



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för:  
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans  
årskurs 4-6  
HT 2015

**”Läsförståelse, det hör man ju vad det  
är”**

en fokusgruppsstudie om tre lärares syn på  
läsförståelse

Oscar Ottosson och Victor Karlsson

Sektionen för lärande och miljö

**Författare/Author**

Oscar Ottosson och Victor Karlsson.

**Titel/Title**

"Läsförståelse, det hör man ju vad det är" – en fokusgruppsstudie om tre lärares syn på läsförståelse.

"Reading comprehension, everyone knows what that is" – a focus group study about three teacher's perspective on reading comprehension.

**Handledare/Supervisor**

Petra Magnusson.

**Examinator/Examiner**

Anna Smedberg Bondesson.

**Sammanfattning/Abstract**

I den här uppsatsen har vi undersökt hur tre lärare i årskurs 4-6 definierar begreppet läsförståelse och hur de tolkar och konkretiserar styrdokumentet i sitt arbete. Utifrån en sociokulturell syn på lärande har vi genomfört en fokusgruppsintervju med tre stycken lärare verksamma på en skola i södra Sverige. Resultatet visade att lärarna till en början gav en begränsad definition av begreppet läsförståelse men under samtalets gång breddade de sin definition. Den begränsade definitionen tolkar vi som att lärarna saknar ett utvecklat metaspråk gällande läsning. Vi kunde också konstatera att deras syn på läsförståelse stämde överens med styrdokumentet. Lärarna ansåg att läroplanen är tydlig och gav dem stöd i sin undervisning, trots att det lämnas stort tolkningsutrymme för lärarna. Slutligen konstaterar vi att Sverige kan vara i behov av att utveckla ett metaspråk och själva sätta upp kriterier för vad som ska anses vara god kunskap istället för stora aktörer som PIRLS och PISA.

**Ämnesord/Keywords**

Läsförståelse, Literacy, Styrdokument, Läroplan, PIRLS, PISA

## Innehåll

1. Inledning.....	5
Syfte, frågeställningar och avgränsningar .....	5
Disposition.....	6
2. Forskningsbakgrund .....	7
Läsning .....	7
Läsförståelse .....	7
Avkodning .....	8
Literacy.....	9
Styrdokument .....	10
Teoretisk utgångspunkt .....	12
3. Metod och material.....	13
Metodval.....	13
Fokusgrupp förr och nu .....	14
Förberedelser innan genomförande av undersökning.....	14
Gruppstorlek.....	14
Urval av deltagare .....	15
Moderatorns roll .....	16
Etiska ställningstagande .....	17
Genomförande .....	18
Reliabilitet .....	19
Validitet .....	20
Bearbetning av data .....	20
Analys av materialet.....	21
Analys av resultatet .....	23
4. Resultat.....	25

Presentation av deltagare .....	25
Resultatgenomgång .....	25
Definition av läsförståelse .....	26
Läsundervisning .....	27
Samtal kring styrdokumentet.....	28
Övriga aspekter.....	29
5. Analys och diskussion .....	31
Analys och diskussion av resultatet.....	31
Definition av läsförståelse .....	31
Läsundervisning .....	32
Samtal kring styrdokument .....	32
Sammanfattande diskussion .....	33
Metoddiskussion.....	34
Reflektioner om studien .....	35
Förslag på vidare forskning .....	36
6. Referenser.....	37
7. Bilagor .....	41
Bilaga 1.....	41
Bilaga 2.....	43

# 1. Inledning

Läsförståelse är ett begrepp som intresserat oss under många år. Vad innebär det egentligen att vara en *bra* läsare? Vilka aspekter är det egentligen som utmärker sig? För att få svar på våra frågor skrev vi våren 2015 därför en kunskapsöversikt där vi behandlade begreppet läsförståelse. Vi granskade vad olika forskare skrivit om läsförståelse, hur styrdokumentet skriver fram läsförståelse och vilka aspekter av läsförståelse de internationella testerna PIRLS och PISA lyfter fram som viktiga. I vår kunskapsöversikt kunde vi konstatera att det finns en samstämmighet mellan hur forskning, styrdokument och PIRLS och PISA definierar begreppet läsförståelse. Däremot finns det skillnader i de aspekter som de tillägnar begreppet läsförståelse. Särskilt påtagligt var att styrdokumentet är vagt formulerade när det handlar om läsförståelse (Ottosson och Karlsson, 2015).

