dessa undervisningsmetoder konstateras att diskussioner och reflektioner kring texter har en avgörande roll för att eleverna ska kunna utveckla läsförståelsen på bästa sätt. Det framkommer även att lärarna har en betydande roll i undervisningen av läsförståelse i form av att stötta och vägleda eleverna i deras kunskapsutveckling (se t.ex. Beck, m.fl. 1996, Guthrie, m.fl. 2007, Pressley och Wharton-McDonald 1997, och Palincsar och Brown 1984). Beträffande hur undervisningen i läsförståelse bedrivs i Sverige idag, visar forskning att reflektioner, diskussioner och textsamtal används sparsamt i undervisningen (Ewald 2007, Rosén, m.fl. 2005 och Stenlund 2011), att

⁸ En läslogg kan beskrivas som en dagbok där eleven antecknar vad den läst, och hur den upplevt läsningen.

⁹ Stödstrukturer har Jönsson (2007) använt som översättning för scaffold, och handlar om att ge eleverna "stöd i olika former så att de kan klara av att göra det de inte kan klara på egen hand." s. 238.

strategiinriktad undervisning dominerar undervisningen i läsförståelse (Jönsson 2007, Varga 2015 och Rosén, m.fl. 2005), samt att förståelseprocessen ”tolka och värdera” har relativt lite utrymme i undervisningen (Rosén, m.fl. 2005 och Stenlund 2011).

6 Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska utgångspunkten för denna studie är enbart de delar av det sociokulturella perspektivet som har betydelse för studiens syfte och frågeställningar. Eftersom synen på undervisning utifrån detta perspektiv inkluderar aspekter som inte rör denna studie, kan det inte påstås att studien har sin utgångspunkt i samtliga tankar inom det sociokulturella perspektivet. Utifrån undervisningsmetoder gällande läsförståelse, och grunderna av dessa undervisningsmetoder, har de centrala delarna av perspektivet valts ut, och utgör tillsammans den teoretiska utgångspunkten för denna studie.

De undervisningsmetoder som enligt forskare anses vara effektivast för utvecklingen av elevers läsförståelse är samtliga utvecklade inom det sociokulturella perspektivet, med sitt ursprung i Lev Semenovich Vygotskijs arbete och tankar om skola och lärande (se t.ex. Beck, m.fl. 1996, Guthrie, m.fl. 2007, Pressley och Wharton-McDonald 1997, och Palincsar och Brown 1984). Att kunskapen konstrueras socialt, begrepp som den proximala utvecklingszonen och scaffolding är återkommande inom förespråkarna av dessa undervisningsmetoder. Konkreta exempel på det sociokulturella perspektivets betydelse inom undervisningsmetoderna följer härunder.

Inom både reciprok undervisning, transaktionell strategiundervisning och begreppsorienterad undervisning är det tydligt utskrivet att läraren ska stötta eleverna i deras utveckling av läsförståelse och arbete med strategierna. Läraren ska ha rollen som den erfarna, och genom kommunikation och social interaktion hjälpa eleverna att komma vidare i sin utveckling. Begreppet scaffolding är återkommande inom de tre strategiinriktade metoderna. Det är även framskrivet i samtliga undervisningsmetoder att undervisningen ska vara anpassade till elevernas individuella kunskapsutveckling. Undervisningen ska anpassas så att samtliga elever har möjlighet att utvecklas på bästa möjliga sätt. Grundtanken med de tre strategiinriktade metoderna är att eleverna i slutändan ska behärska kunskapen att ta till sig, bearbeta och förstå en text på det sättet som en skicklig läsare gör samt att de ska använda de strategier som undervisningen baseras på, både självständigt och tillsammans. Elevernas bakgrundskunskaper, tidigare erfarenheter, kulturer etc. ses som avgörande aspekter för att de ska kunna utveckla läsförståelsen på bästa sätt. Nedan presenteras de delar inom det sociokulturella perspektivet som är centrala för denna studie.

Inom det sociokulturella perspektivet ses inte kunskap som någonting vi överför utan någonting vi deltar aktivt i. Kunskaper och erfarenheter utvecklas genom samspel med andra i olika aktiviteter (Säljö 2010). Säljö (2000) anser att ett av människans mest utmärkande drag är ”förmågan att ta vara på erfarenheter och använda dessa i framtida sammanhang.” (s. 13). Vidare diskuterar Säljö (2000 s. 14–16) att vi lär oss på olika villkor i olika sammanhang, samt att processerna i vad vi lär, hur vi lär oss, och på vilket sätt vi lär oss ständigt är under förändring. Olika

kunskaper, och kunskapsutvecklingar, är beroende av varandra. Vi kan exempelvis inte nyttja texter om vi inte lärt oss läsa. Att lära sig läsa inkluderar flera olika processer, och Säljö (2000 s. 15) menar att betydelsen av texten inte enbart finns i texten i sig, utan är beroende av bakgrundskunskaper och erfarenheter om ämnet och situationen för att kunskaper ska kunna produceras. Snow (2002 s. 20f) menar att sociokulturella faktorer måste vara en del av förklaringen till elevers läsförståelse eftersom en individ inte kan utveckla en förståelse för en text eller ett sammanhang utan att ta hjälp av sina erfarenheter, bakgrundskunskaper, kulturer etc. Olika samhällen och kulturers kunskapsbaser påverkar utvecklandet av kunskaper och lärande (Säljö 2000 s. 185f).

För att en elev ska kunna utvecklas kunskapsmässigt krävs det att eleven får undervisning inom det som Vygotskij (1978) benämner som den proximala utvecklingszonen (the zone of proximal development). Vygotskij (1978) definierar den proximala utvecklingszonen på följande sätt:

“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (1978, s. 86)

Vygotskij (1978 s. 84f) menar på att om en individ uppnått och behärskar en viss kunskap eller färdighet, är individen mycket nära att uppnå ny kunskap, och behärska någonting nytt. Den nya kunskapen utvecklas från den tidigare kunskapen med hjälp av instruktion från t.ex. lärare eller en klasskamrat som redan uppnått den nya kunskapen. Det stadium som individen befinner sig benämns som den proximala utvecklingszonen. Säljö (2000 s. 122f) argumenterar, i likhet med Vygotskij (1978), för att barnet eller eleven behöver stöttning inom den proximala utvecklingszonen för att kunna utvecklas vidare. Eleven eller barnet behöver hjälp att strukturera upp problemet genom samspel och kommunikation. Det krävs att läraren, den mer kompetenta, anpassar stöttnings till de intellektuella redskap och färdigheter som barnet, eller eleven, den mindre kompetenta, redan innehar. Denna typ av stöttning i samband med undervisning i den proximala utvecklingszonen har titulerats som scaffolding (se bland annat Westlund 2013 s. 50). Begreppet scaffolding i sig innebär de tankestöttor som läraren erbjuder eleverna. Säljö (2000 s. 123) menar att scaffolding är ”kommunikativa stöttor”, de stöd som barn/elever får för att utvecklas vidare. Hilden & Pressley definierar scaffolding på följande sätt: ”Individualized instruction such as this included helping students decode, identify unknown words and prompts to use the strategies.” (Hilden & Pressley 2007 s. 64).

7 Metod

Metodkapitlet inleds med valet av metoder för denna studie. Därefter presenteras urvalet som gjorts angående studien, samt de forskningsetiska överväganden som gjorts. Sedan redogörs studiens genomförande, valet av analysmetod, samt bearbetningen av materialet. Kapitlet avslutas med överväganden som gjorts rörande studiens tillförlitlighet.

7.1 Val av metod

För att på bästa sätt kunna besvara studiens syfte och frågeställningar har både kvalitativa och kvantitativa metoder¹⁰ används. Dessa metoder är semistrukturerade intervjuer samt strukturerade observationer. I det första skedet av studien användes strukturerade observationer. Larsen (2009 s. 90) menar att det finns två typer av observationer, kontrollerade observationer och fältundersökningar. I denna studie har fältundersökningar använts då observationerna skett inne i klassrummen, i elevernas naturliga miljö (Larsen 2009 s. 89-90). Även fältundersökningarna delas in i två typer, icke-deltagande observation och deltagande observation. Deltagande observation innebär att forskaren ingår i det sociala system där observationerna utgörs. Icke-deltagande observationer innebär att forskaren är åskådare och inte är delaktig i den sociala kontexten. I denna studie har icke-deltagande observationer av en öppen typ använts, då forskarens roll inte har varit att påverka eller ha en roll i observationerna, men deltagarna har varit medvetna om forskarens närvaro. Observationerna har varit av typen strukturerade observationer, som innebär att de genomförts utifrån ett schema som framställts innan observationerna genomförts (Bryman 2008 s. 266f). Observationsschemat¹¹ är baserat på punkter ur de fyra olika undervisningsmetoderna som tidigare forskning förespråkar, lärarens roll i undervisningen utifrån det sociokulturella perspektivet samt en kategori som är tom där de material som inte passar under de andra punkterna kommer att skrivas ner.

Därefter genomfördes semistrukturerade intervjuer. Detta innebär att intervjuer med informatörerna utfördes utifrån en intervjuguide¹². Denna intervjuguide innehåller teman och tio stycken frågor, baserade på studiens syfte, samt vad observationerna visade. Frågorna kommer att vara av öppen karaktär eftersom det är viktigt att svaren blir så utförliga som möjligt. Valet av semistrukturerade intervjuer innebär en flexibilitet i intervjuarbetet, vilket bidrar till att intervjupersonerna har möjlighet att påverka intervjuens utveckling samtidigt som fokus fortfarande ringar in det specifika området läsförståelse. Semistrukturerade intervjuer gör det samtidigt möjligt att jämföra intervjupersonernas svar på ett sätt som helt ostrukturerade intervjuer inte gör, eftersom det finns ett visst antal punkter och frågor som ringar in forskningsområdet (Bryman 2008 s. 412f & Frejes och Thornberg 2015 s. 151f).

För att säkerställa att observationsschemat samt intervjufrågorna var passande och formulerade på rätt sätt, genomfördes en pilotstudie. En pilotstudie hjälper forskaren att säkerställa metodvalen. I det här fallet undersöktes intervjufrågorna, observationsscheman. Pilotstudien bidrog även till att se om undersökningen i sin helhet är genomförbar på bästa tänkbara sätt (Bryman 2008 s. 258–259). Pilotstudien genomfördes i en årskurs 5, som gav möjligheten att pröva metoderna för studien med elever och lärare som inte delar i studien. Observationen ägde rum under en lektion i svenska, och läraren som undervisade blev intervjuad efter lektionens slut. Efter pilotstudien lades det till fler kategorier i observationsschemat om arbetssätt och lärarens stöttning i elevernas utveckling av läsförståelse. En av intervjufrågorna formulerades om, samt att ytterligare en fråga lades till.

¹⁰ Kvalitativa metoder innebär att man undersöker ett fenomen eller sammanhang utifrån kategorier och beskrivningar, med exempelvis intervjuer. Kvantitativ metod går ut på att systematiskt samla in hög strukturerat empiriskt material, som kan kvantifieras i t.ex. kategorier (Bryman 2008).

