



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 1 för Grundlärarexamen inriktning F–3

Grundnivå 2

Boksamtalets betydelse för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F–3

En systematisk litteraturstudie

Författare: Denise Sundberg
Handledare: Viktoria Waagaard
Examinator: Antti Ylikiiskilä
Ämne/huvudområde: Svenska/Pedagogiskt arbete
Kurskod: PG 2050
Poäng: 15hp
Examinationsdatum: 2017-01-15

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

Sammanfattning

Den internationella undersökningen PIRLS 2011 visar att svenska elevers läsförståelse försämras. Syftet med litteraturstudien var att utifrån tidigare forskning undersöka vad boksamtalet har för betydelse för läsförståelsen samt hur man i boksamtalet kan använda metoden Reciprocal Teaching för att utveckla elevers läsförståelse. Detta smalnades av till två frågeställningar: *hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelsen hos elever i årskurs F-3? Hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3?* Metoden som har använts är en systematisk litteraturstudie där litteratur systematiskt söks i olika databaser. Resultatet visade att kvaliteten på boksamtalet sammankopplas med läsningen av texten. Högläsning ger fantastiska möjligheter att agera tillsammans och är en bra utgångspunkt till samtal. Utifrån högläsningen kan man när som helst stanna upp för att samtala om sådant som väcker intresse, sådant som är svårt att förstå, för att fantisera eller bara gissa vad som tillslut kommer att hända. Resultatet visade även att reciprocal teaching är en gynnsam metod för de yngre eleverna genom att arbeta på ett kreativt sätt. En av studiens slutsatser var att eleverna genom att kommunicera och samtala kring böcker utvecklar en djupare läsförståelse, ny kunskap, ordförråd, avancerad språkutveckling och tankeprocesser på en högre nivå.

Nyckelord

Boksamtal, läsförståelse, årskurs F-3, Reciprocal Teaching.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	3
2 Bakgrund	4
2.1 Styrdokument	4
2.2 En läsande klass och läsfixarna	4
2.3 Viktiga begrepp	5
2.3.1 Boksamtal.....	5
2.3.2 Läsförståelse	5
2.3.3 Läsförståelsestrategier	5
2.3.3.1 Reciprocal Teaching	6
2.3.4 Lärarens roll.....	6
2.3.5 Läsmiljö	7
2.3.6 Sociokulturellt perspektiv.....	7
3 Syfte och frågeställning	8
4 Metod.....	9
4.1 Systematisk litteraturstudie.....	9
4.2 Urval och avgränsningar	9
4.3 Etiska aspekter	9
4.4 Databassökning	10
4.4.1 Summon@Dalarna	10
4.4.2 SwePub.....	11
4.4.3 LIBRIS	11
4.4.4 ERIC.....	12
4.4.5 Skolporten.se	12
4.5 Manuell sökning	13
4.6 Bibliotekarieledd sökning.....	13
4.7 Analysarbetet samt beskrivning av den utvalda litteraturen.....	13
5 Resultat	16
5.1 Hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelse hos elever i årskurs F-3?.....	16
5.1.1 Boksamtal	16
5.1.1.1 Samtalets betydelse	17
5.1.2 Högläsning.....	17
5.1.3 ”Jag undrar”-samtal	18
5.2 Hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3?.....	19
5.2.1 Kreativa sätt att arbeta med läsförståelsestrategier	20
6 Diskussion	22
6.1 Metoddiskussion.....	22
6.2 Resultatdiskussion.....	23
6.2.1 Hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelsen hos elever i årskurs F-3?.....	23
6.2.2 Hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3?.....	27
7 Slutsats	30
8 Förslag på vidare forskning.....	30
Litteraturförteckning	31

1 Inledning

Läsförståelse är ett komplext begrepp som är centralt inom utbildning. Det finns olika vägar att utveckla sin läsförståelse och en av dem är att samtala kring texter, om dess innehåll samt vilken strategi som används. Att göra detta tillsammans med andra utvecklar läsförståelsen (Westlund, 2009 s. 72–73). Undervisning av läsförståelse i årskurs F-3 är mycket viktigt för att utveckla elevers läsförståelse inför framtiden. Genom att kommunicera och diskutera om texter får elever lära av varandra och läraren. Boksamtal är något som har fångat mitt intresse under tidigare verksamhetsförlagda utbildning (VFU) men boksamtal är inget som kontinuerligt använts för att utveckla läsförståelse, i den undervisning jag hittills sett. Därför vill jag genom denna litteraturstudie undersöka vad arbetet med strukturerade boksamtal kan bidra med för att utveckla läsförståelse. Att stimulera kommunikation är ett av skolans uppdrag, vilket kan utläsas i skolans styrdokument:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011 s. 9).

Att få använda kommunikation är viktigt för eleverna under skoltiden och begreppets förankring i styrdokumentet förklaras närmare i stycket *bakgrund*.

PIRLS är en studie som genomförs vart femte år för att undersöka elevers läsförståelse, de elever som deltar i studien är mellan 9–10 år och går i årskurs 4 i Sverige. Det är viktigt att lärare i årskurs F-3 börjar arbeta med läsförståelse tidigt för att en förbättring av PIRLS-studiens resultat ska ske. Undersökningen syftar till att påvisa en jämförelse mellan Sverige och de andra deltagande länderna, år 2011 deltog 49 länder (Skolverket, 2012b s. 3). Sverige har medverkat i tre år, 2001, 2006 och 2011, och från det första året har ett nedåtgående resultat varit tydligt. Resultatet för PIRLS undersökning visar att de nedåtgående resultaten främst berör läsförståelsen för sakprosatexter (Skolverket, 2012b s. 6–7). PIRLS senaste rapport betonar även undervisningens och lärarens betydelse för att utveckla elevers läsförståelse. För att en utveckling ska ske är det viktigt att lärare arbetar med lässtrategier genom ett varierat innehåll och arbetsätt, varierade texter och med att visa hur olika lässtrategier används, detta redan i årskurs F-3. Svenska elever får betydligt mindre undervisning om lässtrategier än elever i andra länder, men det har sedan 2001 påvisats en ökning kring användandet av strategier här i Sverige (Skolverket, 2012b s. 8–9).

Under min tidigare VFU har boksamtalen ofta skett i form av muntliga frågor under eller efter att läraren högläst, när eleverna läst tyst förekommer aldrig samtal. Samtal som förekommer sker mer spontant och någon planering för att strukturerat kommunicera och diskutera kring en text förekommer sällan. Det är viktigt att läraren vägleder eleverna i läsförståelseundervisningen genom att visa hur de kan förenkla, dra slutsatser, förutsäga händelser, beskriva texters uppbyggnad och använda sig av strategier (Reichenberg, 2014 s. 13–14). Vägledning kan ske utifrån högläsning där läraren modellerar och tänker högt under tiden för att visa eleverna de tidigare nämnda aspekterna (Reichenberg, 2014 s. 13–14). Modellering av detta slag är inget jag stött på under den verksamhetsförlagda utbildningen. Boksamtalet är en väg till att utveckla läsförståelse, något som jag vill undersöka med denna litteraturstudie.

2 Bakgrund

Bakgrundsavsnittet ska ge läsaren kunskap om läsförståelse och boksamtal utifrån den tidigare forskning som idag finns beträffande ämnet. Avsnittet inleds med en beskrivning av styrdokumentens syn på läsförståelse kopplat till samtal och kommunikation i undervisningen. Vidare beskrivs viktiga begrepp för litteraturstudien, dessa är boksamtal, läsförståelse, läsförståelsestrategier, Reciprocal Teaching, lärarens roll, läsmiljön och avslutningsvis det sociokulturella perspektivet.

2.1 Styrdokument

I läroplanen, Lgr 11, framkommer det att skolans uppdrag är att ge eleverna rika möjligheter att kommunicera för att utveckla en språklig förmåga och finna tilltro till denna, detta genom att läsa och samtala mycket (Skolverket, 2011 s. 9). Elever möter ett enormt utbud av olika texter i olika former och i olika medier, vilket gör att förmågan att tolka och granska det lästa är av stor vikt för elevens framtid. Läraren blir här betydelsefull för att eleven ska utveckla sin kommunikativa kompetens och språkliga förmåga (Skolverket, 2011 s. 14).

Utifrån det centrala innehållet i ämnet svenska för årskurs 1–3 ska elever när det gäller läsförståelse arbeta med ”lässtrategier för att förstå och tolka texter...” samt ”att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer” (Skolverket, 2011 s. 223). Även i kunskapskraven för årskurs 3 redogörs det för att eleven ska kunna återge viktiga delar av innehållet i texten på ett enkelt sätt för att visa en grundläggande läsförståelse (Skolverket, 2011 s. 227). I Nya språket lyfter! (Skolverket 2012a) klargörs det att elever behöver ha en allmänt god läsförmåga, men att enbart det räcker inte. Elever ska även på ett fungerande sätt kunna använda sig av olika lässtrategier. Detta innebär att eleven ska kunna ”läsa av korrekt, läsa på olika sätt, kunna tolka och förstå textens innehåll, kunna orientera sig i texter, kunna se sammanhang, skaffa sig en överblick, sortera bort ovidkommande information osv.” (Skolverket, 2012a s. 10). Språkliga förmågor som dessa är viktiga för att eleverna på bästa sätt ska utvecklas mot kursplanens förmågor. I läroplanen förekommer förmågor som berör kommunikation, dessa är att ”formulera sig och kommunicera i tal...” samt att kunna ”anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang” (Skolverket, 2011 s. 222).

Läsförståelse, läsförståelsestrategier, samtal och lärarens roll har här tydliggjorts utifrån styrdokumentet och kommer beskrivas mer ingående i de avsnitt som följer nedan.

2.2 En läsande klass och läsfixarna

I arbetet med att utveckla läsförståelse har Widmark (2014) konstruerat ett koncept vid namn *En läsande klass*. Modern forskning visar att läsförståelse kan öka med hjälp av strukturerade samtal kring texter, vilket var grunden för detta koncept (Widmark, 2014 s. 6). *En läsande klass* bygger på de forskningsbaserade modellerna Reciprocal Teaching (RT), Transactional Strategies Instruction (TSI) och Questioning the Author (QtA). Det viktigaste för alla dessa modeller är de samtal som ska ske kring texterna. I undervisningen använder man sig av strategierna som är att förutspå, att ställa frågor, att reda ut oklarheter och att sammanfatta. Widmark (2014) har lagt till ytterligare en strategi där man ska skapa inre bilder (2014, s. 11). Strategierna kallas för Läsfixarna och fem karaktärer har skapats för att representera varje strategi, dessa är spågumman, reportern, detektiven, cowboyn och konstnären (Widmark, 2014 s. 13–14). Genom att använda karaktärer kan läsförståelseundervisningen bli inbjudande och rolig för eleverna, de kan på så vis använda de olika karaktärerna vid högläsning och boksamtal.

2.3 Viktiga begrepp

I detta avsnitt presenteras några av studiens viktiga begrepp som kommer att användas i resultatet, detta för att ge läsaren en djupare förståelse.

2.3.1 Boksamtal

Boksamtal är de samtal som sker kring böcker tillsammans med andra. I boksamtalet diskuteras tolkningar, tankar och känslor som väcks inom deltagarna för att tillsammans förstå bokens betydelse (Chambers, 2011 s. 141). På så sätt blir samtal kring böcker ett sätt att skapa en djupare förståelse om de böcker klassen läser. McIntyre (2007) menar att man genom att samtala om böcker skapar sig en djupare förståelse för dess betydelse (2007, s. 610). Blum m.fl. (2010) menar även att man genom diskussion konstruerar ny förståelse och kunskap samt att det är viktigt att alla elever ges möjligheten att delta i samtalet (2010, s. 495–498). Genom att högläsa skapas en gemensam historia där man när som helst under läsningen kan stanna upp för att samtala kring tankar, känslor eller att bara fantisera om vad som ska hända på nästa sida (Körling, 2012 s. 18, Chambers, 2011 s. 71).