Styrdokumentets formuleringar om läsförståelse fick oss att intressera oss för ytterligare några frågor: Vad tänker egentligen lärare om begreppet läsförståelse? Vad anser lärare är viktiga aspekter av läsförståelse och kan man se en samstämmighet mellan deras tankar och läroplanens formuleringar? Men kanske framförallt: Känner lärare att styrdokumentet ger dem det stöd de behöver för att tolka och konstruktivt kunna arbeta med läsförståelse?

Med de här frågorna har vi därför utfört en fokusgruppsstudie med tre stycken lärare från en skola i södra Sverige. Det här arbetet placerar vi inom det svenskämnesdidaktiska fältet med förhoppningen att vår studie kan bidra med fördjupad kunskap om lärares syn på läsförståelse.

## Syfte, frågeställningar och avgränsningar

Syftet med vår studie är att granska hur tre lärare verksamma i årskurs 4-6 förhåller sig till begreppet läsförståelse. Vi vill närmare undersöka hur de definierar begreppet och hur de tar hjälp av styrdokumentet i sitt arbete. Våra preciserade forskningsfrågor är:

- Hur definierar tre lärare begreppet läsförståelse?
- Finns det paralleller att dra mellan lärarnas definition av läsförståelse och mellan styrdokumentets redogörande för viktiga aspekter av läsförståelse?

- Känner lärarna att de får stöd i att välja metod och innehåll i sitt arbete med läsförståelse utifrån läroplanens skrifter?

I det här arbetet har vi valt att avgränsa oss ifrån svårigheter som kan uppkomma i lärarnas undervisning. Vi har således inte tagit hänsyn till exempelvis undervisning anpassad för dyslektiker. Vi är väl medvetna om att de här svårigheterna finns i skolan men vi har valt att inte inkludera dem. Undersökningen baseras på lärarnas diskussion och ett elevperspektiv är därför inte av intresse i den här undersökningen.

Vi har utgått ifrån följande sökord: läsning, läsförståelse, läsinlärning, literacy, Skolverket, styrdokument, *Läroplan för grundskolan och fritidshem 2011*, kommentarmaterial, fokusgrupp.

Databaserna som vi använt är: Hkr Summon, ERIC, Google Scholar. Vi har även sökt på författares namn både i högskolans bibliotek och på Internet i syfte att hitta grundforskning, artiklar och övrig litteratur.

## **Disposition**

Uppsatsen inleds med ett avsnitt om läsning och läsförståelse där vi diskuterar och redogör för de olika begreppens innebörd. Vi redogör för olika forskares studier om läsning och läsförståelse och särskilt fokuserar vi på de två nyckelbegreppen avkodning och förståelse. I nästkommande avsnitt redogör vi för vad styrdokumentet skriver fram om läsning. Vi diskuterar hur lärare ska arbeta med att utveckla och bedöma läsförståelse utifrån det centrala innehållet, kunskapskraven och kommentarsmaterialet. Sedan diskuterar vi vår teoretiska utgångspunkt och uppsatsen leder senare in på avsnittet metod och material där vi redogör för olika ställningstagande en forskare behöver ha i åtanke när hen planerar inför en fokusgruppsintervju. Här redovisar vi också hur vi har tänkt kring etiska ställningstagande och hur vi har analyserat vårt resultat.

I slutet av uppsatsen redovisar vi vårt resultat som vi sedermera analyserar och diskuterar utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Uppsatsen avslutas med att vi för en metoddiskussion och en diskussion om våra egna reflektioner av studien.

## 2. Forskningsbakgrund

I den här delen redogör vi för viktiga begrepp som har med läsning att göra. Vi redovisar utvald läsforskning, granskar styrdokumentet och redogör för vår teoretiska utgångspunkt.