¹¹ För ett fullständigt observationsschema se bilaga 1

¹² För fullständig intervjuguide se bilaga 2

7.2 Urval

De lärare som ingått i studien har valts ut från två olika skolor. De har arbetat med någon eller några av årskurserna 1–3 inom ämnet svenska. Läsförståelse kan ingå i undervisningen av olika ämnen. I det här fallet har endast undervisningen inom ämnet svenska valts ut. Lärarna som valdes ut gjorde det utifrån ett geografiskt område. I det geografiska området finns det två skolor. Det tillfrågades lika många lärare vid varje skola om medverkan i studien. Detta resulterade i tre lärare från vardera skola.

Till en början skickades information om studien och studiens syfte till skolledningen på de båda skolorna. Därefter tillfrågades lärarna i samband med att ett utförligare informationsbrev¹³ lämnades ut. Det skickades även ut ett informationsbrev¹⁴ till elevernas vårdnadshavare i de klasser där observationerna tänkes genomföras.

Härunder följer en kort presentation av lärarna som ingår i studien. Samtliga namn är fiktiva för att uppfylla konfidentialitetskravet¹⁵ angående de medverkandes anonymitet.

Lärarna	Undervisar i	Arbetslivserfarenhet	Utbildning
Peter	Årskurs 2.	Har arbetat i mer än 40 år	Läroutbildningen 1-7.
Lena	Årskurs 2.	Har arbetat i ca 16 år	Läroutbildningen 1-7.
Sofia	Årskurs 3.	Har arbetat i ca 6 år	Läroutbildningen 1-7.
Kajsa	Årskurs 2 och 3.	Har arbetat i ca 2 år	Läroutbildningen f-3.
Elin	Årskurs 1.	Har arbetat i ca 10 år	Läroutbildningen f-5.
Jonas	Årskurs 3.	Har arbetat i ca 1 år	Läroutbildningen 4-6.

7.3 Forskningsetiska överväganden

Studiens genomförande har tagit hänsyn till de fyra huvudkraven som Vetenskapsrådet (2002) tagit fram, och som all forskning inom humaniora och samhällsvetenskap ska utgå ifrån.

Informationskravet: Forskaren ska informera undersökningsdeltagarna om studiens syfte och innehåll (Vetenskapsrådet 2002). Innan studien kunde genomföras skickades ett informationsbrev ut till de berörda lärarna, samt till skolledningen för varje skola, där studiens syfte, upplägg och innehåll tydligt fanns beskrivet. Även ett informationsbrev om studiens syfte och innehåll har skickats ut till föräldrarna till de elever vars klasser kommer att delta i observationerna.

Samtyckeskravet: Samtliga deltagande i studien har själva rätt att bestämma över sin medverkan i studien, samt att de under hela studiens genomförande har haft rätt att avbryta sitt deltagande utan vidare förklaringar (Vetenskapsrådet, 2002). Detta stod framskrivet i informationsbrevet som deltagarna tagit del av.

Konfidentialitetskravet: Uppgifter rörande de personer som deltagit i studien är konfidentiella, samt att materialet rörande studien och de deltagande förvaras så att

¹³ Se bilaga 3.

¹⁴ Se bilaga 4.

¹⁵ Tydligare beskrivet under avsnittet 7.3 *Forskningsetiska överväganden*.

obehöriga ej har tillgång till det. Detta framkommer i informationsbrevet som skickats ut.

Nyttjandekravet: Det insamlade materialet får endast användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet 2002). I informationsbrevet framkommer det att materialet endast kommer att användas i denna studie.

7.4 Genomförande

Inför denna studie skickades först ett kort informationsbrev till skolledningen på de skolor som ingår i studien. Skolledningen hjälpte mig att få kontakt med de sex lärare som ingår i studien. Därefter skickades ett informationsbrev ut till lärarna och ett annat till elevernas vårdnadshavare. Datumen för observationerna bestämdes gemensamt med lärarna och genomfördes under en tvåveckorsperiod. Endast lärarnas undervisning i svenska observerades och observationstillfällenas längd varierade mellan 30–60 minuter. Längden av observationen bestämdes utifrån längden på lektionen samt lärarnas önskemål. Observationer genomfördes både på förmiddagar och eftermiddagar, eftersom det var svårt att hinna genomföra samtliga observationer inom den begränsade tidsramen om samtliga observationer skulle genomföras endast på förmiddagar eller eftermiddagar. Varje lärare observerades tre gånger. Efter det sista observationstillfället genomfördes en intervju med semistrukturerade frågor. Intervjuerna var till viss del baserade på observationerna, därför genomfördes intervjuerna som en avslutande del hos varje lärare. Intervjuerna genomfördes på tu man hand med varje enskild lärare, och varade i ca 20 minuter per intervju. Lärarna informerades återigen att de kunde avbryta intervjun när de ville. Intervjun baserades på tio semistrukturerade frågor¹⁶, samt följdfrågor när det behövdes förtydliganden och utvecklade svar från lärarna. Varje intervju spelades in ljudmässigt.

7.5 Databearbetning och analysmetod

I det här avsnittet kommer de valda analysmetoderna för studien att presenteras, samt hur analysarbetet har genomförts.

Analysmetoden för observationerna har varit en kvantitativ dataanalys. Det insamlade materialet från de strukturerade observationerna har analyserats i form av univariat analys. Univariat analys betyder att man tittar på fördelningen av en variabel (Larsen 2009 s. 59f & Bryman 2008, s. 322f). Genom en frekvensfördelning går det att överblicka antalet enheter med olika värden till en variabel (Larsen 2009 s. 59f). Efter varje observation skrevs anteckningarna från observationsschemat in i ett Excel-dokument¹⁷. Varje lärare hade ett eget Excel-dokument, samt att ett dokument skapades för informationen rörande samtliga lärares undervisning. Informationen från observationerna kategoriserades först utifrån de kategorier som fanns i observationsschemat. Därefter slogs även vissa kategorier ihop för att ge en tydligare överblick (Larsen 2009 s. 61). Exempel på detta var när de olika strategierna slogs ihop till strategiinriktad undervisning, och de olika arbetssätten inom innehållsbaserad undervisning slogs ihop till innehållsbaserad undervisning. Utifrån frekvensfördelningen skapades sedan både stapeldiagram och cirkeldiagram för att på så vis underlätta jämförelsen mellan de olika variablerna (Larsen 2009 s. 59f & Bryman 2008 s. 322f).

¹⁶ Se bilaga 2 för samtliga intervjufrågor.

¹⁷ Excel-dokumentet var konstruerat exakt som observationsschemat som återfinns i bilaga 1.

Efter analysen av observationerna påbörjades analysarbetet med intervjuerna. För att bearbeta och analysera intervjuerna har det använts en kvalitativ innehållsanalys. Med innehållsanalys menas att det insamlade materialet analyseras i syfte med att hitta mönster, gemensamma eller skilda drag samt samband (Larsen 2009 s. 101). Det första steget i analysarbetet var att först lyssna igenom de ljudinspelade intervjuerna upprepade gånger. Intervjuerna transkriberades därefter ordagrant från ljudinspelningarna. Därefter kategoriserades intervjuerna utifrån en delanalys, där delar av intervjuerna valdes ut utifrån studiens frågeställningar (Larsen 2009 s. 104). I detta stadie av analysarbetet framkom det att frågeställning 2¹⁸ blev uppdelad i två underkategorier, ”lärarnas syn på sin undervåning i läsförståelse” och ”synen på lärarnas roll i undervisningen av läsförståelse”. Därefter skapades ytterligare kategorier utifrån de valda delarna av materialet inom de första kategorierna, som gjorde det möjligt att analysera materialet ytterligare, samt att synliggöra samband och betydelsefulla mönster i materialet utifrån studiens syfte (Larsen 2009 s. 102). Exempel på de nya kategorierna var undervisningsinriktningar och lärarens stöd i elevers utveckling av läsförståelse. De utskrivna transkriberingarna färgkodades på så vis att varje kategori fick en egen färg, för att därigenom kunna påvisa de mönster som fanns bland lärarnas svar, och som var relevanta utifrån studiens syfte och frågeställningar samt studiens teoretiska utgångspunkter inom det sociokulturella perspektivet. Genom färgkodningen kunde delar av materialet delas in i ytterligare kategorier. I dessa fall handlade det om lärarens uttalanden kunde kategoriseras ytterligare, beroende på negativ eller positiv inställning till den specifika delen av materialet¹⁹.

Studiens teoretiska utgångspunkt inom delar av det sociokulturella perspektivet har varit en av flera delar av analysarbetet gällande både observationerna och intervjuerna.

7.6 Tillförlitlighet

Under arbetsprocessen med studien har strävan varit att uppnå så hög validitet och reliabilitet som möjligt. Med validitet menas att studien verkligen har undersökt det som den avsetts undersöka, och reliabilitet betyder studiens pålitlighet samt att studien ska gå att reproducera (Bryman 2008). För att studien ska uppnå så hög validitet som möjligt har det varit viktigt att observationsinstrumentet använts på det sätt som det varit tänkt. Det har endast varit en observatör som genomfört observationerna, och denna person har varit väl insatt i hur observationsschemat bör användas. Det finns alltid en risk att personerna som observeras ändrar sitt beteende då de är medvetna om att de observeras (Bryman 2008 s. 274). Det genomfördes tre observationer av varje lärare för att kunna samla tillräckligt mycket data och få en sanningsenlig uppfattning om hur läraren arbetar med sina elever. I denna studie finns det en risk att lärarna anpassar sin undervisning i ämnet läsförståelse på ett tydligare sätt än vad de kanske skulle gjort om de inte kände till studien syfte. Det finns även en risk att de inför observationstillfällena undervisar på ett sätt som de tror är bättre än ett annat, men som inte är en del av deras undervisning i vanliga fall. Det har dock framkommit för lärarna, både i informationsbrevet som de fick ta

¹⁸ ”Hur beskriver lärarna sitt arbete med läsförståelsemetoder?”

¹⁹ Ett exempel på detta är vissa lärares positiva inställning rörande diskussioner i klassrummen, att sidospår och en högre ljudnivå betyder att eleverna reflekterar och diskuterar. Andra lärare ser denna situation endast som rörig och har svårt att kontrollera vad som diskuteras.

del av samt vi ett första möte med observatören, att det inte krävs några specifika förberedelser för lärarna vid dessa observationstillfällen, samt att observatören inte är där för att granska deras undervisning eller säga något om att någonting är rätt eller fel. På så vis är tanken att forskaren ska påverka lärarna och deras undervisning i så liten utsträckning som möjligt (ibid 2008).

Det har varit en observatör som använt observationsschemat vid flera olika tillfällen. Detta resulterar i att reliabiliteten av studien handlar om en intrabedömarreliabilitet (ibid 2008 s. 273) Människor har en förmåga att bete sig på olika sätt i skilda situationer. Det kan därför finnas en risk för att det förekommer skillnader mellan hur observatören uppfattar situationer. Detta är problematiskt då det är svårt att synliggöra samt att mäta, vilket gör det svårt att kunna uppnå tillräckligt hög grad av reliabilitet rörande strukturerade observationer (ibid 2008). För att minska risken för att situationer tolkas på olika sätt samt att höja pålitligheten av studien, har observatören efter varje observationstillfälle gått igenom materialet och gjort ytterligare fördjupade anteckningar (Larsen 2009 s. 94).