Det är av stor betydelse att samtala och vara en aktiv samtalsdeltagare för att utveckla förmågan att läsa och skriva. Samtal kring läsningen ger eleverna möjligheten att ”återberätta och beskriva, tolka och förklara, värdera och argumentera samt göra kopplingar till egna erfarenheter och förutsäga vad som kan komma att hända” (Skolverket, 2012a s. 14). Samtal som har denna form ger även eleverna möjlighet att utveckla olika läsförståelsesstrategier. En tydligare beskrivning av begreppet läsförståelsesstrategier återfinns längre ner.

2.3.2 Läsförståelse

Westlund (2009) menar att läsförståelse är ”en dynamisk och målorienterad process, som inkluderar färdigheter, strategier, tidigare kunskap och motivation” (2009, s. 70). Författaren menar vidare att läsförståelse är ett komplext begrepp där det är många faktorer som samverkar när läsförståelse utvecklas. Dessa faktorer är hur väl eleverna kommer ihåg information från texten, ordförråd, att skapa inferenser genom inre bilder och läsa mellan raderna, knyta an till tidigare kunskaper samt att med hjälp av boksamtal diskutera texter (Westlund, 2009 s. 72). Inom läsförståelseundervisningen betonas lärarens direktundervisning, med detta menas att läraren genom att tänka högt visar eleverna hur hon gör för att förstå en text, ta sig förbi hinder och utveckla läsförståelse för att eleverna i sin tur kan ta efter lärarens tankesätt (Westlund, 2009 s. 38). Lärarens betydelse beskrivs mer ingående i ett senare avsnitt.

2.3.3 Läsförståelsesstrategier

När elever använder sig av lässtrategier utnyttjar de olika inre verktyg för att skapa mening och djupare förståelse beträffande de olika texter de kommer att möta i skolan och samhället. Undervisning av läsförståelsesstrategier gynnar både elever med läsflyt men även de som fortfarande kämpar för att uppnå ett läsflyt, detta för att eleverna i undervisningen får kunskap om strategiernas användning för att utveckla en djupare läsförståelse (Westlund, 2009 s. 43). Elever med en god läsförmåga använder strategier som redskap för att förstå olika texter, medan de elever som inte uppnått god läsförmåga ännu inte vet vilken strategi som ska användas och undviker det som inte förstås genom att hoppa över det och fortsätta i texten (Westlund, 2009 s. 125).

Det finns olika strategier att använda i undervisningen, några är strategiorienterade medan andra är innehållsorienterade. Det är omöjligt att i detalj beskriva alla strategier, därför har jag för denna studie valt att fördjupa mig i en, Reciprocal Teaching.

2.3.3.1 Reciprocal Teaching

Palincsar och Brown (1984) grundade metoden Reciprocal Teaching för att stötta elever som har problem med läsförståelsen. Metoden baseras på fyra strategier, dessa ska ses som redskap för att utveckla en djupare förståelse av olika texter. Författarna menar att en god ordavkodningsförmåga är av betydelse vid utveckling av läsförståelse, men de ser även läsförståelsen utifrån tre ytterligare huvudfaktorer:

- 1) textens läsbarhet,
- 2) hur läsarens kunskap och textinnehållet stämmer överens,
- 3) läsarens användning av aktiva strategier för att öka och bibehålla förståelsen, samt att undvika misslyckanden i förståelsen (1984, s. 118).

För att fullt förstå hur elever lär sig av texter kan man inte ignorera någon av de fyra huvudfaktorerna som nämns ovan, men Palincsar och Brown (1984) har valt att fokusera på användandet av strategier av två anledningar. För det första är det inte någon långsiktig lösning att låta eleverna bara arbeta med texter de redan har kunskap om. För att lära sig att arbeta med en text så som en erfaren läsare gör behöver nybörjarläsaren lära sig att använda strategier. Den erfarna läsaren läser även för att lära och tillägna sig ny kunskap som läsaren ännu inte har (1984, s. 119). Palincsar och Brown (1984) har baserat de fyra strategierna på de viktigaste funktionerna hos en läsare med god läsförståelse samt hur en god läsare arbetar med en text. De fyra strategierna är:

- 1) sammanfatta,
- 2) ställa frågor,
- 3) förtydliga,
- 4) förutsäga (1984, s. 120).

Modellen går ut på att lärare och elever utifrån texten genomför boksamtal, för att stärka läsförståelsen. När man arbetar med Reciprocal Teaching ska läraren vägleda eleverna genom att stötta, modellera och visa hur en god läsare gör när hon läser en text. Läraren gör detta genom att använda modellens fyra huvudstrategier. Med tiden ska sedan eleverna lära sig att använda dessa strategier och tankesätt när de själva läser (Palincsar och Brown, 1984 s. 117–118, Reichenberg, 2014 s. 86, Westlund, 2013 s. 47–48, Westlund, 2009 s. 75–77).

2.3.4 Lärarens roll

I undervisningen kring läsförståelse genom boksamtal för de yngre åldrarna, F–3, har läraren en betydelsefull roll. Det är viktigt att poängtera att läraren ska agera som en förebild för sina elever, detta genom att stötta, modellera och visa genom att tänka högt i undervisningen (Westlund, 2009 s. 38). Utifrån några steg ska en god läsförståelseundervisning skapas.

1. Det är lärarens ansvar att konstruera läsförståelseundervisningen så att elever på ett lärorikt sätt får ta till sig nya kunskaper i samspel med andra. Denna studie fokuserar på undervisningen kring boksamtal. Det är viktigt att läraren utvecklar elevens

förståelse genom att ställa frågor på ytan men även att trängare djupare ner för att en bredare läsförståelse ska utvecklas (Westlund, 2009 s. 9).

2. Allt börjar med ett bokval. Boken man väljer ska beröra samtalets förutsättningar och det man bör tänka på vid valet är ämne, språk, bilder, minnen som väcks m.m. för att ge samtalet så goda förutsättningar som möjligt (Chambers, 2011 s. 198).

3. Valet som sedan ska göras är hur boken ska läsas, för denna studie kommer det fokuseras på högläsning. Högläsning är värdefullt för de yngre åldrarna och är inbjudande på många olika sätt. Genom högläsningen skapas en gemenskap när man lyssnar och samtalar om texter och en kreativitet med inre bilder och tankar kan väcka ett intresse som eleven vill dela med sig av (Körling, 2012 s. 30, 35). Under tiden läraren högläser och modellerar visar hon genom att tänka högt hur lässtrategier kan användas, hur svårigheter reds ut och hur hon tänker under läsningen (Westlund, 2009 s. 39).

4. Högläsningen överförs sedan till ett samtal, där tankar, tolkningar och känslor kan diskuteras gemensamt för att en djupare förståelse ska uppnås (Chambers, 2011 s. 141). Det är viktigt att läraren framför att allt är viktigt att berätta i samtalet och det finns inget som anses vara rätt eller fel, det är därför viktigt att läraren ställer öppna frågor (Chambers, 2011 s. 175). Det är även viktigt att läraren stöttar eleverna att bidra i samtalet så att de skapar sig en djupare förståelse i samspel med sina klasskamrater (Westlund, 2009 s. 124).

2.3.5 Läsmiljö

Läraren kan skapa speciella platser där man läser och dyker ner i berättelser tillsammans i en inbjudande miljö. Det kan vara på en speciell plats i klassrummet där enbart läsning sker av olika slag, exempelvis högläsning, tyst läsning, parläsning m.m., på en plats som påvisar att läsningen är värdefull (Chambers, 2011 s. 28). Chambers (2011) menar även att *var* vi läser påverkar *hur* vi läser, det påverkar glädjen, koncentrationen och utbytet vi får av texten (2011, s. 13). För att väcka läslust och ge boktips på distans kan man skylta med böcker i klassrummet. Skyltningen sker visuellt och det är därför viktigt att tänka på val av plats, tilltalande presentation, första intrycket, skötsel, böckerna, teman och ämnen samt utställningar (Chambers, 2011 s. 29–34).

En rik läsmiljö där böcker blir höglästa, samtal kring läsning sker, böcker skyltas och där lärare och elever får göra detta tillsammans är ett klassrum väl förberett för strukturerade boksamtal (Chambers, 2011 s. 130).

2.3.6 Sociokulturellt perspektiv

Inom detta perspektiv sker lärande i interaktion med andra, kunskaper och erfarenheter är inget som överförs mellan individer utan något där man aktivt deltar. Lärande och kunskapsutveckling inom det sociokulturella perspektivet sker socialt tillsammans med andra (Säljö, 2012 s. 192, 195). I detta perspektiv anses läraren vara betydelsefull, läraren ska genom samspel med elever stötta, modellera och visa olika tillvägagångssätt för att eleven på så vis ska tillägna sig ny kunskap. Att tillägna sig kunskap genom social interaktion och stöd ifrån andra är utgångspunkten för Vygotskijs begrepp: *den närmaste utvecklingszonen*. Begreppet definieras som ”avståndet mellan det barnet kan klara av på egen hand och utan stöd av andra, och det barnet förmår klara av med stöd av andra människor” (Säljö, 2011 s. 166–167).

Det *resultat* som presenteras för denna litteraturstudie förankras i detta perspektiv eftersom man i samspel med andra tillägnar sig nya erfarenheter och kunskaper i boksamtal för att få en djupare förståelse, samt att läraren är betydelsefull i boksamtalet.

3 Syfte och frågeställning

Syftet med litteraturstudien är att utifrån tidigare forskning undersöka vad boksamtalet har för betydelse för läsförståelsen samt hur man i boksamtalet kan använda metoden Reciprocal Teaching för att utveckla elevers läsförståelse.

- Hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelsen hos elever i årskurs F-3?
- Hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3?

4 Metod

I detta avsnitt redogörs det för den systematiska litteraturstudien som har genomförts. Läsaren får till en början ta del av metodens kännetecken, sedan presenteras de urval och avgränsningar som genomförts samt vilka etiska aspekter som varit viktiga för studien. Därefter presenteras den databassökning som genomförts i databaserna Summon@Dalarna, SwePub, LIBRIS, ERIC och Skolporten.se. För varje databas presenteras sökord, antal träffar, granskad litteratur samt litteratur som ingår i studien. Även en manuell- och bibliotekarieledd sökning har genomförts och beskrivs efter databassökningen. Avslutningsvis beskrivs analysarbetet av aktuell litteratur samt att den utvalda litteraturen beskrivs.

4.1 Systematisk litteraturstudie

Metoden som använts för att samla in data i denna studie är en systematisk litteraturstudie som baseras på tidigare forskning. Metoden kännetecknas av att systematiskt söka, kritiskt granska och sammanställa relevant litteratur för det valda problemområdet. Litteraturen påträffas genom att systematiskt söka i olika databaser och då använda specifika sökord för studien. Litteraturen som ingår i en systematiskt litteraturstudie ska vara vetenskaplig och det är litteraturen som påträffas i sökningar som kommer vara studiens informationskälla. Det finns inget kriterium för antalet studier som måste ingå i studien, utan all relevant forskning om ämnet bör involveras för att få det bästa resultatet (Eriksson Barajas, Forsberg, Wengström, 2013 s. 31 & 46).