### Läsning

Att bli en god läsare är en process som behöver utvecklas över en lång tid. Det mångfasetterade begreppet *läsning*<sup>1</sup> innehåller en rad olika beståndsdelar som är nödvändiga att diskutera när begreppet skall definieras. Framförallt finns det två aspekter av själva förståelsen av det lästa, alltså läsförståelse, som är fundamentala: avkodning och förståelse. Peter Afflerbach (2007) har samlat ett antal forskares definitioner på läsning i ett försök att definiera begreppet. Den svenska översättningen är lånad från Westlund (2009:69) och lyder:

Läsning är en dynamisk och komplex process (Pressley & Afflerbach, 1995), som inbegriper färdigheter, strategier och tidigare kunskap. Den är utvecklingsbar av naturen (Alexander, 2005) och den består av identifierbara komponenter (ordavkodning och förståelse, t ex) som interagerar för att göra läsningen framgångsrik. Läsutveckling och framgång påverkas av motivation (Guthrie & Wigfield, 1997), självkänsla (Chapman & Tunmer, 1995), och tidigare läserfarenheter (Anderson & Pearson, 1984).

Med citatet vill vi illustrera att läsning är komplext. Vi menar att läsning är så mycket mer än att enbart avkoda ord från en text.

### Läsförståelse

Läsförståelse innebär alltså att kunna förstå och tyda det skrivna ordet. Vi vill dock göra läsaren medveten om att det förekommer olika begrepp när läsning diskuteras av forskare och lärare som vi vill reda ut. *Läsförmåga*<sup>2</sup> och *lässtrategier*<sup>3</sup> är exempel på dessa. Vi har

---

<sup>1</sup> I fortsättningen introduceras nya begrepp i kursiv stil.

<sup>2</sup> Läsförmåga kan beskrivas som förmåga att kunna läsa olika slags texter och reflektera över dem. Det innebär att läsaren exempelvis kan problematisera texten och relatera texten till sina egna erfarenheter och idéer. Läsaren ska också kunna granska en text med en kritisk blick, det vill säga att kunna läsa av hur sammanhang, funktion, innehåll och form relaterar till varandra (Skolverket, 2012).

gjort ett medvetet val i att använda begreppet läsförståelse då vi anser att det är mest heltäckande. Det är också det begrepp som används när media diskuterar svenska elevers försämrade resultat i internationella läs- och skrivtester. Vi använder också begreppet läsförståelse då vi på förhand har utgått ifrån att lärarna i studien är mer förtrogna med just det här begreppet än exempelvis *literacy* (läs mer nedan).

Att ha en god läsförståelse innebär alltså att läsaren inte bara har förmågan att kunna avkoda en text (se mer nedan), utan läsaren behöver också förstå vad hen läser. I boken *Att undervisa i läsförståelse* (2009) redogör Barbro Westlund, lektor i läs- och skrivutveckling, för begreppet läsförståelse genom att samla aktuell läsforskning. I Westlunds (2009) redogörelse framkommer det att det förutom avkodning och förståelse även finns andra beståndsdelar som är viktiga att diskutera. Individens kognitiva förutsättningar och motivation till lärande är avgörande för läsförståelse, precis som socioekonomiska faktorer såsom uppväxtmiljö, lärartäthet på skolorna och vilka resurser skolorna har. Westlund (2009) förklarar också att det inte existerar någon generell förklaringsmodell som läsförståelseforskare (t.ex. Guthrie 2004; Renchler 1992; Afflerbach 2007) har att använda för att definiera begreppet i sin helhet.

Vår definition av läsförståelse är att det handlar om att tolka och förstå skriven text. Det gör läsaren genom att avkoda text och för att få en djupare förståelse för en text kan läsaren använda sig av olika strategier. De här strategierna skiljer sig åt beroende på vilken text som läsaren läser. En viktig aspekt är att läsaren också behöver ha ett rikt ordförråd. Vi anser också att läsförståelse är starkt sammankopplat med självkänsla, motivation och kognitiva förutsättningar. Det är avgörande att läsaren dels har motivation för att läsa och dels att läsaren ser på sig själv som en ”läsare”.

## Avkodning

Att bli en god läsare är som sagt en process. En god läsförståelse växer succesivt fram under lång tid och fordrar att läsaren lägger ner mycket tid och övning för att utveckla den. Begreppet avkodning, som exempelvis Adams (1994) och Lundberg (2010) menar är

---

<sup>3</sup> Liberg (2010) menar att lässtrategier kan beskrivas som verktyg för att bygga förståelse för en text. Det kan till exempel vara att ställa frågor till texten, sammanfatta innehållet, knyta an till egna erfarenheter och göra förutsägelser. Lässtrategier ska alltså inte blandas ihop med begreppet läsförståelse. För vidare intresse rekommenderar vi läsaren att söka upp Martin Widmarks projekt *En läsande klass* som är baserat på Barbro Westlunds läsforskning. Uppmärksamma att projektet har fått utstå kritik från bland annat Barbro Westlund själv men också från Jan Nilsson, lektor vid Malmö högskola (Skolvärlden, 2014).



ett nyckelbegrepp, rymmer olika delförmågor som tillsammans kan förklara vad avkodning egentligen innebär. De olika delförmågorna handlar till exempel om att läsaren förstår sambandet mellan ljud och bokstav, att läsaren kan forma bokstäverna i munnen och ljuda dem till riktiga ord och att läsaren kan identifiera det skrivna ordet (Skolverket, 2012a).