8 Resultat

I det här kapitlet kommer resultaten på de två frågeställningarna att presenteras. Kapitlet inleds med frågeställning 1²⁰. Under avsnittet (8.1) presenteras hur lärarna som medverkat i studien arbetat med läsförståelse vid observationstillfällena. Nästa avsnitt (8.2) behandlar frågeställning 2²¹. Under detta avsnitt presenteras både aspekten kring hur lärarna ser på undervisningen inom läsförståelse, samt hur de ser lärarens roll i undervisningen av läsförståelse.

8.1 Hur arbetar lärarna konkret med undervisningen av läsförståelse i klassrummet?

Observationerna visar att undervisningen varierar hos de deltagande lärarna. Det framkommer att det är den strategiinriktade undervisningsinriktningen som dominerar med 79 % mot den innehållsorienterade undervisningsinriktningen med 21 % bland lärarna. Se diagram 1.

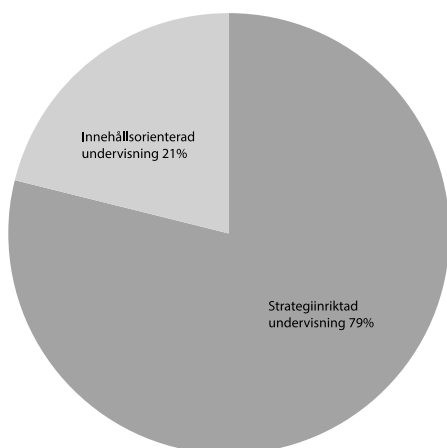


Diagram 1: Fördelningen inom undervisningsinriktningarna.

Inom den strategiinriktade undervisningsinriktningen var det strategin att svara på frågor kring en text (35,3 %) som dominerade undervisningen vid de tillfällen som observationerna genomfördes. Denna kategori inkluderar både frågor om den ”textbaserade”, och den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen, dock förekom ”textbaserade” frågor i större utsträckning. Även att förutsäga (16,2 %) och att ställa egna frågor (20,6 %) var strategier som återkom i undervisningen. De strategier som användes minst vid dessa tillfällen var återberätta (0,6 %) och koppla till egna erfarenheter (2,8 %). Samtliga strategiers resultat presenteras i tabell 2.

Ett exempel på när en av lärarna använde sig av metoden ”förutsäga” är i samband med högläsning av en text i helklass. Läraren stannade då upprepade gånger i sin läsning och frågade hur eleverna trodde texten skulle fortsätta, eller hur de trodde att en av karaktärerna kände sig i situationen som beskrevs av texten. Ett exempel av strategin ”att svara på frågor” såg ut på så vis att läraren läste en text högt i klassen, därefter läste eleverna samma text individuellt, och svarade på ett antal frågor kring vad texten handlade om.

²⁰ Hur arbetar lärarna konkret med undervisningen av läsförståelse i klassrummet?

²¹ Hur beskriver läraren sitt arbetar med läsförståelsemetoder?

Materialet som samtliga lärare använde i undervisningen av läsförståelse, men i olika utsträckning, är bokserien ABC-klubben som ges ut av Natur och kultur, och är framtagen av Ingela Felth Sjölund, Pia Hed Andersson, Barbro Westlund och Mats Wänblad. Böckerna finns från förskoleklass upp till årskurs 3 med två eller tre svårighetsgrader för varje årskurs. Undervisningsmaterialet består av en läsebok, en arbetsbok och en läxbok. Läxboken användes i olika utsträckning av de olika lärarna. Bokserien är uppbyggd utifrån läsförståelsestrategier, det är reciprok undervisning som ligger i grunden. Främst de fyra strategierna ”sammanfatta”, ”förutse”, ”ställa frågor” och ”reder ut” som är översatta av Westlund (2009) till ”Spågumman Julia”, ”frågeapan”, ”cowboy Jim”, och ”fröken detektiv” används. Eleverna ges uppgifter baserade på dessa fyra strategier till varje kapitel i läseboken. Exempel på uppgifter som är återkommande i arbetsboken är att sammanfatta texten, rita bilder till en text, eller en dialog, återberätta, skapa egna dialoger till bilder som återfinns i läseboken, samt svara på frågor rörande den lästa texten. Det går att återfinna båda typerna av läsförståelseprocesser som PIRLS²² presenterar. Den ”textbaserade” är den process som de flesta frågor är riktade mot. Det finns även uppgifter kopplade till elevernas skrivutveckling samt kunskaper om olika typer av text.

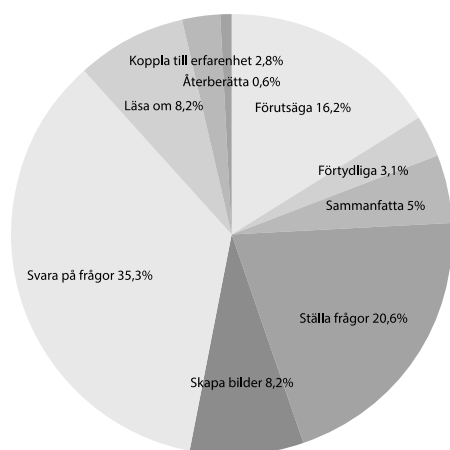


Diagram 2: Fördelningen inom strategiinriktad undervisning.

Inom den innehållsorienterade undervisningsmetoden var det främst elevers reflektioner (54 %) som återkom. Textsamtal (16,5 %) var det arbetssätt som förekom minst under dessa observationstillfällen. Även textsamtal baserade på strategiinriktad undervisning förekom i väldigt begränsad utsträckning. Samtliga resultat för innehållsorienterad undervisning återfinns i tabell 3. Ett exempel på när en av lärarna arbetade både diskussioner och reflektioner var när klassen delades in i grupper, och dessa grupper fick tillsammans diskutera hur de hade uppfattat en text de läst tidigare under lektionen. Elevernas reflektioner kring textens innehåll lyftes sedan i en diskussion i helklass.

²² Se avsnitt 2.2 Resultat av de senaste internationella undersökningarna.

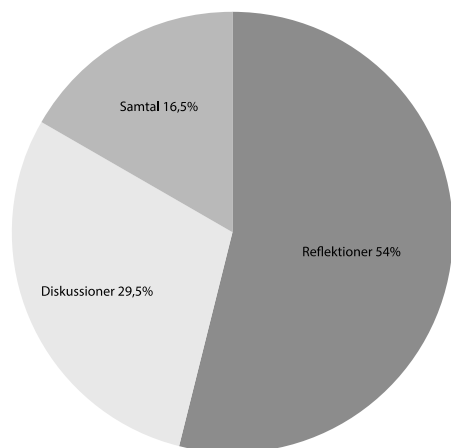


Diagram 3: fördelningen inom innehållsorienterad undervisning.

Angående lärarnas stöttning i elevernas utveckling av läsförståelse är det främst ”förklaringar” som återkom, både i helklass och under enskilt arbete. När eleverna arbetade självständigt förekom det också att de fick ”enskild hjälp”²³, vilket är den stötta som återkommer flest gånger under observationstillfällena. Utöver dessa två stöttor från lärarna har ”ge exempel” återkommit, ofta i samband med ”förklaringar”. Dessa två har inkluderat både exempel och förklaringar kring arbetssättet, strategin, eller om vad som skulle kunna ses som ett godkänt svar på en fråga. Exempel på hur man kan eller bör tänka kring en strategi eller en text har haft relativt stort utrymme gällande undervisningen i helklass. Ett exempel på när en av lärarna använde sig av ”förklaring” som stöd i elevens utveckling av läsförståelse var då hen stannade upp i läsningen av en text och förklarade ett uttalande för eleverna. Ett annat exempel på ”förklaring” som stöttning var då en lärare förklarade hur undervisningsstrategin var tänkt att användas för en grupp elever. ”Ge exempel” som stöttning användes ofta i form av att läraren gav ett exempel på hur en fråga kunde besvaras eller hur eleven kunde tänka för att förstå texten.

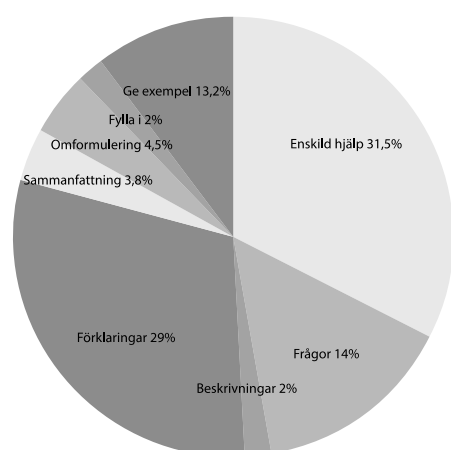


Diagram 4: Fördelningen av stöttor.

²³ Enskild hjälp vid dessa tillfällen är stöd från läraren som eleverna får enskilt, och kan eventuellt inkludera någon av de andra stöttorna, men det har inte gått att avgöra av observatören vid de specifika tillfällena.

8.2 Hur beskriver lärarna sitt arbete med läsförståelsemetoder?

Här presenteras lärarnas syn på undervisningen av läsförståelse, samt hur de ser sin roll som lärare i undervisningen av läsförståelse.

8.2.1 Lärarnas syn på sin undervisning i läsförståelse

Samtliga lärare beskriver att läsförståelsen har stor betydelse i samtlig undervisning i skolan. Lärarna menar att ämnena har olika språk, men att de har läsförståelsen gemensamt. Läsförståelsen återkommer i samtliga ämnen, och om eleverna inte har utvecklat läsförståelsen leder till det svårigheter i såväl matematik som So eller No, eftersom förståelse av texter återkommer både i t.ex. matematiktal som i texter gällande djurens kretslopp. När det kommer till hur lärarna arbetar med läsförståelse varierar det en del, både gällande var fokus i undervisningen ska ligga, samt arbetssätt och arbetsmaterial. Det som återkommer hos 5 av 6 lärare är, som ett arbetssätt de ofta använder är förklaringen av svåra eller nya ord. I vilken utsträckning detta ska förekomma varierar dock bland lärarna. En lärare har svåra ord som fokus i undervisning av läsförståelse och återkommer vid flera tillfällen till vikten av ordens betydelse, och menar att "... att man så tidigt som möjligt förklarar vad orden betyder så har de bättre läsförståelse när de är äldre." – Sofia. Två andra lärare menar att förklaring av ord är viktigt, men det som lärare är viktigt att inte göra det i för stor utsträckning, eftersom det inte alltid är så att läraren och eleverna är överens om vilka ord som är svåra att förstå. Peter anser att texten lätt tappar i sammanhang, och eleverna tappar intresse om "hackar sönder den hela tiden" – Peter.