4.2 Urval och avgränsningar

Något som har varit viktigt för denna studie är att litteraturen som studeras ska vara peer-reviewed vilket också är en avgränsning under sökprocessen. En annan avgränsning som genomfördes vid några sökningar var tidsintervallsbegränsningar för att precisera antalet träffar och påträffa mer aktuell forskning. Ett kriterium som litteraturen skulle uppfylla för att granskas ytterligare var att beröra boksamtal övergripande, läsförståelse både övergripande och mer ingående beträffande boksamtal, högläsning, lärarperspektiv eller Reciprocal Teaching. Det viktigaste kriteriet var att litteraturen behandlar grundskolan och mer specifikt årskurs F-3, samt att den inte riktar sig mot någon specifik grupp, exempelvis andraspråkselever. Dessa kriterier bröts sedan ner till specifika sökord. För att tydliggöra de avgränsningar som genomförts beskrivs dessa vid de olika databassökningarna.

Vissa sökningar gav många träffar och en urvalsprocess genomfördes. Inledningsvis granskades titeln för att sortera och finna litteratur som kan besvara studiens syfte och frågeställningar. Det var här viktigt att jag utifrån titeln kunde utläsa om litteraturen berörde studiens kriterier, boksamtal, läsförståelse, högläsning, lärarperspektiv, Reciprocal Teaching och årskurs F-3. När aktuell litteratur påträffats genomfördes det andra steget i urvalsprocessen och litteraturen granskades vidare och textens inledning/abstract lästes. Studiens syfte, frågeställningar och kriterier användes för att sortera bort ytterligare litteratur som inte är aktuell att ingå i studien. Litteratur som fortfarande är aktuell för studien granskas i sin helhet och uppfyller artikeln/avhandlingen studiens syfte, frågeställningar och kriterier är den aktuell och ingår i studien.

4.3 Etiska aspekter

Innan arbetet påbörjas vid en systematisk litteraturstudie är det vissa etiska aspekter man bör tänka igenom och dessa aspekter berör framförallt urval och resultat (Eriksson

Barajas, Forsberg, Wengström, 2013 s. 69). Genomgående i arbetet har dessa aspekter varit i åtanke för att tydligt redovisa hur sökarbetet genomförts och hur urvalet skett för att sedan redovisa ett trovärdigt resultat. För att en artikel/avhandling ska vara aktuell för studien behöver den uppfylla några etiska aspekter. För det första är det viktigt att texten är peer-reviewed, med detta menas att artikeln är expertgranskad av sakkunniga inom området. För det andra är det viktigt att avhandlingar är granskade i flera steg, detta är också en form av refereegranskning, vilket är fallet i den litteratur som används.

4.4 Databassökning

Litteraturinsamlingen startade med att genomföra sökningar i olika databaser. Sökning utfördes i databaserna Högskolan Dalarnas söktjänst Summon@Dalarna, SwePub, LIBRIS, ERIC och Skolporten.se.

Databassökningarna har genomförts utifrån specifika sökord som med hänsyn till syfte och frågeställningar valdes för att få fram relevant litteratur. De sökord som använts är: boksamtal, läsförståelse, årskurs F-3, booktalks, reading comprehension, primary school, talking about books, Reciprocal Teaching, read aloud och teachers role. I tabellerna påvisas det hur dessa sökord har kombinerats i sökprocessen.

Både engelska och svenska sökord har använts för att få ett brett underlag på artiklar och avhandlingar för att säkerställa att all aktuell litteratur påträffas. Den önskade bredden har även medfört att det i vissa databaser enbart skett en sökning med svenska sökord, medan det i andra databaser alternerats mellan svenska och engelska sökord.

4.4.1 Summon@Dalarna

Vid sökning i databasen Summon@Dalarna användes både svenska och engelska sökord samt att avgränsningen peer-reviewed användes vid samtliga sökningar. Alla rubriker har lästs för att utgöra ett första urval.

Tabell 1. Visar sökord, antal träffar, läst inledning/abstract, artiklar/avhandlingar som granskats i sin helhet samt vilka artiklar/avhandlingar som används i studien, utifrån sökning i databasen Summon@Dalarna.

Sökord	Antal träffar	Läst inledning / abstract	Granskade artiklar/avhandlingar	Antal inkluderade i studien
Boksamtal	1	0	0	0
Läsförståelse	31	4	2	1
Boksamtal AND Årskurs F-3	0	0	0	0
Boksamtal AND Läsförståelse	0	0	0	0
Booktalks	170	45	0	0
”Booktalks” AND ”Primary School”	23	4	2	0
”Talking about books” AND ”Reading comprehension”	76	10	5	1
”Reciprocal Teaching” AND ”Reading comprehension”	726 (kunde enbart läsa 200)	15	7	3
”Teachers role” AND ”Talking about books”	24	5	3	2

Sökningen i databasen Summon@Dalarna gav träffar på nästan alla sökord, ett resultat med noll träffar inträffade enbart när två sökord kombinerades. I denna databas påträffades mest aktuell litteratur för studien. För sökresultatet vid användning av sökorden ”Reciprocal Teaching” AND ”reading comprehension” kunde enbart 200 titlar läsas av de 726 som påträffades. Detta då jag vid rubrik nummer 200 inte fick upp de resterande rubrikerna, sökningen genomfördes ytterligare två gånger men samma problem uppstod båda gångerna. Den litteratur som inte valdes behandlade ett andraspråksklassrum, datorbaserad undervisning, äldre eller yngre åldrar, elever i svårigheter (dyslexi, hörselskada), andra ämnen, hemmet, jämförelse mellan pojkar och flickor, flerspråkighet, elevperspektiv, specialundervisning samt att några titlar redan påträffats i en annan sökmotor.

4.4.2 SwePub

Vid sökning i databasen SwePub användes enbart svenska sökord och avgränsningen peer-reviewed användes vid samtliga sökningar. Alla rubriker har lästs för att utgöra ett första urval.

Tabell 2. Visar sökord, antal träffar, läst inledning/abstract, artiklar/avhandlingar som granskats i sin helhet samt vilka artiklar/avhandlingar som används i studien, utifrån sökning i databasen SwePub.

Sökord	Antal träffar	Läst inledning/abstract	Granskade artiklar/avhandlingar	Antal inkluderade i studien
Boksamtal	0	0	0	0
Läsförståelse	12	3	0	0
Boksamtal AND Årskurs F-3	0	0	0	0
Boksamtal AND Läsförståelse	0	0	0	0

Sökningen i SwePub gav enbart träffar vid användning av sökordet ”läsförståelse”. Litteraturen var inte aktuell då den behandlade bedömning, lärarens perspektiv, andra ämnen, äldre åldrar eller elever med svårigheter.

4.4.3 LIBRIS

Vid sökning i databasen SwePub användes enbart svenska sökord samt att avgränsningen till avhandlingar användes vid samtliga sökningar. Alla rubriker har lästs för att utgöra ett första urval.

Tabell 3. Visar sökord, antal träffar, läst inledning/abstract, artiklar/avhandlingar som granskats i sin helhet samt vilka artiklar/avhandlingar som används i studien, utifrån sökning i databasen LIBRIS.

Sökord	Antal träffar	Läst inledning/abstract	Granskade artiklar/avhandlingar	Antal inkluderade i studien
Boksamtal	2	1	1	0
Läsförståelse	44	6	2	2
Boksamtal AND Årskurs F-3	0	0	0	0
Boksamtal AND Läsförståelse	0	0	0	0

Sökningen i LIBRIS gav träffar vid användning av sökorden ”boksamtal” och ”läsförståelse” men det var enbart det senaste som påträffade aktuell litteratur. Den

litteratur som valdes bort behandlade bedömning, äldre åldrar, andra ämnen, digitalt läsande, elever med hörselskada, både läs- och skrivträning eller prov.

4.4.4 ERIC

Vid sökning i databasen ERIC användes enbart engelska sökord samt att avgränsningen peer-reviewed användes vid samtliga sökningar. Vid sökningen med sökorden "Read aloud" AND "Reading comprehension" användes tidsintervall 2000–2016 för att påträffa mer aktuell forskning. Alla rubriker har lästs för att utgöra ett första urval.

Tabell 4. Visar sökord, antal träffar, läst inledning/ abstract, artiklar/ avhandlingar som granskats i sin helhet samt vilka artiklar/avhandlingar som används i studien, utifrån sökning i databasen ERIC.

Sökord	Antal träffar	Läst inledning /abstract	Granskade artiklar/avhandlingar	Antal inkluderade i studien
Booktalks	18	1	1	1
"Booktalks" AND "Primary School"	0	0	0	0
"Talking about books" AND "Reading comprehension"	4	0	0	0
"Reciprocal Teaching" AND "Reading comprehension"	66	0	0	0
"Teachers role" AND "Talking about books"	1	1	0	0
"Read aloud" AND "Reading comprehension"	66	8	3	1

Sökningen i ERIC gav träffar vid användning av alla sökord förutom "booktalks" AND "primary school". Sökordet "booktalks" påträffade en aktuell artikel för studien samt att kombinationen av sökorden "read aloud" AND "reading comprehension" även påträffade en aktuell artikel. Den litteratur som inte valdes behandlade andraspråk, mellanstadiet, andra ämnen, inlärningssvårigheter, utveckling av ordförråd, digitalt, multikulturellt, bedömning, inriktat på enskilda länder, lärarens utveckling eller förskolan samt att några titlar redan påträffats i en annan sökmotor.

4.4.5 Skolporten.se

Vid sökning i databasen Skolporten.se användes enbart svenska sökord samt att avgränsningen till avhandlingar användes vid samtliga sökningar. Alla rubriker har lästs för att utgöra ett första urval.

Tabell 5. Visar sökord, antal träffar, läst inledning/ abstract, artiklar/ avhandlingar som granskats i sin helhet samt vilka artiklar/avhandlingar som används i studien, utifrån sökning i databasen Skolporten.se.

Sökord	Antal träffar	Läst inledning/abstract	Granskade artiklar/avhandlingar	Antal inkluderade i studien
Boksamtal	1	1	1	1
Läsförståelse	13	0	0	0

Sökningen i Skolporten.se gav träffar vid användning av båda sökorden, men det var enbart för sökordet "boksamtal" som aktuell litteratur påträffades. Litteraturen som inte valdes behandlade inlärningssvårigheter, digitalt läsande, andra ämnen samt att några titlar påträffats vid tidigare sökningar.

4.5 Manuell sökning

För de artiklar/avhandlingar som klarat av urvalsprocessen har granskning av litteraturlistan genomförts mer överskådligt, detta för att undersöka om någon titel kan vara aktuell för denna studie. Om en för ändamålet aktuell artikel påträffades genomfördes den urvalsprocess som beskrivs i stycket *urval och avgränsningar*. Den granskning som genomfördes av litteraturlistan gav många träffar på artiklar jag redan påträffat i databassökningen. En artikel var återkommande i flera artiklar/avhandlingar och hade inte påträffats i databassökningen, därför behövde artikeln tas fram genom en manuell sökning.

Tabell 7. Visar den manuella sökningen, var litteraturen påträffats samt vilken den aktuella artikeln är.

Databas	Hämtad från artikel/avhandling	Använd artikel
Summon	Westlund, B. (2009). <i>Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik</i> . Stockholm: Natur & Kultur. (bok).	Oczkus, L. D. (2003). <i>Reciprocal Teaching at Work. Strategies For Improving Reading Comprehension</i> . Newark, DE (IRA).

4.6 Bibliotekarieledd sökning

Ett tillfälle med en bibliotekarie från Högskolan Dalarna planerades för att diskutera genomförda databassökningar och sökord för att garantera en effektiv sökning. Vid detta tillfälle påträffades inte några nya träffar och bibliotekarien ansåg att relevanta sökord använts.