En lässtrategi baserad på att endast läsa av och ljuda bokstav för bokstav är dock inte hållbar i längden. När läsaren ställs inför längre och svårare ord behöver läsarens avkodningsförmåga vara så pass utvecklad att hen kan binda ihop bokstäverna till olika ord eller stavelser. Skolverket (2012a) förklarar fenomenet genom att använda ordet ”trädgårdsmästarmötet”. Först och främst avkodar och ljuder läsaren bokstäverna till stavelserna ”träd”, ”gårds”, ”mästar” och ”mötet”. Läsaren behöver sedan lägga ihop ord del för ord del för att på så sätt göra ordet förståeligt.

## Literacy

Eftersom *literacy* idag är ett frekvent använt begrepp när forskare samtalar om läsning och läsförståelse finns det ett behov av att klargöra vad det innebär. Begreppet *literacy* har använts i engelsk forskningslitteratur i över 30 år och blivit allt vanligare i svensk läsförståelseforskning under 2000-talet. I den svenska forskningen är det dock inte helt ovanligt att läsaren möter svenska översättningar i form av: litteracitet, litteraciteter och litteratitet. Det går att finna begreppet med många olika preciseringar i forskningslitteraturen. Exempelvis kan man stöta på *critical literacy*, *reading literacy*, *emergent literacy* och *early literacy* (Westlund, 2009). I de internationella läs- och skrivtesterna PIRLS<sup>4</sup> och PISA<sup>5</sup> redogör de för vad *reading literacy* innebär. I PISA:s olika ramverk från 2000, 2003 och 2006 lyder definitionen av *reading literacy* som: ”Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD 2000:18). I 2009 års upplaga har de kompletterat med: ”Engagement in reading as an integral part of reading literacy” (OECD 2010:23).

---

<sup>4</sup> *Progress in reading literacy study* (PIRLS) är en internationell kunskapsmätning som syftar till att testa elevers läsförståelsekunskaper i årskurs fyra. Testerna utformas av organisationen International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

<sup>5</sup> Programme for International Student Assessment (PISA) är en internationell kunskapsmätning som syftar till att testa femtonåringars kunskaper i matematik, naturkunskap och läsförståelse. Organization for Economic Co-operation and development (OECD) ansvarar för testerna.

I rapporten *PIRLS 2006 Assessment framework and specifications* (Mullins, Kennedy, Martin & Sainsbury 2004) definieras reading literacy som:

For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis; Kennedy; Martin & Sainsbury 2004:3).

De senaste årens medierapportering kring svenska elevers dalande resultat i PIRLS- och PISA:s tester har skapat en debatt om bland annat läsförståelse som de senaste åren blivit ett hett politiskt ämne. Vi har därför valt att ha med PIRLS-och PISA:s definition av literacy eftersom deras tester har en stor inverkan på svensk skola. Vi diskuterar deras påverkan mer ingående i analys- och diskussionsdelen.

## **Styrdokument**

I det här avsnittet redogör vi för hur de aktuella styrdokumenterna skriver fram läsförståelse. Vi har granskat *Läroplanen för grundskolan 2011* (Skolverket, 2011a) samt övriga kommentarmaterial såsom *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* (Skolverket, 2011b) och *Kommentarmaterial till kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk* (Skolverket, 2012b). Hädanefter använder vi förkortningen *Lgr 11* när vi skriver om läroplanen.

Styrdokumenterna ligger till grund för hur lärare i svensk skola ska forma sin undervisning. Vi granskar mer explicit hur läsförståelse skrivs fram, alltså hur lärare ska tolka och konkretisera läsförståelse i sin undervisning. Vi börjar med att granska läroplanen. Lgr 11 är uppbyggd i tre delar. I den första delen finns beskrivningar av skolans värdegrund och de mål och riktlinjer som ska efterföljas. Den andra delen, det centrala innehållet, består av kursplaner i varje ämne. I den tredje delen finns kunskapskraven som lärare använder i sin bedömning av elever.