Lärarna som arbetar med materialet ABC-klubben²⁴ eller "En läsande klass"²⁵ är i stor utsträckning även de lärare som främst fokuserar på strategier i sin undervisning. Dessa lärare återkommer ofta till de olika figurer som återfinns både i "En läsande klass" och i bokserien om ABC-klubben. Att svara på frågor till texten är ett arbetssätt som dessa lärare själva berättar att de ofta återkommer till i sin undervisning. Kajsa berättar att hon arbetar med frågor på olika plan. Frågor som går att hitta direkt i texten, frågor som hittas mellan raderna i texten, samt frågor som är riktade till hur texten får eleverna att känna eller uppfatta någonting. Hos de andra lärarna framkommer det inte vilken typ av frågor de syftar på när de beskriver att de arbetar med frågor på texten. De två lärare som beskriver att materialet ABC-klubben och "En läsande klass" endast utgör en liten del av undervisningen och mest som inspiration till eventuella övningar, är även de två lärare som främst återkommer till att de arbetar mycket med diskussioner och textsamtal, både i helklass och i grupp. Jonas beskriver att de ofta "... läser en text och sen så samtalar vi om den, vad var det vi läste, vad var det boken handlade om, och andra tankar som de har fått". Peter beskriver att det är en viktig del att eleverna "... själva får reflektera och tänka till om texten tillsammans...".

Samtliga lärare är överens om att samtal och diskussioner kring en text är en viktig del av undervisningen av läsförståelse. Jonas menar att han återkommer till att arbeta med textsamtal för att "jag tror att det är viktigt, och det är ju det som de senare också kommer att använda när de blir äldre." Även Elin beskriver att det är viktigt att redan från början kunna samtala kring en text, och att göra det tillsammans, samt

²⁴ Se utförligare beskrivning i avsnitt 8.1

²⁵ Se utförligare förklaring i avsnitt 5.2

att samtal och diskussioner kring texter redan i de tidiga åldrarna "... hjälper till att väcka ett intresse för läsning och text, och att väcka nyfikenheten hos dem redan från början." Intresset för läsning är en återkommande faktor i majoriteten av intervjuerna med lärarna. Flera anser att utan intresset för läsning, texter och böcker är det svårt att utveckla läsförståelsen hos eleverna. Peter menar att elevernas intresse för böcker och läsning smittar av sig, och att förståelsen hänger ihop med att eleverna läser. Kajsa beskriver också att eleverna måste få läsa för läsandets skull också, och att uppgifter inom bland annat läsförståelse efter varje läst text eller bok kan hämma elevernas intresse och i slutändan även deras utveckling av läsförståelse.

Angående varför textsamtal, diskussioner och reflektioner endast utgör en liten del av undervisningen ger lärarna varierade svar. Lena tror att en bidragande orsak kan vara att det "...tar lite tid att göra, och att man som pedagog inte är jättevan att jobba på det viset." Även Kajsa tror att det har att göra med tid, men hon menar att samtal är en så pass liten del av kunskapskraven att det inte prioriteras, utan att hon kan känna sig styrd av att behöva dokumentera allt och att det är svårt att göra med samtal. Elevernas ålder och elevgruppen är också orsaker som lärarna tycker har betydelse. Både Kajsa, Sofia och Lena anser att elevernas ålder och mognad inverkar på om det ens är möjligt att genomföra ett samtal som bidrar till elevernas utveckling av läsförståelse. Elin, Jonas och Peter ser det dock som att begränsningen av denna typ av arbetssätt ligger hos läraren och lärarens inställning till diskussioner och samtal. Alla tre menar att det krävs mer av lärarna vid undervisningssätt som inkluderar textsamtal och diskussioner. Det är lättare att ge eleverna penna och papper och en färdig uppgift, än att föra en diskussion. "Det gäller ju at klassen är intresserad av ämnet annars kan det lätt bli tramsigt bara" – Elin. Peter anser att det är en bekvämlighet från lärarens sida, "att man använder läromedlet så som det är tänkt och då nöjer man sig med det och slipper tänka." Jonas är som Peter inne på att det är en bekvämlighet från läraren.

"... att man skippar det, struntar i det och kanske är rädd för att diskussionerna ska leda till några helt andra diskussioner, och att de har svårt att lyssna på varandra t.ex. och att det blir lite kaos i klassrummet. Men då ska man ju inte strunta i det utan då är det verkligen bara att fortsätta arbeta med det för det är så viktigt."

Somliga lärare tycker att valet av att arbeta med ett färdigt material som "En läsande klass" eller ABC-klubben även det är till viss del styrt av lärarens bekvämlighet. Att använda det som underlag och inspiration i sin undervisning menar både Jonas, Elin, Lena och Kajsa är bra och givande, men att det krävs att det anpassas till den egna elevgruppen. Fem av sex lärare anser att ett material som "En läsande klass" kan vara ett stöd och en hjälp för läraren att organisera sin undervisning.

8.2.2 Synen på lärarens roll i undervisningen av läsförståelse

Samtliga lärare ser sin roll i undervisningen av läsförståelse som viktig. De anser att stötta eleverna är en stor del i lärarens roll. Flera av lärarna menar att det ingår i deras jobb att vara en förebild för eleverna, både kring hur de bör tänka och arbeta med en text, men även angående intresse och motivation för läsning i största allmänhet. Kajsa beskriver sin roll i undervisningen på följande sätt:

"jag tänker väl att jag ska ge dem verktyg för hur man kan tänka, hur man hittar svaren och hur man tar till sig en text så att den blir personlig, och att det inte bara blir en massa text för dem."

Flera lärare återkommer till att det är deras uppgift att hjälpa eleverna att förstå vad de läser, oavsett vilken typ av text det gäller och i vilken utsträckning eleverna behöver hjälp. Lärarna är överens om att målet är att alla elever ska förstå vad de läser, eftersom det har en stor betydelse för elevernas fortsatta skolgång i samtliga ämnen. En lärare uttrycker att hens jobb är att vara ”stöttepelare” i elevernas utveckling av läsförståelse. En annan lärare uttrycker det på så vis, att lärarens roll är att vara en ”ledsagare” för eleverna i hur de ska ta till sig, bearbeta och skapa sig en förståelse för texter. Detta inkluderar individuella anpassningar i metodiken för att ge möjlighet till att varje elev ska kunna utvecklas på bästa sätt inom läsförståelse. Flera lärare nämner att individuella anpassningar i undervisningen är viktigt för att eleverna ska få ut så mycket som möjligt av den, samt att individuella anpassningar generellt är viktigt för motivationen och intresset hos eleverna beträffande läsningen.

8.3 Resultatsammanfattning

Resultatet visar att de strategiinriktade undervisningsmetoderna dominerar undervisningen bland de medverkande lärarna. De strategier som förekom i störst utsträckning var svara på frågor kring en text (35,3 %) samt ställa frågor (20,6 %). Angående den innehållsbaserade undervisningen var det främst reflektioner som användes bland lärarna. Utifrån den andra frågeställningen, ”Hur beskriver läraren sitt arbete med läsförståelsemetoder?” gick det att urskilja två tydliga aspekter som samtliga lärare lyfte i intervjuerna, synen på undervisningen i läsförståelse samt synen på lärarens roll i undervisningen av läsförståelse. Samtliga lärare poängterade läsförståelsens betydelse i samtliga ämnen i skolan. Arbetsätten bland de medverkande lärarna varierade dock, och de poängterade olika arbetssätt och aspekter inom läsförståelse som viktiga. Även kring tankarna angående synen på deras roll som lärare i undervisningen av läsförståelse var lärarna eniga om att de hade ett stort ansvar och var en viktig aktör. Lärarens roll i undervisningen sågs vara att vägleda eleverna, samt att ge dem de verktyg de behöver för att lyckas i sin utveckling av läsförståelse.

9 Diskussion

I det här kapitlet kommer metoden och resultatet att diskuteras i två olika avsnitt. Kapitlet inleds med en metoddiskussion och avslutas med resultatdiskussionen.

9.1 Metoddiskussion

Metoderna som valts ut för att på bästa sätt uppnå studiens syfte och besvara frågeställningarna är intervjuer och observationer. Valet av att använda både kvalitativa och kvantitativa metoder möjliggjorde att metoderna kompletterade varandra, vilket ledde till att besvara frågeställningarna och uppnå studiens syfte. Genom att använda kvantitativ metod kunde en överblick göras över hur lärarna konkret undervisar i läsförståelse, samt vilka undervisningsmetoder som används i klassrummen. Med användandet av en kvalitativ metod, som intervju, gavs möjlighet till en djupare förståelse kring varför vissa metoder används och inte används. Denna djupare förståelse hade inte varit möjlig att uppnå om t.ex. ytterligare en kvantitativ metod, exempelvis en enkät, använts istället för intervjuer. Valet att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder gjordes även för att försöka höja studien reliabilitet, trots att tidsramen begränsat möjligheten att uppnå en hög pålitlighet. Studien har i sin helhet behövts anpassas till den givna tidsramen på 10

veckor, vilket har bidragit med att antalet medverkande lärare har behövts begränsas, liksom genomförande av antalet observationer och intervjuer. Detta påverkar främst studien reliabilitet, samt att materialet inte går att generalisera. Studiens resultat visar dock på olika spår gällande effektiviteten hos vissa undervisningsmetoder i utvecklandet av elevers läsförståelse, samt i vilken utsträckning dessa metoder förekommer i undervisningen hos de deltagande lärarna och behöver synliggöras i fortsatt forskning.

Angående urvalet av forskningslitteratur till studien fick en urvalskategori justeras. Avsaknaden av studier om hur undervisningen inom läsförståelse bedrivs i årskurserna 1-3 bidrog till, att istället för att bara omfatta årskurserna 1-3, behövdes även årskurserna 4-7 inkluderas. Detta är signifikativt för att det behövs fler studier inom detta ämne. Om utbudet av forskningslitteratur hade varit bredare hade detta eventuellt kunnat påverka urvalet av litteratur för studien, då undervisningen kan utformas på olika sätt beroende på om den sker i årskurs 1 eller årskurs 6. Angående de fyra undervisningsmetoderna som ansetts vara effektivast i utvecklande av elevers läsförståelse, bör det dock inte finnas stora skillnader utifrån årskurser, då dessa metoder bygger på vissa grundpelare som ska inkluderas i undervisningen i samtliga årskurser.

En pilotstudie genomfördes inför studien. Denna pilotstudie bidrog med att säkerställa metodvalet för studien, samt att se att verktygen, i det här fallet observationsschemat och intervjuguiden, på bästa möjliga sätt menade att besvara studiens frågeställningar och uppfylla syftet. I detta fall bidrog pilotstudien med att synliggöra brister i verktygen som då kunna åtgärdas inför genomförandet av den verkliga undersökningen.

I första stadiet av studien genomfördes strukturerade observationer för att kunna synliggöra hur lärarna arbetar konkret med läsförståelse i klassrummet. I och med att tidsramen för studien har varit begränsad går resultaten från observationerna inte att generalisera. Om de medverkande lärarnas undervisning hade observerats vid andra tidpunkter under terminen finns det en möjlighet att resultatet av observationerna sett annorlunda ut. För att försöka få en så tydlig inblick som möjligt inom den befintliga tidsramen genomfördes tre observationer av varje lärares undervisning, vid olika tillfällen. Som nämnts tidigare i avsnittet *tillförlitlighet* kan lärarnas undervisning vid observationstillfällena skiljas från hur de vanligtvis undervisar eftersom de varit medvetna om att just läsförståelse observeras. Även medvetenheten om att deras undervisning är observerad i allmänhet kan bidra med förändringar i undervisningen. Observationerna genomfördes utifrån ett observationsschema baserat på bland annat undervisningsmetoder rörande läsförståelse, samt frågeställning 1, vilket hjälpte observatören att fokusera på dessa delar i lärarnas undervisning. Om observationsschemat sett annorlunda ut, eller om löpande observationsanteckningar använts istället, finns det en möjlighet att resultatet sett annorlunda ut. I detta fall anses det dock att observationsschemat bidragit till god kvalitet för studien.