4.7 Analysarbetet samt beskrivning av den utvalda litteraturen

Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar att det för en litteraturstudie är viktigt att aktuella studier identifieras och värderas (2013, s. 114). Detta för att uppnå en så hög validitet och reliabilitet som möjligt. Validitet handlar om att studien verkligen undersöker det som ska undersökas medan reliabiliteten handlar om studiens pålitlighet och med det menas det att studien ska kunna upprepas och då ge samma resultat (Eriksson Barajas, Forsberg, Wengström, 2013 s. 103, 105). "För att resultatet ska kunna generaliseras måste mätmetoden ha god reliabilitet och validitet" (Eriksson Barajas, Forsberg, Wengström, 2013 s. 52). Genom att tydligt beskriva metodens sökord och tillvägagångssätt blir metoden pålitlig och tar hänsyn till studiens validitet och reliabilitet.

För att påträffa relevanta studier som ska ingå i litteraturstudien bör identifiering och värdering ske i flera steg, därför är det viktigt att bedöma studiens kvalité om den ska ingå eller inte och då kan följande frågor besvaras: vilket är syftet med undersökningen? Vilka resultat erhöles? Är resultaten giltiga? (Eriksson Barajas, Forsberg, Wengström, 2013 s. 114). För att påträffa aktuell litteratur som ska besvara studiens syfte och frågeställningar användes ytterligare en fråga vid analysen, vilken årskurs genomförs studien i?

Analysarbetet har genomförts utifrån dessa frågor samt att överstrykningspennor i olika färger används för att representera studiens kriterier som är boksamtal, läsförståelse, högläsning, lärarperspektiv, Reciprocal Teaching och årskurs F-3. Lila=boksamtal, grön=läsförståelse, blå=högläsning, orange=lärarens roll, rosa=Reciprocal Teaching

samt gul=övrigt intressant. De artiklar som är aktuella att ingå i studiens resultat analyserades när sökningsprocessen och urvalsprocessen genomförts. Analysarbetet inleds med att läsa artikelns/avhandlingens inledning igen, detta för att försäkra mig om att kriterierna för studien uppnås. Därefter granskas texterna i sin helhet. Analysarbetets utgångspunkt var att påträffa texter som bäst besvarar studiens syfte och frågeställningar.

Tabell 6. *Beskriver den utvalda litteraturen för studien som påträffats vid databassökningen.*

Databas	Sökord	Inkluderad litteratur	Text typ
Summon	Läsförståelse	Reichenberg, M. & Emanuelsson, B. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. <i>Acta Didactica Norge</i> . Vol. 8, No. 1, Art. 11.	Artikel
	"Talking about books" AND "Reading comprehension"	Blum, H. I., Koskinen, S. P., Bhartiya, P. & Hluboky, S. (2010). Thinking and Talking About Books: Using Prompts to Stimulate Discussion. <i>The Reading Teacher</i> . Vol 63, No. 6. (pp. 495–499).	Artikel
	"Reciprocal Teaching" AND "Reading comprehension"	- Stricklin, K. (2011). Hands- On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique. <i>The Reading Teacher</i> . Vol. 64, No. 8. (pp. 620–625). - Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. <i>Cognition and Instruction</i> . Vol. 1, No. 2. (pp. 117–175). - Ketch, A. (2005). Conversation: The comprehension connection. <i>The Reading Teacher</i> . Vol. 59, No. 1. (pp. 8–13).	Artiklar
	"Teachers role" AND "Talking about books"	- Maloch, B. (2010). On the road to literature discussion groups: Teacher scaffolding during preparatory experiences. <i>Reading Research and Instruction</i> . Vol 44, No. 2. (pp. 1–20). - McIntyre, E. (2007). Story discussion in the primary grades: Balancing authenticity and explicit teaching. <i>The Reading Teacher</i> . Vol. 60, No. 7. (pp. 610–620).	Artiklar

LIBRIS	Läsförståelse	<p>- Westlund, B. (2013). <i>Att bedöma elevers läsförståelse</i>. Stockholm: Natur & Kultur.</p> <p>- Eckeskog, H. (2013). <i>Varför knackar han inte bara på? En studie om arbetet med läsförståelse i åk 1–2</i>. Umeå: Umeå Universitet.</p>	Avhandlingar
ERIC	Booktalks	Hadjioannou, X. & Loizou, E. (2011). Talking About Books With Young Children: Analyzing the Discursive Nature of One- to- One Booktalks. <i>Early Education and Development</i> . Vol. 22, No. 1. (pp. 53–76).	Artikel
	”Read aloud” AND ”Reading comprehension”	Johnston, V. (2016). Successful Read-Alouds in Today’s Classroom. <i>Kappa Delta Pi Record</i> . Vol. 52, No. 1. (pp. 39–42).	Artikel
Skolporten.se	Boksamtal	Jönsson, K. (2007). <i>Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F–3</i> . (Akademisk, avhandling, Malmö studies in educational sciences No. 33). Malmö: Malmö Högskola.	Avhandling

5 Resultat

I det här avsnittet kommer resultatet presenteras med utgångspunkt i studiens två frågeställningar. Den första delen berör frågeställningen *hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelsen hos elever i årskurs F-3?* För denna frågeställning presenteras aspekter i arbetet med boksamtal som kan utveckla läsförståelse. Den andra delen berör frågeställningen *hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3?* I detta avsnitt presenteras det hur metoden kan användas i boksamtalet samt att läsaren får ta del av olika kreativa arbetssätt som kan vara gynnsamma i läsförståelseundervisningen med elever i årskurs F-3.

5.1 Hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelse hos elever i årskurs F-3?

Detta avsnitt inleds med att presentera boksamtalet och hur man utifrån högläsning kan arbeta med samtal före, under och efter läsningen. Avslutningsvis beskrivs Chambers (2011) ”jag undrar”-samtal.

5.1.1 Boksamtal

Jönsson (2007) menar att ”eftersom lärande är kommunikation måste man kommunicera för att lära”, och genom att samspela och kommunicera med andra kan förståelse skapas (2007, s. 134). Boksamtalet blir ett viktigt arbetssätt för att eleverna ska få en djupare förståelse för de böcker man läser tillsammans med andra. I samtalet kommer flera röster fram och olika funderingar kan diskuteras utifrån texten för att eleverna ska utveckla en djupare förståelse för innehållet (Jönsson, 2007 s. 134). I boksamtalet blir det viktigt hur man ställer frågor, det är viktigt att använda sig av ”autentiska” eller öppna frågor, dessa frågor har inget rätt eller fel svar. Att arbeta med sådana frågor gör det möjligt för eleverna att skapa och stärka tilliten till sin egen självkänsla och kunskap (Eckeskog, 2013 s. 9). Eckeskog (2013) betonar även vikten av att eleverna har möjligheten att ställa frågor under läsningen, det kan vara frågor kring elevens inre bilder eller något eleven förstått mellan raderna i texten, som sedan kan diskuteras för att bidra till en djupare förståelse genom att eleverna gör kopplingar till sin egen verklighet (2013, s. 1).

Hadjioannou & Loizou (2011) menar att högläsning är vanligt i undervisningen av de yngre åldrarna och i ett boksamtal utifrån högläsning är det viktigt att läraren noggrant planerar vad som ska göras före, under och efter läsningen (2011, s. 54). Boksamtal kan genomföras på olika sätt, det kan ske innan läsningen, under läsningen, direkt efter läsningen eller en tid efter läsningen. Före läsningen kan exempelvis läraren läsa titeln, visa framsidan och några bilder och därefter frågar vad eleverna tror boken kommer handla om (McIntyre, 2007 s. 617, Johnston, 2016 s. 41). Under läsningen är det främst förtydliganden, frågor och intressanta saker som diskuteras kring läsningen samt att läraren ställer öppna frågor som ger eleverna möjlighet att reflektera och tänka för att på ett djupare plan förstå texten och koppla texten till de egna erfarenheterna (Eckeskog, 2013 s. 1, Hadjioannou & Loizou, 2011 s. 55, Johnston, 2016 s. 42) Direkt efter läsningen har eleven möjlighet att dela med sig av de tankar läsningen gav, rätta ut frågetecken samt att sammanfatta (Jönsson, 2007 s. 139, Johnston, 2016 s. 42). När man istället väntar några dagar hinner berättelsen sjunka in och eleverna kan då dela med sig av tankar, upplevelser och frågor som finns kvar efteråt (Chambers, 2011 s. 218, Jönsson, 2013 s. 139). När värdefulla samtal uppstår är det viktigt att läraren vågar släppa kontrollen på konversationen för att eleverna ska få möjligheten att verkligen prata och berätta utan att bli avbrutna (Hadjioannou & Loizou, 2011 s. 55).

Elever ska få arbeta med olika slags texter på olika sätt i olika gruppkonstellationer (Eckeskog, 2013 s. 19). Lärare kan använda olika typer av gruppkonstellationer vid boksamtal. Några exempel är:

- 1) Helklass, eleverna delar sina tankar och idéer tillsammans med klassen.
- 2) Par, eleverna samtalar två och två för att sedan dela med sig av sina tankar till resten av klassen.
- 3) Mindre grupper, flera elever samtalar i en mindre grupp, oftast 4, och delar sedan med sig av sina upptäckter för hela klassen.
- 4) Litteratursirkel är ett mer strukturerat grupparbete där elever utifrån olika roller diskuterar boken med hänsyn till denna roll (Ketch, 2005 s. 10).

Fördelen med att gruppera eleverna i mindre grupper är att eleverna får mer utrymme att samtala, eleverna får ta större ansvar, eleverna får värdera olika tolkningar och mer engagerade diskussioner kring litteratur kan förekomma (Maloch, 2010 s. 1). Det är viktigt att läraren förbereder eleverna innan man genomför diskussion i mindre grupper (Maloch, 2010 s. 2). Till en början arbetar man i helklass där läraren agerar samtalsledare genom att modellera och visa genom att ställa sammanfattande frågor, frågor om karaktärer, ordförrådsfrågor och förutsägande frågor till texten, ansvaret ska mer och mer flyttas över på eleven (Maloch, 2010 s. 7–8). När samtalen ska övergå till mindre grupper är det viktigt att läraren är tydlig genom att betona, förklara och repetera över vad som krävs av eleverna, detta för att läraren ska försäkra sig om att samtalet blir gynnsamt och fungerar (McIntyre, 2007 s. 614–615). I par och grupparbete får eleverna ta mer ansvar, lära sig att delta och agera i grupp samt lära sig att lyssna och respektera andra. I dessa samtal går läraren runt och lyssnar bland grupperna för att vara stöd. När en grupp behöver extra stöd är det viktigt att läraren väntar och inte ger svar direkt om någon i gruppen kan bidra innan läraren, därefter försöker läraren guida och styra eleverna genom att fråga sådant man inte kan svaret på genom så kallade öppna frågor. När eleverna ger respons är det viktigt att läraren bekräftar elevens bidrag och integrerar responsen i sitt samtal (McIntyre, 2007 s. 617–618, Maloch, 2010 s. 9–10).

Boksamtal utifrån högläsning ger möjligheter att utveckla läsförståelse, ny kunskap, ordförråd, avancerad språkutveckling och tankeprocesser på en högre nivå (Johnston, 2016 s. 42). I avsnittet *högläsning* beskrivs hur lärare kan använda högläsningen i undervisningen som ett steg in i boksamtalet.

5.1.1.1 Samtalets betydelse

Samtalet utökar förståelsen, minnet och tankeprocessen och genom att samtala skapas en djupare förståelse (Ketch, 2005 s. 10, 12). Detta för att utan samtalet begränsas förståelsen till läsarens/lyssnarens egna kunskaper, men med samtalet kan förståelse utvecklas genom att läsarens/lyssnarens egna kunskaper påverkas av de kunskaper och erfarenheter andra deltagare i samtalet innehar (Ketch, 2005 s. 12). Elever som ingår i samtal blir med tiden reflekterande tänkare eftersom att samtal tillför betydelse i samtalet som eleverna ska överväga och förstå i samspel med andra. Det är i samtalet med andra som kopplingar till förståelsen kan göras (Ketch, 2005 s. 12).

5.1.2 Högläsning

Det som sammankopplas med kvaliteten på boksamtalet är vår läsning av texten, hur uppmärksamma deltagarna är, ställen som var tråkiga och hoppades över, vad som

fångade läsarens intresse, saker som väckte tankar och känslor, kopplingar till tidigare erfarenheter samt införskaffandet av ny kunskap. För att bra boksamtal ska ske är det viktigt att konstruera bra lästillfällen och hur böckerna ska läsas genom exempelvis högläsning (Chambers, 2011 s. 213).

Undersökningar visar att högläsning främjar förståelse, ordförråd, syntax och samtal. Högläsning är en tillämpning i undervisningen där lärare läser högt för eleverna och kan under läsningen variera tonhöjd, tempo, volymförändringar, frågor och kommentarer för att leverera textinnehållet på ett flytande och engagerande sätt (Johnston, 2016 s. 40).

Det är viktigt att lärare planerar den effektiva högläsningen på ett systematiskt sätt, genom att engagera elever, välja rätt bok, genomföra en detaljerad lektionsplanering samt strukturera högläsningen (Johnston, 2016). Allt börjar med val av bok, böcker som läraren väljer att högläsa ska vara välskrivna, engagera eleverna, innehålla en tilltalande handling samt att eleverna får möta olika textgenrer. Vid bokvalet är det även viktigt att tänka på om boken bidrar till samtal. Vidare kan den effektiva högläsningen engagera elever att kommunicera genom öppna frågor, högläsningen blir då en grund till boksamtal (Johnston, 2016 s. 41). I planeringen av högläsning bör läraren fundera över var läsningen ska ske och i vilken miljö. Genom att arbeta med miljön kan läraren skapa olika platser som blir inbjudande för eleverna och påverkar på så vis glädjen, koncentrationen, tillägnandet och utbytet man kan få av texten (Chambers, 2011 s. 13). Vid planering av den effektiva högläsningen bör de aktiviteter som ska ske före, under och efter läsningen tydligt synliggöras så att läraren har en grund i undervisningen (Johnston, 2016 s. 41–42). Avslutningsvis är det viktigt hur högläsningen genomförs, läraren bör använda ett varierat tonläge, gester och olika ansiktsuttryck för att engagera eleverna (Johnston, 2016 s. 42).

Jönsson (2007) upplever flera fördelar med högläsningen. När läraren högläser skapas en gemenskap där andras erfarenheter synliggörs genom berättelsen och gör det möjligt för andra att ta del av den. Oavsett läsförmåga kan alla elever ta del av innehållet när texter högläses, flera elever blir delaktiga och uppmärksamheten riktas mot textens innehåll och inte mot den enskilda läsningen, läraren kan välja en mer komplicerad text vid högläsning, om något är svårt att förstå kan man stanna upp och samtala om det under läsningen, lästillfället påbörjas och avslutas samtidigt för alla som är delaktiga samt att läraren genom att använda rösten och gester kan ge berättelsen liv i form av dramatik, spänning och inlevelse (2007, s. 10). Under högläsningen är det viktigt att läraren är uppmärksam på om eleverna lyssnar, om de förstår och om det är något som behöver diskuteras under läsningen (Jönsson, 2007 s. 10).

Högläsning bidrar till fantastiska möjligheter att agera tillsammans. Att skapa effektiva tillfällen att högläsa utvecklar och utökar kunskap, ordförråd, avancerad språkutveckling och att tänka på högre nivåer (Johnston, 2016 s. 42).

5.1.3 "Jag undrar"-samtal

Enligt Chambers (2011) är boksamtalet ett sätt att ge tankar och känslor form utifrån boken som lästs och de gemensamma tolkningarna som uppstått kan vara grund till samtal för att skapa djupare förståelse för textens innehåll (2011, s. 141). Samtalet har tre ingredienser, man utbyter entusiasm utifrån vad man gillat/ogillat i boken, man utbyter frågetecken genom att samtala om textens innebörd samt utbyter man kopplingar genom att leta efter olika mönster att koppla till, exempelvis *text-till-själh*,

text-till-text och *minnen* (Chambers, 2011 s. 135–140). För att kunna genomföra bra boksamtal är det viktigt att alla som deltar är överens om att allt är värt att berättas (Chambers, 2011 s. 175). Chambers (2011) menar vidare att det är viktigt att undvika ”varför-” frågan då den har en negativ klang och är inte inbjudande till samtal, därför har författaren utvecklat ”jag undrar”-samtal för att denna fras betonar intresset hos den som frågar och att frågeställaren inte ”vet” svaret på frågan (2011, s. 179, 181).

”Jag undrar”-samtalet utgår från fyra grundfrågor som berör vad man gillade/ogillade ifrån boken, om det finns några frågetecken samt om man kan dra några kopplingar (Chambers, 2011 s. 220–221, 236). Vidare leds samtalet in på allmänna frågor. Dessa frågor vidgar språket och ger möjlighet till att göra jämförelser i samtalet för att tillföra idéer, upplysningar och åsikter för att på ett djupare plan förstå texten (Chambers, 2011 s. 229, 237–239). Avslutningsvis finns specialfrågor där man ska komma fram till bokens speciella karaktär i form av språk, form och innehåll (Chambers, 2011 s. 232, 240–242). Frågorna som anges av författaren är enbart förslag och är inte en lista som ska följas, efter att ha arbetat med boksamtal en längre tid kan man ta avstamp ifrån elevernas egna frågor och diskussioner.

5.2 Hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3?

I arbetet med Reciprocal Teaching är lärarens roll central och mycket viktig. Läraren ska modellera för eleverna hur läsförståelsestrategier används och visar detta genom att tillämpa strategierna när hon tänker högt, läser, samtalar och leder eleverna genom texten. I undervisningen visar läraren även eleverna hur de kan använda metodens fyra strategier, sammanfatta, ställa frågor, förtydliga och förutsäga, när de läser. Undervisningen ska framförallt genomföras med rika och meningsfulla samtal för att eleverna ska lära och ta till sig ny kunskap från en mer kunnig individ. Allteftersom eleverna lär sig att använda de olika strategierna när de läser och samtalar flyttas ansvaret succesivt över till eleven och läraren stöttar de elever som ska agera samtalsledare (Palincsar & Brown, 1984, Reichenberg & Emanuelsson, 2014 s. 4, Westlund, 2013 s. 47–48). Samtalet med andra anses vara viktigt för att ge stöd till deltagarna, stödet kan ges av lärare men även av elever. Genom att ställa frågor och samtala med varandra utvecklas deltagarna på en högre nivå, och utvecklar en bättre läsförståelse (Reichenberg & Emanuelsson, 2014 s. 8).

Reciprocal Teaching handlar kortfattat om att läraren inledningsvis bär hela ansvaret genom sin modellering av hur de fyra strategierna används. Ansvaret går succesivt över till eleverna då de mer och mer förstår hur strategierna används vid läsning och arbete med olika texter. Därefter turas lärare och elever om att vara samtalsledare i undervisningen och läraren finns alltid där för att stötta eleverna. Eleverna ska till sist kunna använda läsförståelsestrategierna självständigt när de läser. Centralt i arbetet med Reciprocal Teaching är samtalet (Palincsar & Brown, 1984, Reichenberg & Emanuelsson, 2014 s. 7).

Eckeskog (2013) menar att det i undervisningen av strategier är viktigt att läraren identifierar vad eleverna har det svårt med för att läraren sedan ska introducera en strategi som kan hjälpa. Det är viktigt att läraren modellerar, vägleder och ger eleverna feedback så att eleverna lär sig och utvecklar de svårigheter som finns (2013, s. 28). Att arbeta strukturerat med läsförståelse och läsförståelsestrategier är viktigt för att eleverna ska utveckla sin förståelse och hur de kan ta sig an olika texter. Därför är det viktigt att inte enbart fokusera på en metod eftersom alla individer är olika och den metoden som

passar den ena bra behöver inte fungera för den andra (Reichenberg & Emanuelsson, 2014 s. 2).

I nästa avsnitt beskrivs olika kreativa arbetssätt utifrån Reciprocal Teaching som kan vara gynnsamma i undervisningen av läsförståelse och läsförståelsestrategier med elever i årskurs F–3.

5.2.1 Kreativa sätt att arbeta med läsförståelsestrategier

För att ta till sig Reciprocal Teachings fyra grundstrategier på ett roligt och inbjudande sätt finns flera olika exempel på kreativa arbetssätt. Oczkus (2003) konstruerade fyra karaktärer som ska representera RT:s fyra strategier, hon kallar dem ”Fab Four”. Karaktärerna är Peter the Powerful Predictor som förutspår händelser, Quincy the Quizzical Questioner ställer frågor om texten, Clara the Careful Clarifier reder ut oklarheter och Sammy the Super Summarizer sammanfattar det viktigaste (2003, s. 12). Även Widmark (2014) har utifrån RT:s fyra strategier konstruerat karaktärer som ska representera dessa. Det är Spågumman, Reportern, Detektiven och Cowboyen (2014, s 13–14). Att arbeta med karaktärerna ska göra det roligt och inbjudande för eleverna att utveckla sin läsförståelse.

Stricklin (2011) menar att elever gärna vill få möjligheten att vara någon av de karaktärerna som representerar RT:s förståelsestrategier, därför kan ett inbjudande arbetssätt vara att eleverna får klä ut sig till karaktärerna eller arbeta med dockor som representerar dem (2011, s. 621). Exempel på andra arbetssätt är:

- 1) Papperstallrikskompass, papperstallriken delas in i fyra delar där namnet på varje strategi skrivs ner. Därefter placeras en pil i mitten som eleverna kan snurra på för att visa vilken strategi de ska använda när de läser.
- 2) Utrustning, eleverna kan använda olika material under läsförståelsearbetet. Eleverna kan använda trollstavar eller kristallkulor när de ska förutspå, ordtrollstav eller magiska glasögon när de förtydligar svåra ord, mikrofoner när de ställer frågor och små lasson eller ormar när de sammanfattar.
- 3) Klisterlappar kan användas före, under och efter läsningen. Elever kan exempelvis under läsningen skriva ord de inte förstår på klisterlappen.
- 4) Påbörjade meningar kan vara ett bra sätt att starta RT-arbetet. Eleverna får hjälp med inledningen av en förutsägelse, exempelvis ”Jag tror att...” eller ”Jag undrar...” (Stricklin, 2011 s. 622).
- 5) Reciprocal Teaching består av mycket diskussion. För att eleverna ska samtala och dela med sig av sina tankar med klasskamraterna kan samtal i mindre former vara inbjudande, exempelvis att samtala med bänkgrannen eller att använda kort med en glad och ledsen smiley som eleverna får visa om de håller med eller inte (Stricklin, 2011 s. 623).