För att bland annat ge lärarna en möjlighet till att själva beskriva hur de undervisar i läsförståelse, samt se hur de ser sin roll som lärare i undervisningen av läsförståelse i klassrummet genomfördes semistrukturerade intervjuer. På så vis fanns det möjlighet för observatören att ställa frågor angående undervisningen under

observationstillfällena, och för läraren att beskriva sin undervisning i läsförståelse utifrån en rymligare tidsram. Eftersom intervjuerna inte var baserade på slutna frågor, fick lärarna själva möjlighet att lyfta aspekter som de ansåg vara betydelsefulla. Detta ledde till att synvinkeln om lärarnas roll i undervisningen av läsförståelse blev en stor del av intervjumaterialet.

Bryman (2007) visar att det finns olika typer av intervjuer, t.ex. ostrukturerade och semistrukturerade. Semistrukturerade intervjuer valdes eftersom det gav lärarna utrymme att formulera sina svar fritt, samt att själva välja att fokusera på de områden inom läsförståelse som de anser har betydelse. För att underlätta möjligheten att hitta mönster och samband mellan intervjuerna med de medverkande lärarna användes ett visst antal öppna frågor (Larsen 2009). För att underlätta analysarbetet av intervjuerna skulle frågorna kunna smalas av ytterligare, då det i vissa fall varit delar i intervjuerna som fått mindre fokus av intervjupersonerna. Detta skulle även kunna undvikas om intervjuerna varit längre, eller att det genomförts fler intervjuer med varje lärare.

Lärarna tog inte del av intervjufrågorna i förväg. Detta betydde att lärarna fick svara spontant på frågorna, samt att det var upp till varje enskild lärare att utveckla intervjusvaren. Detta kan vara en bidragande orsak till varför intervjusvaren varierar i omfattning och utförlighet (Larsen 2009). Dock valdes det att genomföra intervjuerna på detta sätt eftersom syftet var att lärarna inte skulle förbereda svar som de ansåg vara korrekta och på så vis inte lyfta sina egna åsikter fullt ut. Om lärarna tagit del av intervjufrågorna i förväg kan svaren påverkats av vad lärarna tror att intervjuaren vill ha för svar.

Genomförandet av studien har i sin helhet varit framgångsrikt. Gällande observationerna skulle ett utförligare observationsschema, där kategorierna delats in i underkategorier, kunnat vara att föredra. Detta skulle kunna bidra med tydligare resultat av hur lärarna använder sig av de olika strategierna. För att inkludera denna del även i denna studie har fältanteckningar förts parallellt med observationsschemat vid de tillfällen det varit nödvändigt. Detta har fungerat bra och hjälpt observatören vid bearbetningen av materialet. Intervjuerna har kunnat genomföras utan svårigheter. Det hade dock varit en fördel för studien om tidsramen varit bredare, då detta kunnat medföra att det varit möjligt att intervjua varje lärare angående undervisningen efter varje observationstillfälle. Även en gruppintervju med samtliga lärare efter samtliga observationer och intervjuer hade kunnat bidra med ytterligare aspekter om lärarnas tankar kring läsförståelse, samt möjlighet att belysa negativa och positiva inställningar till olika arbetssätt och arbetsmaterial. Detta skulle vara ett sätt att utvecklas studiens resultat, vilket diskuteras vidare i kapitlet *fortsatt forskning*. I sin helhet har genomförandet av studien fungerat bra. Samtliga lärare som blev tillfrågade valde att delta i studien. Medverkandet i studien har varit frivilligt, lärarna har blivit informerade på ett tydligt sätt om studiens syfte är, samt att deras undervisning inte kommer att granskas utifrån rätt och fel, vilket kan vara bidragande aspekter till varför samtliga valt att delta.

9.2 Resultatdiskussion

Under det här stycket kommer studiens resultat att analyseras och tolkas i förhållande till syftet och frågeställningarna. Resultatet kommer att tolkas utifrån

tidigare forskning i ämnet samt den teoretiska utgångspunkten för studien. Slutligen kommer att diskuteras hur studiens resultat utgör ett kunskapsbidrag till att förstå hur metoderna som används i klassrummet inspirerats av de metoder som anses vara de effektivaste i litteraturen. Avsnittet inleds med frågeställning 1²⁶, fortsätter med frågeställning 2²⁷ och avslutas med lärarnas egen syn på deras roll i undervisningen av läsförståelse.

9.2.1 Hur arbetar lärarna konkret med undervisningen av läsförståelse i klassrummet?

Det framkommer i resultatet av studien att den strategiinriktade undervisningsinriktningen dominerar undervisningen hos de medverkande lärarna vid tiden för studiens genomförande. De strategier som främst används är ”svara på frågor” (35,3 %), ”förutsäga” (16,2 %) samt ”ställa frågor” (20,6 %). Arbetet hos majoriteten av lärarna baseras till största del utifrån bokserien ABC-klubben. Det framkommer även att frågorna som inkluderas i både strategin ”svara på frågor” samt ”ställa frågor” kring en text utgörs av både förståelseprocessen ”textbaserad” och ”tolkande och värderande”. Likväl är det förståelseprocessen ”textbaserad” som utgör den största delen av frågorna inom båda strategierna. Det är dock viktigt att ha i åtanke att detta är hur lärarna undervisade vid observationstillfällena, och inte sätt över t.ex. ett helt läsår. Stenlund (2011) menar att det främst är den ”textbaserade” förståelseprocessen som testas och återfinns i undervisningen av läsförståelse. I PIRLS undersökningar av elevers läsförståelse framkommer det att det främst är inom den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen som svenska elevers kunskaper sjunkit det senaste decenniet (Skolverket 2012). Det kan därför finnas ett eventuellt samband mellan de svenska elevernas sjunkande resultat inom den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen och faktorn att denna förståelseprocess inte tränas i lika stor utsträckning som den ”textbaserade” förståelseprocessen.

Resultatet om att innehållsorienterad undervisning (som bland annat) inkluderar textsamtal, reflektioner och diskussioner visat sig ha relativt litet utrymme i svenskundervisningen återfinns även i tidigare studier (se t.ex. Ewald 2007 och Rosén, m.fl. 2005). Även Varga (2015) pekar på att undervisningen är strategiinriktad och att ett av de återkommande arbetssätten är att ställa frågor. Både Jönsson (2007) och Varga (2015) visar dock att strategiundervisningen i deras studier till viss del bedrivs utifrån textsamtal. Inom samtliga av de strategiinriktade undervisningsmetoderna är textsamtal, diskussioner och reflektioner en del av undervisningsmetoden (se t.ex. Palincsar och Brown 1984, Guthrie, m.fl. 2007 och Pressley och Wharton-McDonald 1997). I resultatet för den här studien framkommer det att textsamtal, diskussioner och reflektioner används ytterst begränsat oavsett undervisningsmetod. Detta kan betyda att viktiga aspekter även inom de strategiinriktade metoderna inte används, vilket kan leda till att metoderna inte ger det resultat som de skulle gjort om samtliga aspekter inkluderades i undervisningen. Detta kan betyda att eleverna inte ges möjlighet att utveckla läsförståelse på bästa sätt, vilket i sin tur kan spegla de svenska elevernas resultat i läsförståelse.

²⁶ Hur arbetar lärarna konkret med undervisningen av läsförståelse i klassrummet?

²⁷ Hur beskriver lärarna sitt arbete med läsförståelsemetoder?

McKeown, m.fl. (2009) visar i sin jämförelse mellan de två undervisningsinriktningarna, strategiinriktad och innehållsorienterad undervisning, att den innehållsorienterade undervisningen är effektivare när det kommer till elevers utveckling av läsförståelse. Därför finns det anledning att lyfta den innehållsorienterade undervisningsinriktningen inom den svenska undervisningen av läsförståelse, främst när det gäller att ge eleverna utrymme att reflektera och diskutera texter tillsammans. Detta bidrar till att inkludera elevers bakgrundskunskaper, erfarenheter och kulturer, vilket ses som avgörande för elevers utveckling av kunskaper inom läsförståelse (Snow 2002 och Säljö, 2000). Att den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen inte får särskilt stort utrymme i undervisningen av läsförståelse visar även Skolinspektionens (2011) granskning av undervisningen av läsförståelse. Vissa lärare i studien arbetade mer med denna förståelseprocess och vissa mindre, men generellt sett så kan utrymmet för denna förståelseprocess förbättras. De sjunkande resultaten för svenska elever i just den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen kan kanske till viss del förklaras utifrån att den förståelseprocessen inte tränas, återfinns eller testas i lika stor utsträckning som den ”textbaserade”. Om den innehållsorienterade undervisningen ger den positiva effekten på läsförståelseutvecklingen som olika studier pekar mot, samt om undervisningsmaterial, och lärarnas undervisningsmetoder, inte inkluderar diskussioner, reflektioner och textsamtal, vilket tidigare forskning, internationella undersökningar, inspektioner av undervisningen samt resultatet av denna studie visar, kan detta leda till att svenska elevers kunskaper inte förbättras, eller till och med sjunker ytterligare. Om resultatet för denna studie skulle spegla hur situationen i sin helhet ser ut i Sverige går det att konstatera att lärare idag i ytterst begränsad utsträckning använder sig av den undervisningsmetod som visats effektivast i utvecklingen av elevers läsförståelse. Även inom användandet av de tre andra undervisningsmetoder som anses vara effektivast utelämnas viktiga aspekter som diskussioner och reflektioner. Därför är det viktigt att dessa frågor lyfts och att större undersökningar, som inkluderar flera lärares undervisning, genomförs. På så vis kunde det eventuella sambandet mellan svenska elevers sjunkande resultat och avsaknaden av effektiva undervisningsmetoder undersökas djupare.

En avgörande aspekt för elevernas utveckling av läsförståelse är inkluderandet av elevernas bakgrundskunskaper, tidigare erfarenheter och kulturer (se t.ex. Bråten 2008, Snow 2002, Palincsar och Brown 1984, Guthrie, m.fl. 2007, Pressley och Wharton-McDonald 1997 och Reichenberg 2014). Detta görs bland annat utifrån diskussioner, samtal och reflektioner mellan individer. Sett utifrån denna synvinkel finns det en risk att eleverna inte ges möjlighet att aktivera sina bakgrundskunskaper, tidigare erfarenheter och kulturella egenskaper i sin utveckling av läsförståelse, vilket i sig kan leda till att läsförståelse inte kan utvecklas på bästa sätt. Detta skulle kunna höja nivåskillnader bland eleverna i läsförståelse.