Blum m.fl. (2010) har konstruerat ett diskussionshjul som påminner om papperstallrikskompassen som nämns ovan men skiljer sig något ifrån den. Hjulet utgår ifrån olika anvisningar i form av meningar som ska stimulera till diskussion. Anvisningarna är att berätta med dina egna ord vad som hände i boken, berätta om dina favorit delar/händelser, den här boken påminner mig om... och lägg till något nytt till boken (2010, s. 495). Genom att använda dessa anvisningar finns ett redskap eleverna kan använda för att starta samtalet. För att eleverna ska vara engagerade är det viktigt att undervisningen är rolig och spännande. Det är även viktigt att läraren ger liv

till elevers lärande genom att tillhandahålla visuella och praktiska verktyg de kan använda i undervisningen (Stricklin, 2011 s. 621).

De boksamtal som har presenterats i resultatet visar att läraren är betydelsefull. Genom att agera socialt tillsammans med lärare och klasskamrater ges eleverna möjlighet att utveckla nya kunskaper och lära av varandra (Säljö, 2012 s. 192, 195, Säljö, 2011 s. 166–167).

6 Diskussion

Diskussionsavsnittet är uppdelat i två avsnitt, i det första diskuteras metoden som använts i studien medan det andra avsnittet behandlar en diskussion av studiens resultat. Resultatdiskussionen är även uppdelat i två avsnitt utifrån studiens frågeställningar, det första avsnittet behandlar *hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelsen hos elever i årskurs F-3?* I detta avsnitt presenteras viktiga aspekter för boksamtalet som framkommer i studiens resultat. Det andra avsnittet behandlar *hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3?*

6.1 Metoddiskussion

Den systematiska litteraturstudien kännetecknas av att man systematiskt går igenom flera olika steg i arbetsprocessen, därför har en viktig del i arbetet varit att följa dessa steg (Eriksson Barajas, Forsberg, Wengström, 2013 s. 31–33). I arbetsprocessen har det flera gånger uppstått svårigheter. Studiens första utmaning var att välja specifika sökord som skulle behandla studiens huvudsakliga syfte för att utveckla elevers läsförståelse, nämligen boksamtalet. Det som ansågs vara svårt var att specificera sökord så att de i största möjliga mån beskrev boksamtalet övergripande samt vad samtalet kunde ha för betydelse för att utveckla läsförståelsen. Jag anser att de sökord jag använt i studien har hjälpt mig att påträffa litteratur som behandlar boksamtal och läsförståelse på ett bra sätt för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Sökorden har under arbetets gång aldrig ändrats, det inledande arbetet med att specificera passande sökord för att besvara studiens syfte och frågeställningar anser jag därför genomfördes på ett grundligt sätt.

Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar att det inte finns några krav på antalet artiklar/avhandlingar som ska ingå i en systematisk litteraturstudie. I denna litteraturstudie ingår tretton texter varav tre avhandlingar och tio artiklar, alla texter som ingår i studien är peer-review granskade (2013, s. 31). Det finns inget krav på antal men man bör påträffa all den litteratur som är aktuell inom ett område, vilket dock är väldigt svårt att uppnå (2013, s. 31). Avgränsningar som genomförts i studien i form av specifika sökord, databaser och tidsintervall, kan ha begränsat möjligheten att påträffa all aktuell litteratur. Att enbart undersöka litteratur som berörde årskurs F–3 avgränsade också studien, genom att utöka till årskurs 4–6 eller hela grundskolan hade ytterligare texter varit aktuella. Genom en utökning till att inkludera litteratur som behandlade årskurs 4–6 hade studien fått en annan bredd, men trots detta tycker jag ändå att de genomförda avgränsningarna ändå anses vara nödvändiga för att uppnå studiens syfte och besvara dess frågeställningar.

Avgränsning till enbart svensk forskning genomfördes inte då det gav begränsat antal träffar vilket gjorde att internationell forskning används i studien för att få en bredd på studien. Eftersom att sökprocessen genomförts med både svenska och engelska sökord påträffades ett stort antal artiklar/avhandlingar i databassökningen. På grund av att så många texter påträffades genomfördes ett urval för att finna de artiklar/avhandlingar som var mest aktuella för studien. Många inledningar lästes och när någon text berörde exempelvis 4–6 valdes den bort, på så vis ödslades ingen tid på att studera litteratur som inte kunde besvara studiens syfte och frågeställningar. Artiklar som var aktuella för studien lästes från början till slut till skillnad från aktuella avhandlingar, där lästes inledning och innehåll för att sedan välja ut de delar som skulle passa studien bäst. Trots att inte avhandlingarna lästes i sin helhet anser jag att risken att viktig information missades inte var särskilt stor.

Litteraturen som ingår påträffades till största del utifrån den databassökning som genomfördes, enbart en artikel söktes manuellt. Detta för att den litteratur som påträffats i databassökningen behandlade boksamtal och läsförståelse och kunde på så vis besvara studiens syfte och frågeställningar. Även en bibliotekarieledd sökning genomfördes för att påträffa ytterligare litteratur. Detta tillfälle gav inga nya insikter och utifrån detta drar jag slutsatsen att ett grundligt och noggrant arbete genomfördes vid val av sökord och i sökprocessen.

Genom att beskriva arbetsprocessens metod, etiska aspekter och tillvägagångssätt tydliggörs arbetet och ökar möjligheten för någon annan att genomföra studien igen på samma sätt, vilket stärker studiens reliabilitet (Eriksson Barajas, Forsberg, Wengström, 2013 s. 28, 69, 103). Genom att redovisa steg för steg gör man det möjligt för läsaren att följa den arbetsprocess som skett. Den litteratur som slutligen använts i studien är peer-reviewed samt att den är relevant beträffande studiens syfte och frågeställningar, i förhållande till det tycker jag därför att studien uppnår en god validitet (Eriksson Barajas, Forsberg, Wengström, 2013 s. 105).

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med litteraturstudien är att utifrån tidigare forskning undersöka vad boksamtalet har för betydelse för läsförståelsen samt hur man i boksamtalet kan använda metoden Reciprocal Teaching för att utveckla elevers läsförståelse. Utifrån studiens första frågeställning *hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelsen hos elever i årskurs F-3?* kommer viktiga aspekter för att skapa lyckosamma boksamtal fokuseras och diskuteras. Studiens andra frågeställning *hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3?* kommer diskutera metodens gynnsamhet för boksamtalet.

6.2.1 Hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelsen hos elever i årskurs F-3?

I boksamtalet får man tillsammans med andra möjligheten att fördjupa förståelsen och skapa ny kunskap genom att diskutera tankar, tolkningar och känslor utifrån det man läst (Chambers, 2011 s. 141, McIntyre, 2007 s. 610, Blum m.fl., 2010 s. 495–498, Jönsson, 2007 s. 134, Ketch, 2005 s. 10, 12). Att enbart tänka själv utifrån de egna kunskaperna begränsar förståelsen, i samtalet med andra kan man istället utveckla förståelsen genom att man påverkas av andra deltagares kunskaper och erfarenheter vilket betyder att man i samtalet har möjligheten att göra kopplingar till sin förståelse (Ketch, 2005 s. 12). Resultatet visar att det är betydelsefullt att börja samtala i undervisningen av de yngre eleverna därför att det är i samtalet tillsammans med lärare och klasskamrater som ny kunskap och förståelse kan utvecklas (Säljö, 2012 s. 192, 195, Säljö, 2011 s. 166–167). Utifrån frågor och funderingar kan deltagarna stötta varandra och utveckla en djupare förståelse. Förståelse består av fler olika faktorer som det är viktigt att lärare tänker på i undervisningen. De faktorer som ingår i läsförståelsen är elevens förmåga att komma ihåg information från texten, ordförråd, att läsa mellan raderna och skapa inre bilder, göra kopplingar till tidigare kunskaper samt genom boksamtal diskutera texter för att träna dessa faktorer (Westlund, 2009 s. 72). Att använda boksamtalet som ett redskap för att träna dessa faktorer för att utveckla läsförståelse anser jag är ett mycket värdefullt arbetssätt. Som tidigare nämnts får eleverna göra detta tillsammans med läraren och sina klasskamrater och får på så vis utbyta kunskaper och erfarenheter för att tillägna sig ny kunskap. Genom att göra det tillsammans kan eleverna även ta efter läraren när hon i direktundervisning visar

eleverna genom att tänka högt hur hon tar sig genom en text för att förstå (Westlund, 2009 s. 38).

För att boksamtal ska bli lyckosamma är det viktigt att läraren noggrant utformar en lektionsplanering där man funderar på bokval, högläsning, miljö, samtal och frågor samt aktiviteter som ska ske före, efter och under läsningen (Johnston, 2016, Chambers, 2011 s. 13, 198). En strukturerad lektionsplanering är en bra grund och ett stöd för läraren under lektionen, skulle det uppstå intressanta diskussioner eller frågor kan planeringen frångås, den ska inte ses som något man måste följa. Nedan redovisas boksamtalens viktiga aspekter som jag kommit fram till i mitt arbete.

En viktig aspekt är **bokvalet**. Några saker som är viktigt att tänka på vid bokvalet för att boksamtal i sin tur ska bli så bra som möjligt är främst att boken ska bidra till samtal, men man bör även tänka på bokens ämne, språk, bilder, handling och de minnen som väcks, hur boken kan engagera eleverna samt att eleverna ska få möta olika textgenrer (Chambers, 2011 s. 198, Johnston, 2016). Böcker som ska högläsas är ofta ett val som läraren gör, men läraren kan ge eleverna möjligheten att delta i de bokval som genomförs och engagerar på så vis eleverna från början i undervisningen. Jag anser att hur bokvalet genomförs begränsas enbart av lärarens fantasi.

Läraren är betydelsefull för boksamtal och genom att skapa goda tillfällen för **högläsning** skapas en bra väg in i samtalet (Chambers, 2011 s. 213). I undervisningen av de yngre eleverna är högläsning gynnsamt då den egna läsförmågan ännu inte utvecklats helt, genom att högläsa kan på så vis läraren modellera och visa för eleverna hur man kan tänka under läsningen, läraren finns sedan där och stöttar eleverna när de läser självständigt (Westlund, 2009 s. 38–39). Att finnas där som ett stöd både vid högläsning/läsning och boksamtal är viktigt för att se hur eleverna utvecklar sin läsförståelse. Högläsningen främjar läsförståelse, ordförråd, syntax och samtal, detta är något som undersökningar visat (Johnston, 2016 s. 40). Högläsning är därför gynnsamt och har flera fördelar för att djupare förståelse ska skapas. För det första skapas det en gemenskap där man tillsammans agerar i berättelsen, gör kopplingar till egna erfarenheter som sedan kan diskuteras med andra i samtalet. För det andra kan en mer komplicerad text väljas eftersom läraren läser vilket leder till att eleverna enbart behöver fokusera på att lyssna till berättelsen och fokus på den egna läsningen kan släppas. För det tredje kan man närsomhelst under högläsningen stanna upp och rätta ut frågetecken, prata om intressanta delar, känslor kring inre bilder som väckts eller bara fantisera kring handlingen. Avslutningsvis kan läraren förmedla och skapa inlevelse i berättelser och ge dem liv genom att använda gester och tonläge (Jönsson, 2007 s. 10, Körling, 2012 s. 18, 30, 35, Chambers, 2011 s. 71, Johnston, 2016 s. 40). Genom att beskriva dessa fördelar får man en förståelse för att boksamtal och högläsning är två faktorer som samspelar och kompletterar varandra. Utifrån berättelser som högläses ges goda möjligheter till samtal och att agera tillsammans med andra för att utveckla en djupare förståelse.