Resultatet visar i likhet med tidigare forskning på området att textsamtal, reflektioner och diskussioner används sparsamt inom undervisningen av läsförståelse, samt att strategianvändning dominerar som arbetsätt. Detta innebär att innehållsorienterad undervisning knappt förekommer, samt att delar av de strategiinriktade undervisningsmetoderna inte används som de är tänkta.

9.2.2 Hur beskriver lärarna sitt arbete med läsförståelsemetoder?

I resultaten om hur lärarna själva beskriver sitt arbete med läsförståelsemetoder framkommer det att samtliga lärare anser att diskussioner och samtal kring texter är viktigt och bör vara en del av undervisningen i läsförståelse. Det varierar dock bland lärarna i vilken utsträckning de själva menar att de arbetar med textsamtal, diskussioner och reflektioner. Tre av lärarna lyfter dessa arbetssätt, och anser att de är väsentligt att arbeta med att samtala om text tillsammans. En lärare beskriver att det är avgörande eftersom elevernas vidare skolgång kommer att präglas mycket av reflektioner, diskussioner och samtal kring text, vilket betyder att eleverna måste få börja bekanta sig med och träna dessa arbetssätt redan i de tidiga åldrarna.

Inom det sociokulturella perspektivet ses inte kunskap som någonting vi överför utan någonting vi deltar aktivt i och skapar gemensamt. Kunskaper och erfarenheter utvecklas genom samspel med andra i olika aktiviteter (Säljö 2000). Betydelsen av texten finns inte endast i själva texten, utan är beroende av bakgrundkunskaper och erfarenheter om ämnet och situationen. När dessa samspelar och överförs mellan olika individer i form av t.ex. kommunikation, kan kunskaper och en förståelse produceras (Säljö 2000 och Snow 2002). Att diskutera och samtala om en text är därför nödvändigt för att eleverna ska utvecklas kunskapsmässigt och skapa förståelse för de texter de kommer i kontakt med. Detta tankesätt återfinns tydligt hos de tre lärarna som menar på att de arbetar med dessa arbetssätt i sin undervisning. Ett tydligt exempel är Elins tankesätt kring hur hon undervisar i läsförståelse, där samtal kring böcker och texter lyfts och ses som en viktig del för såväl utvecklingen av förståelse som för motivationen för läsning.

När lärarna får säga varför de tror att innehållsorienterade undervisningssätt förekommer i så pass liten utsträckning varierar svaren en del, men det finns två återkommande faktorer. Den första faktorn är att lärarna anser att elevernas ålder och mognad inte är tillräcklig för att denna typ av samtal och diskussioner ska kunna genomföras så att det bidrar till en ökad kunskapsutveckling hos eleverna. Lärarna menar att det ligger för långt utanför elevernas utvecklingszon för att det ska kunna vara genomförbart. Vygotskij (1978) anser att undervisningen måste ske inom elevernas proximala utvecklingszon om de ska kunna utveckla kunskap på bästa sätt. Om undervisningen är på en för hög nivå, blir undervisningen för svår för eleverna och kunskapsutvecklingen påverkas negativt. Om lärarna väljer att exkludera dessa arbetssätt finns det risk att eleverna inte mognar inför arbetssättet, eller att det tar längre tid än vad det skulle ha gjort om lärarna fortsätter att introducera arbetssätten i undervisningen. Den andra synvinkeln som delar av lärarna har, då främst de som arbetar en del med innehållsorienterad undervisning, är att orsaken ligger hos lärarna. Att det är bekvämt för en lärare att inte använda dessa arbetssätt då de lätt kan leda till högre ljudnivå i klassrummet samt att läraren har mindre kontroll över hur lektionen fortlöper. Det krävs mer kunskap hos lärarna inom ämnet för att kunna leda en diskussion, samt att läraren måste kunna intressera och motivera eleverna för att en diskussion ska vara möjlig. I resultatet går det att urskilja att lärarna antingen har en positiv inställning, eller negativ inställning till diskussioner och samtal i klassrummen. Lärarnas inställning kan alltså komma att påverka elevernas utveckling av läsförståelse negativt genom att de väljer bort vissa arbetssätt som visats effektivast av tidigare forskning (McKeown, m.fl. 2009), utifrån personliga skäl. Som bland annat Ewald (2007) och Rosén, m.fl. (2005) visar i sina studier får dessa arbetssätt inte särskilt stort utrymme i undervisningen i

Sverige idag. Inställningen hos lärarna beträffande dessa arbetssätt skulle kunna påverka undervisningen på så sätt att lärarna väljer att inte använda dem, eller endast använder dem i en begränsad utsträckning. Detta i sig skulle kunna påverka elevernas utveckling inom läsförståelse. Sett utifrån det sociokulturella perspektivet skapas och utvecklas kunskap genom kommunikation och interaktion mellan individer (Säljö 2000). Detta sker till stor del genom diskussioner och samtal mellan individer. Avsaknaden av dessa arbetssätt i undervisningen skulle då kunna ses som att avgörande delar av kunskapsutvecklingen inom det sociokulturella perspektivet saknas. Att lära av varandra, att utbyta erfarenheter och kunskaper med varandra ses som en avgörande aspekt (Ibid 2000). Avsaknaden av diskussioner och samtal mellan eleverna skulle kunna bidra till att eleverna i de klasser där undervisningen av dessa arbetssätt är ytterst begränsade inte utvecklas kunskapsmässigt i samma utsträckning som de elever som får undervisning med hjälp av dessa undervisningsmetoder gör.

Under intervjuerna framkommer det tydligt att lärarna har skilda åsikter om varför innehållsorienterad undervisning är så pass begränsad inom undervisningen. Detta i sig borde eventuellt lyftas och synliggöras, för att på så vis kunna gå vidare i frågan om varför det ser ut som det gör i frågan om lärarnas inställning, och därmed se om det finns någon koppling mellan dessa aspekter och svenska elevers sjunkande resultat i läsförståelse.

Det arbetssätt som majoriteten av lärarna beskriver att de återkommer till i sin undervisning är att "förklara svåra ord". Dock varierar inställningen och utförandet av arbetssättet bland lärarna. Vissa väljer att själv välja ut svåra ord och lyfta dessa samtidigt som läsningen pågår, andra ser detta som att man "lätt hackar sönder" texten, vilket i slutändan leder till en minskad förståelse eftersom sammanhanget i texten kan minska. En annan lärare anser att det är ett svårt arbetssätt eftersom de ord som läraren anser kan vara svåra för eleverna inte alltid överensstämmer med de ord som eleverna tycker är svåra. Denna lärare lyfter textsamtal och diskussioner som en lösning på detta, och ser att arbetssätten med fördel kan användas tillsammans. Samtidigt finns det lärare som främst riktar sitt fokus på förklaringar av svåra ord och menar att detta måste vara en stor del av undervisningen av läsförståelse. Jönsson (2007) lyfter, i likhet med en av lärarna, textsamtal och diskussioner i samband med t.ex. förklaringar av svåra ord, att svara på frågor eller återberättande är att föredra. Detta kan ses som en möjlighet att inkludera eleverna på ett tydligt sätt i undervisningen, samtidigt som strategierna används i undervisningen. Att använda textsamtal och diskussioner som ett komplement till strategiundervisningen skulle även kunna hjälpa till att individanpassa undervisningen till elevernas olika kunskapsnivåer eftersom de lättare kan lära av varandra vid kommunikation. I samtliga av undervisningsmetoderna, reciprok undervisning, transaktionell strategiundervisning, begreppsorienterad undervisning och "Questioning the Author" är det framskrivet, dock i olika utsträckning, att strategier och samtal av olika slag bör användas tillsammans (se Palincsar och Brown 1984, Oczkus 2003, Guthrie, m.fl. 2007, Wigfield, m.fl. 2008, Pressley m.fl. 1996, Pressley och Wharton-McDonald 1997, Reichenberg 2014 och Beck, m.fl. 1996).

Lärarna i denna studie arbetar främst utifrån de strategiinriktade undervisningsmetoderna, vilket även lärarna i bland annat Varga (2015), Rosén,

m.fl. (2005) och Ewald (2007) studier visat sig gör. Att inte ge utrymme till diskussioner och samtal i dessa undervisningsmetoder medför att metoderna inte används helt som de varit tänkta, då diskussioner och samtal är en stor del i samtliga av de strategiinriktade undervisningsmetoderna. Även undervisningsmaterialet är främst baserat på strategiinriktad undervisning. För att belysa samtal och diskussioner som betydelsefullt i undervisningen, samt ge lärarna konkreta tips på hur detta kan utföras i undervisningen, kan det behövas tydligare information om detta till verksamma lärare i dag. Det framkommer att vissa intervjuade lärare anser att anledningen till varför innehållsorienterad undervisning har ett så pass litet utrymme i undervisningen beror på läraren. Att en lärare väljer bort ett arbetssätt kan bero på osäkerhet samt brist i tilliten till sin egen kunskap inom ämnet eller metoden. Även detta tyder på att det kan behövas ytterligare kunskaper om betydelsen av diskussioner och samtal inom både innehållsorienterad undervisning och strategiinriktad undervisning, för att ge eleverna möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i läsförståelse oavsett undervisningsmetod.

Det går alltså att urskilja olika inställningar hos de medverkande lärarna angående synen på undervisningen och undervisningsmetoderna som används inom läsförståelse. För att lärares inställningar och kunskaper kring undervisningsmetoder inte ska påverka elevernas utveckling av läsförståelse negativt krävs det att lärarna får kunskap kring de arbetssätt som undervisningsmetoderna inkluderar. Lärarnas vetskap kring vad som är effektivast för elevers utveckling av läsförståelse skulle eventuellt kunna innebära att textsamtal, diskussioner och reflektioner skulle inkluderas i större utsträckning än vad de gör idag.

9.2.3 Lärarnas egen syn på deras roll i undervisningen av läsförståelse

Flera lärare lyfte sin roll i undervisningen av läsförståelse under intervjuerna. Detta inkluderas i studien eftersom lärarnas betydelse inom de fyra undervisningsmetoder som forskning menar är effektivast är avgörande för användandet av dem. Utan stöd från läraren är det ingen av metoderna som kan användas på sättet de är tänkta. Lärarna ska finnas där som stöd och vägledare i arbetet med både strategier och som stöd i diskussioner och textsamtal (se t.ex. Palincsar och Brown 1984, Wigfield, m.fl. 2008, Pressley m.fl. 1996, Pressley och Wharton-McDonald 1997, Reichenberg 2014 och Beck, m.fl. 1996), eftersom de har en betydelsefull roll i utvecklandet av elevers läsförståelse. Då lärarna i studien lyfte aspekten har denna fått ett eget avsnitt, där fokus ligger på lärarens roll i undervisningen.

Beträffande hur lärarna ser sin egen roll i undervisningen så återfinns stöd och stöttning hos samtliga lärare. Lärarna ser sin roll som betydelsefull i elevernas utveckling av läsförståelse eftersom det är deras ansvar att eleverna utvecklar läsförståelsen och kan förstå vad de läser oberoende av texttyp och skolämne. Det framkommer att deras roll i undervisningen är att ge eleverna de verktyg som de behöver för att bearbeta och skapa en förståelse av en text, samt att undervisningen ska anpassas utifrån vad olika individer behöver i olika situationer.

Jönsson (2007) menar att stöttning från läraren har en avgörande roll för undervisningen och elevernas utveckling av läsförståelse. Arbetet med stöttning av olika slag från läraren vid arbete med undervisningsmetoderna ses som avgörande inom samtliga undervisningsmetoder (se Palincsar och Brown 1984, Oczkus 2003,

Guthrie, m.fl. 2007, Wigfield, m.fl. 2008, Pressley m.fl. 1996, Pressley och Wharton-McDonald 1997, Reichenberg 2014 och Beck, m.fl. 1996). Lärarnas syn på att de ska stötta och ge eleverna verktyg för att utvecklas, samt stötningens betydelse både inom de specifika undervisningsmetoderna och i lärarnas egna beskrivningar, förklaras med hjälp av begreppet scaffolding. Inom det sociokulturella perspektivet återkommer begreppet scaffolding som kan ses som det stöd elever får från läraren för att utvecklas vidare. Dessa stöd är avgörande för elevens kunskapsutveckling, då kunskap utvecklas i samspel med andra i olika aktiviteter (Säljö 2000).

I resultatet presenteras det att bland de olika stöttor som lärarna oftast använde är det ”förklaringar” (29 %) som är vanligast, bortsett från ”enskild hjälp” (31,5 %). Även Varga (2015) menar att lärarna ofta stödjer eleverna i arbetet med läsförståelsestrategier genom att förklara, efterfråga eller uppmana eleverna i valet och användningen av strategier. Delar av ”förklaringarna” bland lärarna handlade om läsförståelsestrategierna, där lärarna förklarade hur de kan användas, när de bör användas samt ger exempel på hur de använder dem. Att ”ge exempel” (13,2 %) och att ”ställa frågor” (14 %) till eleverna är även de stöd som visat sig förekomma ofta bland dessa lärare i likhet med Varga (2015). Användningen av just förklaring, ge exempel och ställa frågor är exempel på hur läraren stöttar eleverna genom att visa hur de själva arbetar och tänker. Deras kunskaper inom strategierna och läsförståelse i sin helhet är större än elevernas, och det är deras jobb att vägleda eleverna i deras utveckling. Denna tanke, vägledning av den mer erfarne till den mindre erfarne, är starkt förknippad med det sociokulturella perspektivets tankar kring hur kunskap utvecklas (Säljö 2000). Vad elever behöver för typ av stöd inom läsförståelse, och i vilken utsträckning, varierar. Det kan bero på texttyp, sammanhang, undervisningsmetod, gruppkonstellation etc. Lärarnas betydelse för elevernas utveckling av läsförståelse poängteras som avgörande både hos de medverkade lärarna i studien, men även inom de fyra undervisningsmetoderna och det sociokulturella perspektivet. Kunskap utvecklas i samspel med andra, sett ur det sociokulturella perspektivet. Detta innebär att eleverna även skulle kunna stötta och utveckla kunskaper tillsammans med varandra. En aspekt som då blir intressant att lyfta är om stöden som lärarna oftast använder sig av, skulle vara samma stöd som eleverna själva använder sig av då de fungerar som stöd för en klasskamrats kunskapsutveckling. En annan aspekt blir om eleverna anser att de skulle gynnas i sin kunskapsutveckling om lärarna använde sig av andra stöttor. Det skulle kunna vara så att användandet av olika stöttor påverkar elevernas kunskapsutveckling, och att svenska elevers resultat i läsförståelse skulle därför kunna se annorlunda ut. Detta tas upp ytterligare i kapitlet *Fortsatt forskning*.

10 Slutsats

Varje gång svenska elevers läsförståelse har undersökt inom internationella undersökningar har deras resultat försämrats. Forskning angående undervisning inom läsförståelse har lyft fram fyra effektiva undervisningsmetoder för utvecklandet av elevers läsförståelse. Dessa är reciprok undervisning, transaktionell strategiundervisning, begreppsorienterad undervisning samt Questioning the Author”. För att kunna synliggöra om dessa metoder återfinns i de medverkande lärarnas undervisning, och i vilken utsträckning löd studiens syfte och frågeställningar som följer:

Syftet med den här studien var att synliggöra hur sex lärare tänker kring, samt konkret arbetar med, undervisningen av läsförståelse i årskurs 1-3. Studiens frågeställningar som konkretiserar syftet var: Hur arbetar lärarna konkret med undervisningen av läsförståelse i klassrummet? Hur beskriver lärarna sitt arbete med läsförståelsemetoder?

Resultatet av studien visar på att den innehållsorienterade undervisningsmetoden, som visat sig vara effektivast bland de fyra metoderna, förekom i en begränsad utsträckning. Strategibaserad undervisning dominerade hos de medverkande lärarna. Det framkom att lärarna anser och lyfter vikten av textsamtal, diskussioner och reflektioner i sina intervjuer, men i praktiken syns dock dessa metoder i ytterst begränsad utsträckning inom samtliga undervisningsmetoder som användes under observationerna. Det framkommer även en splittring angående inställningen till reflektioner, diskussioner och textsamtal bland de medverkande lärarna. Ungefär hälften av lärarna anser att dessa arbetsätt är svåra att använda i sin undervisning av läsförståelse i årskurserna 1 till 3. Enligt vissa lärare bidrar undervisningsmetoderna till en hög ljudnivå i klassrummet, bristande koncentration bland eleverna samt att metoderna försvårar lärarnas möjlighet att styra över var fokus för undervisningen ska ligga. De lärare som har en mer positiv inställning till diskussioner och textsamtal i klassrummen anser att sidospår som kommer med elevernas reflektioner och diskussioner gynnar undervisningen, samt att det är viktigt att lyfta elevernas tankar kring texten i grupp för att utveckla läsförståelsen. Utifrån studiens resultat går det att se att de undervisningsmetoder som visats vara effektivast för elevers utveckling av läsförståelse används till viss del av lärarna. Dock är det ingen av metoderna som används på sättet grundaren av undervisningsmetoderna tänkt, då diskussioner, reflektioner och textsamtal inte används i den utsträckning de bör.

En förklaring till varför lärarnas arbetsätt, deras syn på sin undervisning, samt sin roll som lärare inom undervisningen av läsförståelse förknippas och till stor del går att förklara utifrån det sociokulturella perspektivet, kan till viss del bero på valet av strategiinriktad undervisning. Den strategiinriktade undervisningen delar många av det sociokulturella perspektivets tankar kring skola och lärande, så som just stöttning, den proximala utvecklingszonen, synen på hur kunskap skapas och utvecklas aktivt vid social interaktion, och majoriteten av lärare använder strategiinriktad undervisning. Detta syns både genom arbetet med ”En läsande klass”, bokserien ABC-klubben, men även utifrån annat material om läsförståelse. Valen av material och synsätt som läraren har i undervisningen kan påverkas av grundtankarna inom strategiinriktad undervisning, som är till stor del baserad på det sociokulturella perspektivet.

En slutsats som går att dra utifrån studiens resultat är att det är de strategiinriktade undervisningsmetoderna som dominerar undervisningen bland de sex lärarna. Vidare framkommer det av resultaten att diskussioner, reflektioner och textsamtal har en ytterst begränsad del av undervisningen, oberoende av huruvida strategiinriktad undervisning eller innehållsorienterad undervisning används. Resultatet visar även att det finns en variation i hur lärarna ser på undervisningen av läsförståelse, samt vilka orsaker som bidrar till hur undervisningen bedrivs. Detta syns i deras val av undervisningsmetoder, samt hur de själva beskriver sitt arbete rörande undervisningen av läsförståelsemetoder i klassrummet.

Studiens resultat har bidragit med att synliggöra att det finns olika inställningar till undervisningsmetoder i läsförståelse bland de deltagande lärarna, samt att den konkreta undervisningen bedrivs på olika sätt hos de olika lärarna. Det har framkommit i jämförelser mellan de strategiinriktade undervisningsmetoderna och de innehållsorienterade undervisningsmetoderna att de innehållsbaserade undervisningsmetoderna är lite effektivare angående utvecklingen av elevernas läsförståelse. I studien är det dock de strategiinriktade undervisningsmetoderna som dominerar, vilket även tidigare forskning tyder på.

Det går inte att generalisera resultatet av studien till hur samtliga lärare i Sverige idag tänker kring, samt konkret undervisar i läsförståelse. Studien har dock bidragit med att synliggöra eventuella aspekter, som kan forskas vidare i. Utöver detta har studien bidragit med en inblick i hur undervisningen kan bedrivas i läsförståelse, hur olika lärare uppfattar sin roll i undervisningen, samt undervisningen i sin helhet inom läsförståelse. Detta medför kunskaper kring den konkreta undervisningen av läsförståelse för läsaren, och författaren av studien. Då studien har riktat in sig på hur undervisningen bedrivs inom läsförståelse i årskurserna 1–3 har den även bidragit till forskningen på detta område, som idag är väldigt begränsad. Det går även att visa att bland de lärare som medverkat i studien är det ytterst få som arbetar med den undervisnings metod som visat sig vara effektivast för elevers utveckling av läsförståelse, innehållsorienterad undervisning.

11 Vidare forskning

Det finns många aspekter inom detta forskningsfält som behövs belysas. Utifrån denna studies resultat kommer fyra relevanta forskningsområden att lyftas fram för fortsatt forskning.

Studien visar att de undervisningsmetoder som anses vara effektivast för elevers utveckling av läsförståelse förekommer i relativt liten utsträckning bland de deltagande lärarna. Det är därför av intresse att göra fördjupade studier över detta, för att se hur det ser ut i Sverige gällande dessa metoder, samt om det finns ett samband mellan användandet av metoderna och svenska elevers försämrade resultat inom läsförståelse. I denna studie har jag främst kommit i kontakt med två undervisningsmaterial, "En läsande klass" samt bokserien ABC-klubben. Syftet med denna studie har dock inte varit att titta på undervisningsmaterialets betydelse för elevers utveckling av läsförståelse. Det skulle dock vara intressant att belysa om det finns något samband mellan dessa aspekter, samt hur undervisningsmaterialet och lärarens tillvägagångssätt i undervisningen påverkar utvecklingen av elevers läsförståelse eftersom undervisningsmaterial har en så pass stor plats i genomförande av undervisningen. En annan aspekt som skulle vara intressant att lyfta ytterligare är hur eleverna ser på undervisningen i läsförståelse. Hur uppfattar eleverna undervisningsmetoderna som forskningen anser är effektivast, samt hur ser de på lärarnas roll i deras utveckling av läsförståelse? På så vis går det att se aspekter som inte framkommer om fokus endast ligger på läraren och lärarens undervisning, och som kan vara av betydelse för förklaringen av svenska elevers sjunkande resultat inom läsförståelse. Ett sätt att göra detta kunde vara att följa elevernas utveckling av läsförståelse under en längre tidsperiod, att ställa de olika undervisningsmetoderna mot varandra, för att då kunna lyfta effektiviteten hos metoderna samt uppfattningen om dem hos både lärarna och eleverna. Som nämndes i metoddiskussionen är det

intressant att se lärares olika uppfattningar kring läsförståelse och läsförståelsemetoder, och där skulle gruppintervjuer kunna bidra med att synliggöra dessa aspekter. Det viktigaste är dock att även de lägsta årskurserna får utrymme inom forskningsområdet i en större utsträckning.