En annan viktig aspekt är **läsmiljön**. I undervisningen av läsförståelse kan läraren konstruera olika läsmiljöer för att utveckla elevernas förståelse ytterligare. Läsmiljön kan konstrueras och användas på många olika sätt och Chambers (2011) menar att *var* vi läser påverkar *hur* vi läser i form av glädje, koncentration och utbytet vi får av texten (2011, s. 28, 13). Lärare kan exempelvis konstruera fysiska platser som ska ge eleverna upplevelsen av att vara i berättelsen, något som kan vara mycket betydelsefull för elevens glädje och koncentration. En inbjudande miljö kan utvidga upplevelsen av

läsningen och boksamtalet genom att man tillsammans fördjupar sig i berättelser, samtal om känslor och tankar, fantasier och fördjupar på så vis förståelsen. Ett annat sätt att arbeta med miljön är att skylta med böcker för att väcka läslust och ge boktips (Chambers, 2011 s. 29). Då detta sker visuellt är det viktigt att tänka på platsen boken ska skyltas på, exempelvis på en tavelhylla på väggen. Hur ska boken presenteras, ska framsidan, baksidan eller ryggen visas eller ska den slås in i ett svart papper för att göra bokvalet hemlighetsfullt? Detta är faktorer man bör tänka på vid vilket första intryck man vill väcka. Sedan bör man även tänka på vilka böcker som ska skyltas samt om det ska ske utifrån olika teman och ämnen (Chambers, 2011 s. 29–34). Att arbeta medvetet med läsmiljön på olika sätt anser jag kan vara ett mycket bra sätt för att bidra till elevens läslust och fantasi för att skapa förståelse.

Kommunikation är viktigt och eleverna behöver få möjlighet till att kommunicera mycket i undervisningen (Skolverket, 2011 s. 9). Boksamtal är betydelsefullt i undervisningen och elever ska ges möjlighet att få delta i boksamtal som berör olika textgenrer, detta för att eleverna ska kunna tolka och förstå olika texter. Då det är viktigt för eleverna att möta olika textgenrer för att få en förståelse för dess olikheter är det även viktigt att arbeta med olika former av boksamtal. Olika former av boksamtal kräver att eleverna engagerar sig på olika sätt samt att de får olika lång tid på sig att skapa förståelse. Boksamtal kan äga rum under läsningen, direkt efter läsningen eller en tid efter läsningen. Under läsningen är det viktigt att eleverna är delaktiga och får ställa frågor men även att läraren för samtalen framåt om inte eleverna har frågor. Det finns olika former av frågor som läraren kan ställa till eleverna, det kan vara ytliga frågor där svaren finns i texten, djupare frågor som finns mellan raderna samt öppna frågor som läraren inte har något direkt svar på (Eckeskog, 2013 s. 1, 9, Westlund, 2009 s. 9). Samtal som sker under läsningen gör att eleverna är engagerade under tiden och kan släppa berättelsen när lektionen är slut. Direkt efter läsningen finns möjligheten att reda ut oklarheter och ställa frågor som finns här och nu, även här kan eleverna släppa berättelsen när lektionen är slut (Jönsson, 2007 s. 139). I boksamtal som sker en stund, några dagar, efter läsningen hinner eleverna få distans till berättelsen och kan dela med sig av de tankar, känslor, upplevelser och frågor som fortfarande finns kvar (Jönsson, 2007 s. 139, Chambers, 2011 s. 218). Vid ett sådant boksamtal ligger berättelsen kvar en stund, tankeprocessen blir längre och eleverna får längre tid på sig att förstå berättelsen.

Chambers (2011) har konstruerat en strukturerad form av boksamtal som kan användas för att skapa en djupare förståelse, han kallar det för ”jag undrar”-samtal (2011, s. 141). I ”jag undrar”-samtalet ska man undvika frågan ”varför” eftersom ordet har en väldigt negativ klang vilket gör att den oftast leder till väldigt korta svar som inte leder till samtal. Därför ska ledaren använda sig av fraser ”jag undrar” som istället är en väldigt öppen fras, öppna frågor har betonats tidigare att det är väldigt viktigt att använda för att diskussion och samtal ska ske (Chambers, 2011 s 179, 181). Genom att ställa öppna frågor som inte har ett bestämt svar är det möjligt att flera bidrag stämmer överens och öppna frågor gör det möjligt för elever att diskutera och förklara sin tankeprocess för att förklara sitt svar. Därför är det även i ett ”jag undrar”-samtal viktigt att läraren betonar att allt som sägs är viktigt och att man tillsammans utvecklar svaren genom att tolka och förstå varandras bidrag i samtalet (Chambers, 2011 s. 175). I alla former av boksamtal är det viktigt att läraren betonar att allt som sägs är värdefullt så att man tillsammans kan utveckla djupare förståelse och ny kunskap (Säljö, 2012 s. 192, 195, Säljö, 2011 s. 166–167).. För att alla elever ska bli delaktiga och våga bidra i boksamtalet är det viktigt att läraren kontinuerligt stöttar eleverna (Chambers, 2011 s. 124). I ”jag

undrar”-samtalet finns ett antal frågor som ska vara stöd i boksamtalet, de fyra grundfrågorna som även berör samtalets tre ingredienser, allmänna frågor och specialfrågor. Dessa frågor ska anses som en bra grund och bra att använda när man börjar arbeta med boksamtal. När man sedan gjort det ett tag kan man istället utgå från elevens egna frågor och bidrag till samtalet (Chambers, 2011 s. 135–140, 220–242). Chambers form av boksamtal anser jag är ett bra redskap och ett väldigt bra material att använda för att starta upp arbetet med boksamtal. Metoden har en bra grund som sedan kompletteras med egna tankar och frågor, men främst att metoden belyser det öppna frågorna som inte ställer några krav på eleverna. Att arbeta med öppna frågor kan ge eleverna möjligheten att relatera till sina egna erfarenheter och lära sig av varandra.

Hur man sedan arbetar och grupperar eleverna i boksamtalet är det upp till läraren att bestämma. Det finns flera olika sätt att arbeta på, helklass, par, mindre grupper eller som en litteratursirkel (Ketch, 2005 s. 10). I inledningen av arbetet med boksamtal är helklass lönsamt för att alla elever ska få kunskap om hur boksamtalet går till samt att läraren blir medveten om elevernas nivå och kan försäkra sig om att alla lyssnar och tar till sig den information läraren förmedlar. I helklassarbetet är det läraren som är samtalsledare, ställer frågor om karaktärer eller ordförrådet för att ansvaret med tiden sedan ska övertas av eleven (Maloch, 2010 s. 7–8). När man arbetat med boksamtal en längre tid kan läraren börja dela in eleverna i mindre grupper. Innan arbetet startar i de mindre grupperna är det viktigt att läraren berättar, repeterar, förklarar och tydliggör för eleverna vad som krävs av dem i grupparbetet (McIntyre, 2007 s. 614–615). Att förbereda eleverna inför grupparbetet är viktigt för att läraren ska försäkra sig om att samtalet ska bli bra och leda till att eleverna utvecklar sin förståelse. Trots att ansvaret är elevens lämnar inte läraren dem ensamma utan finns alltid i klassrummet för att stötta eleverna om de behöver hjälp eller utmanas ytterligare (McIntyre, 2007 s. 617–618, Maloch 2010 s. 9–10). Vid boksamtal i mindre grupper kan läraren arbeta med olika gruppkonstellationer och utmana varje elev till att utvecklas ytterligare. Läraren är betydelsefull för att eleverna ska utveckla den kommunikativa kompetensen och den språkliga förmågan och det är viktigt att eleven i undervisningen får träna på att utveckla sin förmåga att ”anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang” (Skolverket, 2011 s. 14, 222).

Före, under och efter läsningen kan läraren planera ett antal olika **aktiviteter** som ska bidra till att eleverna utvecklar sin läsförståelse. Aktiviteter som sker före läsningen kan vara att tillsammans förutspå bokens handling utifrån titeln, framsidan, baksidan osv. (McIntyre, 2007 s. 617, Johnston, 2016 s. 41). Detta kan genomföras utifrån ett gemensamt samtal där läraren och eleverna bidrar med olika tankar och förslag. Under läsningen fortsätter läraren att uppmuntra eleverna till att gissa vad som kommer hända på nästa sida, ställa öppna frågor som knyts an till texten men även några som ställs bortom texten samt att diskutera delar ifrån boken som väcker intresse (Hadjoannou & Loizou, 2011 s. 55, Johnston, 2016 s. 42). De aktiviteter som sker under läsningen är viktiga för att eleverna ska få möjligheten att reflektera, tänka och koppla till egna erfarenheter för att förstå texten på ett djupare plan. Efter läsningen är det viktigt att boken och samtalet sammanfattas samt att eleverna får dela med sig av sina tankar kring det som lästs (Johnston, 2016 s. 42). Alla dessa aktiviteter är viktiga i arbetet med boksamtal och högläsning då eleverna kontinuerligt får arbeta med att samtala kring tankar, känslor och tolkningar kring högläsningen samt att eleverna får relatera, tolka och förstå andra deltagares bidrag. Att ”lyssna och återberätta i olika samtalsituationer” är något eleverna ska utveckla i undervisningen (Skolverket, 2011 s. 223).

Undersökningar har påvisat att högläsning främjar läsförståelse, ordförråd, syntax och samtal. Boksamtal utifrån högläsning utvecklar i sin tur läsförståelse, ny kunskap, ordförråd, avancerad språkutveckling och tankeprocesser på en högre nivå (Johnston, 2016 s. 40, 42). Boksamtal är väldigt brett, det innehåller flera olika aspekter och kan genomföras på flera olika sätt. Trots dess bredd visar studiens resultat att det är ett gynnsamt arbetssätt för att utveckla elevers läsförståelse.

6.2.2 Hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3?

För att en djupare läsförståelse ska utvecklas kan läraren vid lästillfällen använda olika läsförståelsestrategier. Att arbeta med läsförståelsestrategier ”för att förstå och tolka texter...” är skrivet i kursplanen för ämnet svenska och eleverna ska i undervisningen få tillgång till att lära sig att använda olika strategier för att utveckla en djupare förståelse (Skolverket, 2011 s. 223, Westlund, 2009 s. 43). I undervisningen av läsförståelse med de yngre eleverna ska läraren agera som en förebild genom att stötta, modellera och vägleda eleverna genom att tänka högt hur läsförståelsestrategier kan användas (Westlund, 2009 s. 38). När läraren visar eleverna hur hon använder sig av olika strategier för att förstå en text kan hon genom att konversera samtidigt göra det synligt och eleverna kan på så vis lära sig från en mer kompetent individ (Säljö, 2011 s. 166–167). I samspelet med andra blir det därför möjligt för eleverna att utveckla kunskaper och lära sig att använda strategier på ett lönsamt sätt för att skapa förståelse i texten. Det finns olika metoder och arbetssätt att tillägna sig kunskap om läsförståelsestrategier, för denna studie valdes metoden Reciprocal Teaching där man i samtal med andra ska stärka läsförståelsen (Palincsar & Brown, 1984, Reichenberg & Emanuelsson, 2014 s. 4,7, Westlund, 2013 s. 47–48).

I arbetet med Reciprocal Teaching ska eleverna tillägna sig kunskaper om hur de genom att använda strategierna att sammanfatta, ställa frågor, förtydliga och förutsäga för att utveckla sin läsförståelse (Palincsar & Brown, 1984 s. 120). Genom att strukturerat arbeta med att använda olika strategier får eleverna möjligheter att utveckla kunskapen att läsa av korrekt, läsa på olika sätt, tolka och förstå, orientera sig i texter, se sammanhang och kunna överblicka samt att sortera bort onödig information för att kunna återge viktiga delar på ett enkelt sätt (Skolverket, 2012a s. 10, Skolverket, 2011 s. 227). Vissa av de ovan omnämnda faktorerna är något som eleverna i årskurs F–3 möjligtvis arbetar med väldigt sent, exempelvis i trean då man arbetat med Reciprocal Teaching under en längre tid och elevens läsförståelse och läsutveckling förbättrats så att eleven kan arbeta mer självständigt och kan då exempelvis läsa av korrekt och läsa på olika sätt. Dessa faktorer är alla viktiga för att eleverna ska utveckla sin läsförståelse, men för reciprocal teaching har man enbart valt att fokusera på användandet av strategier för att fokusera på de viktigaste funktionerna som en läsare med god läsförståelse har samt hur denna arbetar med olika texter (Palincsar & Brown, 1984 s. 119).

I arbetet med Reciprocal Teaching är samtalet centralt där man tillsammans med andra ska tillägna sig nya kunskaper under ledning av en mer kunnig individ. Inledningsvis är det läraren som är samtalsledare och ska utifrån olika texter modellera för eleverna hur läsförståelsestrategierna används, läraren gör detta genom att tänka högt under tiden hon läser och samtalar för att på ett strukturerat sätt leda eleverna genom texten (Palincsar & Brown, 1984, Reichenberg & Emanuelsson, 2014 s. 4, Westlund, 2013 s. 47–48). I läsförståelseundervisningen med de yngre eleverna har läraren därför en

otroligt viktig roll och ska vara en förebild för eleverna, det är utifrån lärarens modellering eleverna ska tillägna sig ny kunskap.

Läraren kan variera sin undervisning och sitt arbetssätt genom att använda olika redskap som kan gynna de yngre eleverna. Oczkus (2003), Widmark (2014), Stricklin (2011) och Blum m.fl (2010) presenterar alla olika kreativa arbetssätt för att tillägna sig läsförståelse. Att arbeta kreativt med de yngre eleverna är användbart då de har ett sinne nära till lek som kan underlätta tillägnet av nya kunskaper om undervisningen är rolig och inbjudande. Utifrån Reciprocal Teachings fyra grundstrategier har Oczkus (2003) och Widmark (2014) skapat karaktärer som ska representera dessa (2003 s. 12, 2014 s. 13–14). Med hjälp av dessa karaktärer kan man sedan arbeta på olika sätt för att eleverna ska lära sig att använda de olika strategierna. Läraren kan visa bilderna på karaktärerna för att tydliggöra vilken metod som används, exempelvis innan läsningen visar läraren spågumman eller Peter the Powerful Predictor för att eleverna tydligt ska förstå att de ska förutspå bokens handling. Därefter kan detta leda in på samtal där eleverna får förklara för varandra hur de tänkt och varför de specifikt använder den strategin. Då de yngre eleverna som tidigare nämnts har ett lekfullt sinne kan det i undervisningen vara gynnsamt att eleverna får klä ut sig till de olika karaktärerna (Stricklin, 2011 s. 621). Under exempelvis ett högläsningstillfälle får de elever som är utklädda representera och använda strategin, eleverna får träna och göra detta tillsammans med andra samt att läraren alltid finns där för att stötta och vägleda eleven (Reichenberg & Emanuelsson, 2014 s. 8). När läraren anser att eleverna kan arbeta i mindre grupper kan detta vara en utgångspunkt i samtalet, att eleverna får ta sig an olika karaktärer och ta hänsyn till dessa vid boksamtal (Ketch, 2005 s. 10). Läraren kan även använda sig av dockor som representanter för de olika strategierna (Stricklin, 2011 s. 621).

Allt material som kan användas för att introducera och tydliggöra Reciprocal Teachings grundstrategier visar resultatet är ett gynnsamt arbetssätt med eleverna i årskurs F–3, genom att arbeta mer kreativt behöver det inte fokuseras på prestationen vilket kan leda till att eleverna vågar ta för sig mer i samtalet och utvecklar på så vis sin läsförståelse.

Stricklin (2011) och Blum (2010) nämner ytterligare några kreativa arbetssätt som kan vara användbara med de yngre eleverna. Det är en paperstallrikskompass, diskussionshjul, utrustning av olika slag, klisterlappar, påbörjade meningar och smileys (2011, s. 622–623, 2010 s. 495). Det finns oändligt med kreativa arbetssätt som läraren kan använda i sin undervisning och det är enbart läraren och hennes fantasi som sätter stopp för vad som kan användas. För att fånga elevernas engagemang och intresse kan användandet av olika redskap vara ett roligt och spännande arbetssätt i undervisningen. Det är viktigt att läraren ger liv till undervisningen genom att tillhandahålla olika verktyg eleverna kan använda i undervisningen (Stricklin, 2011 s. 621). Läraren behöver förstå vad det är elever har svårt för i undervisningen av läsförståelsestrategier och när svårigheterna påträffas är det viktigt att läraren vägleder och stöttar eleverna att övervinna dessa svårigheter och redskap av olika slag kan vara fantastiska hjälpmedel för att svårigheter ska övervinnas (Eckeskog, 2013 s. 28).

För att eleverna ska utveckla sin läsförståelse är det viktigt att arbeta strukturerat med läsförståelse och läsförståelsestrategier, så att eleverna vet hur de tar sig an olika texter. Reciprocal Teaching är en metod som är mycket gynnsam för att utveckla elevers läsförståelse, men det är viktigt att man i undervisningen inte fokuserar på enbart en metod. Detta för att alla individer är olika, det som passar den ena behöver inte passa

den andra (Reichenberg & Emanuelsson, 2014 s. 2). Läraren behöver identifiera och lära känna alla sina elever för att hon ska kunna stötta och utveckla deras läsförståelse.

I den bästa av världar skulle en kombination av boksamtal och Reciprocal Teaching vara gynnsamt för att uppnå en optimal utveckling av elevers läsförståelse. Detta genom ett stort inledande lärarstöd där ansvaret sedan mer och mer förs över på eleven.

7 Slutsats

Syftet med litteraturstudien är att utifrån tidigare forskning undersöka vad boksamtalet har för betydelse för läsförståelsen samt hur man i boksamtalet kan använda metoden Reciprocal Teaching för att utveckla elevers läsförståelse.

Hur kan boksamtal användas för att utveckla läsförståelsen hos elever i årskurs F-3? Läraren har en betydelsefull roll i läsförståelseundervisningen utifrån högläsning och boksamtal. Det är utifrån lärarens modellering och vägledning som eleverna ska tillägna sig nya kunskaper och genom att samtala får eleverna stora möjligheter till att fördjupa sin förståelse. Att använda högläsning som utgångspunkt för boksamtal med elever i årskurs F-3 är gynnsamt därför att man när som helst kan stanna upp för att diskutera intressanta delar, ställa öppna frågor, fantisera, gissa vad som kommer att hända osv. Det har visat sig att de öppna frågorna är återkommande och otroligt viktiga för att elever ska våga bidra och delta i boksamtal samt att läraren lägger stor vikt på att förklara att allt som sägs är betydelsefullt. Boksamtal utvecklar läsförståelse, ny kunskap, ordförråd, avancerad språkutveckling och tankeprocesser på en högre nivå när eleverna får diskutera tillsammans med läraren och klasskamraterna genom aktiviteter som sker före, under och efter högläsningen.

Hur kan metoden Reciprocal Teaching användas i boksamtal för att utveckla elevers läsförståelse i årskurs F-3? Reciprocal Teaching är en metod som är mycket gynnsam för att utveckla elevers läsförståelse. Boksamtal är centralt för metoden och läraren ska under högläsningstillfällena modellera och vägleda eleverna genom att tillämpa läsförståelsestrategierna, sammanfatta, ställa frågor, förtydliga och förutsäga för att skapa förståelse i olika texter. Genom att samtala under tiden man läser och ställa öppna frågor får eleverna tillägna sig ny kunskap tillsammans med andra. Precis som beskrivits ovan kan man när som helst stanna upp för att ställa frågor, förtydliga svåra ord, förutsäga vad som kommer hända och avslutningsvis sammanfatta berättelsen. I undervisningen av elever i årskurs F-3 är det fördelaktigt att utveckla läsförståelse genom att arbeta kreativt då fokus inte behöver vara på elevens prestation utan man kan istället fokusera på tillvägagångssättet.

Resultatet i denna studie visar att boksamtalet är ett gynnsamt redskap för att utveckla elevers läsförståelse. Mina tidigare erfarenheter av läsförståelseundervisningen i form av boksamtal är väldigt få och de boksamtal som ibland förekommer sker spontant. Därför skulle svensk skola kunna bli bättre på boksamtal genom att göra eleverna medvetna tidigt, ge lärare fortbildning samt att arbeta mer mot bibliotek. Att arbeta med lärarutbildningen och förankra kunskap om läsförståelse redan där är också viktigt.

8 Förslag på vidare forskning

Resultatet visar tydligt att den mångfald av kommunikation som boksamtal ger är betydelsefullt för att utveckla läsförståelse, detta sammankopplat med tidigare erfarenheter väcker självklart frågor. Om kommunikation visar sig vara nyttigt för att elever ska utveckla läsförståelse, och inte bara det utan även fler faktorer, varför genomsyras inte dagens undervisning av mer kommunikation? Beror detta på lärarens okunskap eller finns det helt enkelt inte utrymme? Utifrån mitt resultat i denna litteraturstudie vill jag i mitt andra examensarbete undersöka hur läsförståelseundervisningen genom boksamtal utformas idag i den svenska skolan och vilka metoder som används inom boksamtalet för att djupare utveckla läsförståelsen.

Litteraturförteckning

Blum, H. I., Koskinen, S. P., Bhartiya, P. & Hluboky, S. (2010). Thinking and Talking About Books: Using Prompts to Stimulate Discussion. *The Reading Teacher*. Vol 63, No. 6. (pp. 495–499).

Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla Böcker.

Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbetet med läsförståelse i åk 1–2*. Umeå: Umeå Universitet.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hadjioannou, X. & Loizou, E. (2011). Talking About Books With Young Children: Analyzing the Discursive Nature of One- to- One Booktalks. *Early Education and Development*. Vol. 22, No. 1. (pp. 53–76).

Johnston, V. (2016). Successful Read-Alouds in Today's Classroom. *Kappa Delta Pi Record*. Vol. 52, No. 1. (pp. 39–42).

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F–3*. (Akademisk, avhandling, Malmö studies in educational sciences No. 33). Malmö: Malmö Högskola.

Ketch, A. (2005). Conversation: The comprehension connection. *The Reading Teacher*. Vol. 59, No. 1. (pp. 8–13).

Körling, A. M. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm: Natur & Kultur.

Maloch, B. (2010). On the road to literature discussion groups: Teacher scaffolding during preparatory experiences. *Reading Research and Instruction*. Vol 44, No. 2. (pp. 1–20).

McIntyre, E. (2007). Story discussion in the primary grades: Balancing authenticity and explicit teaching. *The Reading Teacher*. Vol. 60, No. 7. (pp. 610–620).

Oczkus, L. D. (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*. Vol. 1, No. 2. (pp. 117–175).

Reichenberg, M. & Emanuelsson, B. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*. Vol. 8, No. 1, Art. 11.

Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

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

- Skolverket, (2012a). *Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andra språk för grundskolans årskurser 1–6*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2012b). *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv-PIRLS 2011*. Rapport 381. Stockholm: Skolverket.
- Stricklin, K. (2011). Hands- On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique. *The Reading Teacher*. Vol. 64, No. 8. (pp. 620–625).
- Säljö, R. (2011). L. S. Vygotskij- forskare, pedagog och visionär. I: Forsell, A. *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan. I: Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.), *Lärande, skola, bildning. En grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Widmark, M. (2014). *En läsande klass*. Lettland: Livonia Print Ltd.