Bibliografi

Beck, I. & McKeown, M. (2006). *Improving comprehension with questioning the author: A fresh and expanded view of a powerful approach*. New York: Scholastic.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L. & Worthy, J. (1996). Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. *The Elementary School Journal*, 96 (4), 385-414.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Bråten, I. (Red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Polen: Författaren och Studentlitteratur.

Ewald, A. (2007). Läskulturer Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår *Malmö studies in educational sciences No. 29* Malmö

Guthrie, J., McRae, A., & Klauda, S.L (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42 (4), 237-250

Guthrie, J, Wigfield, A, Barbosa, P, Perencevich, K, Taboada, A, Davis, M, Scaffidi, N. & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, (96), 403-423.

Hilden, K & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instructions. *Reading & Writing Quarterly*, 23: 51-75

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter En studie av barns läsning i årskurs f-3*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences 33) Malmö: Holmberg. Tillgänglig: ISBN 978-91-976537-4-9

Kjærnsli, M & Olsen, R.V (2013). *Fortsatt en vei å gå Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Universitetsforlaget: Oslo

Larsen, Ann Kristin. (2009). *Metod helt enkelt- En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.

Lundh, Staffan & Wester, Anita. (red.) (2005). *Är Finlands sak vår? En studie av Finland och Sverige mot bakgrund av PISA-resultaten*. Stockholm: Skolverket.
Larsen, A. (2009). *Metod helt enkelt En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.

McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. (2009b). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.

Oczkus, LD. (2003). *Reciprocal Teaching at Work. Strategies For Improving Reading Comprehension*. Newark, DE (IRA).

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117- 175.

Pressley, M, & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, (26), 448–466.

Pressley, M, El-Dinary. B, Gaskins. P, Schuder. I, Bergman. T, Janet L, Almasi. J & Brown. R(1992). Beyond direct explanation: transactional instruction of reading comprehension strategies. *The elementary school journal*, 92 (5), 513-555.

Reichenberg. M & Emanuelsson. B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge* 8 (1) Art 11

Reichenberg, M. (2014). Questioning the Author in a Scandinavian Context. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 14, 1-20.

Reichenberg, M. (2012) Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt *Acta Didactica Norge* 6 (1) Art. 3

Skolinspektionen. (2016) *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/ svenska som andraspråk i årskurserna 4-6*. Dnr 400-2014:5611

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

Skolverket. (2016b) *Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurser 1-6*. Stockholm: Skolverket

Skolverket, Rapport 381. (2012). *PIRLS 2011 Läsförsmågann hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm.

Skolverket. (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm.

Skolverket. (2001) *PISA 2000 Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm

Skolverket. (2016a). Redovisning av uppdrag om kunskapskrav i läsförståelse och obligatoriska bedömningsstöd i årskurs . Dnr 6.1.1-2015:868. Stockholm

Snow, C. (2002). *Reading for understanding :toward an R & D program in reading comprehension*. (www.). <rand.org/pubs/monograph-reports/MR1465.html> (Hämtad 2016-09-01)

Stenlund, K. (2011). *Läsning på mellanstadiet En studie med fokus på elevers läsförmåga*. Institutionen för pedagogik och didaktik Forskarskolan i läs- och skrivutveckling Stockholms universitet: Stockholm

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

Säljö, R. (2012). Den lärande människan. I Ulf P. Lundgen, Roger. Säljö & Caroline Liberg (Red:er.), *Lärande, skola bildning. Grundbok för lärare* (s. 137-195). Stockholm: Natur & Kultur.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts Förlag

Varga, A. (2015). Metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen- en studie av skolans textsamtal kring skönlitteratur. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik* ,

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard University Press

Väljörvi, Jouni, Linnakylä, Pirjo, Kupari, Pekka, Reinikainen, Pasi & Arffman, Inga (2003). *De finländska framgångarna i PISA – några orsaker*. Jyväskylä: Jyväskylä Universitetet.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur

Wigfield, A, Guthrie, J, Perencevich, K, Taboada, A, Klauda, S. L, Mcrae, A & Barbosa, P (2008) Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 432-445

Elektroniska källor:

En läsande klass. 2016. *Läsförståelsestrategier*.
<http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/>
(Hämtad 2016-10-28)

Bilaga1. Observationsschema

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Stöttning.....																														
Ingen hjälp.....																														
Enskild hjälp.....																														
Frågor.....																														
Beskrivningar.....																														
Förklaringar.....																														
Sammanfattning.....																														
Omformulering.....																														
.....																														
Arbetsätt.....																														
Strategier.....																														
Förutsäga.....																														
Förtydliga.....																														
Sammanfatta.....																														
Ställa frågor.....																														
Skapa bilder.....																														
.....																														
Innehållsbaserad.....																														
Reflektioner.....																														
Diskussioner.....																														
Samtal.....																														
Frågor t. författaren.....																														
.....																														
Läsförståelse.....																														
i undervisningen.....																														
Explicit.....																														
Implicit.....																														
.....																														
ZPD.....																														
Ja.....																														
Nej.....																														
.....																														
Övr. undervisning.....																														
.....																														
.....																														
.....																														

Bilaga2. Intervjuguide

Intervjufrågor

1. Kan du kort berätta lite om din utbildning?
 - Vilken lärarutbildning har du i grunden?
 - Vilket år tog du examen?
 - Har du arbetat som lärare sedan du tog din examen?
2. Hur länge har du undervisat i årskurserna f-3?
 - Vilka ämnen undervisar du i idag?
3. Kan du berätta om du fått någon fortbildning/ kompetensutveckling i ämnet svenska?
 - Vad har varit målet med fortbildningen/ kompetensutvecklingen?
4. Vad är dina tankar kring undervisningen av läsförståelse?
5. Hur ser du på din roll som lärare i undervisningen av läsförståelse?
6. Hur arbetar du med läsförståelse?
7. Finns det arbetssätt som är återkommande i din undervisning av läsförståelse?
8. Har du ändrat ditt arbetssätt/ undervisning under din karriär?
9. Vilken betydelse tycker du att läsförståelse har i undervisningen?
10. Är du bekant med vad undervisningsinriktningarna strategiinriktad undervisning och innehållsbaserad undervisning innebär?
11. Flera lärare har valt att arbeta med ”En läsande klass”, hur tänker du kring det?
 - Varför valde du att arbeta med ”En läsande klass”?
12. Textsamtal, diskussioner och reflektioner har visat sig ha en relativt liten del av undervisningen kring läsförståelse, hur kan det komma sig tror du?
13. Hur känner du att du kan påverka det material som används i undervisningen av läsförståelse? (ex läsböcker och arbetsböcker)

Bilaga3. Informationsbrev till lärarna



HÖGSKOLAN
DALARNA

informationsbrev om forskningsstudie rörande läsförståelse

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning rörande elevers läsförståelse i årskurs 1-3.

I Sverige idag finns det ytterst lite forskning om hur undervisningen bedrivs i klassrummet, speciellt i de lägre årskurserna. Forskning rörande undervisningen av läsförståelse är näst intill obefintlig. Genom att synliggöra hur undervisningen bedrivs kan vi öka lärarnas medvetenhet av läsförståelse i undervisningen och på så vis även förbättra kvalitén på undervisningen.

Syftet med denna undersökning är att synliggöra hur lärare tänker kring, samt konkret arbetar med, undervisningen av läsförståelse.

I studien ska det ingå 6 lärare som arbetar i årskurserna 1-3. Urvalet har skett utifrån det geografiska område som skolan ligger i, samt utifrån vilka årskurser lärarna arbetar i. För att kunna ge en tydlig bild och få en bredare syn på undervisningen av läsförståelse behövs det fler lärare till studien.

Det som förväntas av de lärare som deltar i studien är:

- Att ge möjlighet att observera undervisningen rörande läsförståelse inom ämnet svenska vid tre olika tillfällen. Observationstillfällena kommer att ligga mellan 30-60 minuter beroende på hur lång lektionstiden är.
- En intervju på mellan 15-30 minuter rörande lärarens tankar och idéer kring undervisningen av läsförståelse. Dessa kommer att spelas in som ljudfiler.

Inga speciella förberedelser för dessa observationstillfällen krävs av läraren.

Detta kommer att ske under loppet av två veckor. Vecka ett, vilket blir vecka 39, kommer observationerna att göras. Intervjuerna kommer att ske i slutet av vecka 40.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

Det insamlade materialet kommer att behandlas med försiktighet och namnet på kommunen, skolan och deltagande är anonymt. Endast jag och eventuellt min handledare kommer att ha tillgång till inspelningarna från intervjuerna, samt

observationsscheman. Intervjuerna samt observationerna kommer endast att användas till denna undersökning, och när kursen avslutas kommer det insamlade materialet att förstöras. Om så önskas kan deltagande lärare få tillgång till den färdiga studien i slutet av november, då det är betygssatt.

**Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt.
Du kan när som helst avbryta ditt deltagande, utan närmare motivering.
Jag är mycket tacksam för din hjälp.**

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Student

Johanna Stålhandske



Handledare

Céline Rocher-Hahlin



Jag samtycker till deltagande i studien:

Underskrift

Ort och datum

Bilaga 4. Informationsbrev till vårdnadshavarna



HÖGSKOLAN
DALARNA

Hej,

Jag heter Johanna Stålhandske och läser min åttonde och sista termin på grundlärarprogrammet på Högskolan Dalarna. Under hösten kommer jag att skriva mitt sista examensarbete rörande undervisningen av läsförståelse.

Jag kommer att genomföra en klassrumsstudie där lärarens undervisning av läsförståelse är fokus. Klassrumsstudier hjälper oss att belysa hur undervisningen bedrivs, att lära av varandra samt att höja kvalitén på undervisningen.

Fokus kommer att ligga på lärarens undervisning av läsförståelse. Läraren kommer alltså att observeras, inte eleverna, men det går inte att observera undervisningen av läsförståelse utan närvarandet av elever.

Jag kommer att vara med i delar av undervisningen med lärare X under veckorna 39 och 40 hösten -16, för att observera undervisning av läsförståelse.

Allt material kommer enbart att användas i vetenskapligt syfte. Kommunens och skolans namn samt alla deltagare i studien kommer att anonymiseras. Samtligt material kommer att förstöras efter studiens slut. Om så önskas kan ni vårdnadshavare få tillgång till den färdiga studien i slutet av november, då det är betygssatt.

Samtliga deltagande i studien har rätt att när som helst avbryta sitt deltagande i studien utan att uppge någon anledning.

Nedan ber jag att ni tar ställning om ert/era barn får delta i studien.

Med vänliga hälsningar,

Johanna Stålhandske



Klipp av och lämna så snart som möjligt till lärare X

.....

Barnets namn:.....

Mitt barn får delta i studien.

Mitt barn får INTE delta i studien.

Datum och plats:

Målsmans underskrift:

.....