I kursplanen för svenska står det att eleven ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att "läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften" (Skolverket 2011:222). Läsning är en förmåga som utvecklas. I det centrala innehållet, som beskriver vad undervisningen ska innehålla, står det om lässtrategier och de beskrivs

som särskilda metoder för att läsa diverse texter. Digital text kräver exempelvis andra lässtrategier än de som används vid läsning av tryckt text. I årskurs 4-6 ska eleverna bli undervisade i “Lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både det uttalade och sådant som står mellan raderna” (Skolverket 2011:88). Det går alltså i läroplanen att läsa om läsning både som en förmåga som ska utvecklas och att läsning görs genom olika läs- och förståelsestrategier som eleverna ska undervisas i.

I Skolverkets *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* (2011b) finns en mer konkret beskrivning av hur läsförståelseundervisningen<sup>6</sup> ska utformas. Eleverna ska få bekanta sig med texter som innehåller parallella handlingar, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger. Eleverna ska också bekanta sig med olika texters struktur och kunna peka ut likheter och skillnader dem emellan. Genom att jobba med olika texter som innehåller allt ovanstående lär sig eleverna att angripa texter med olika strategier (Skolverket, 2011).

Lärare är dock inte juridiskt bundna till kommentarmaterialet. Materialet syftar till att ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstagande som ligger bakom texterna i kursplanen. Det är alltså till för att stödja läraren i sitt tolkningsarbete av läroplanen (Skolverkets upplysningstjänst, 2015).

I kunskapskraven för svenska är det högsta betyget, med läsförståelse i centrum, följande:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med mycket gott flyt genom att använda lässtrategier på ett ändamålsenligt och effektivt sätt. Genom att göra välutvecklade sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med god koppling till sammanhanget visar eleven mycket god läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, tolka och föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett välutvecklat sätt beskriva sin upplevelse av läsningen (Skolverket 2011:229).

Vi valde att använda oss utav föregående citat för att visa för läsaren vad en elev i årskurs sex ska sträva emot för att nå högsta betyg. Vi lägger ingen annan värdering i det. Vi hade kunnat använda kunskapskravet för vilken annan nivå som helst, det enda som skiljer är

---

<sup>6</sup> Ett begrepp som vi själva myntat.

värdeorden, förmågorna är dem samma. Kunskapskravet förklarar vad eleven ska klara av för att nå högsta betyg, dock inte hur eleven ska göra. Det förklaras exempelvis inte vilken/vilka lässtrategier eleven ska kunna använda. Det klargörs heller inte vad en välutvecklad sammanfattning är till exempel. Det lämnas alltså utrymme för den enskilda läraren att tolka. Styrdokumentet hjälper inte läraren speciellt mycket i hens arbete med att tolka och konkretisera begreppet *läsförståelse*. Det är också viktigt att poängtera för läsaren att kommentarmaterialet till kunskapskraven inte har som ambition att bryta ner och konkretisera varje kunskapskrav. Materialet är snarare till för att stödja läraren i sin tolkning av dem.

I styrdokumentet går det inte att finna en definition av läsförståelse. Styrdokumentet skriver snarare om viktiga aspekter av läsförståelse som eleverna ska utveckla och bedömas utefter. Det här medför svårigheter i att jämföra de här aspekterna med exempelvis Afflerbachs (2007) definition av läsförståelse – dock går det att finna likheter.

## **Teoretisk utgångspunkt**

Vår teoretiska utgångspunkt är utifrån Vygotskijs teorier om det sociokulturella lärandet. Teorin utgår ifrån att människans samspel med varandra och sin omgivning är väsentligt för varje individs utveckling. Synen på lärande utgår ifrån att det utvecklas genom språket och samtal mellan individer<sup>7</sup>. Genom *den närmaste utvecklingszonen*, som kan definieras som området mellan vad en person kan lära sig på egen hand och vad samma person kan lära sig fast med hjälp av en annan person (t.ex. en lärare eller en kamrat), menar teorin att människan kan lära sig (Kroksmark, 2013). Genom samtalet i fokusgruppen är vår förhoppning att lärarna tillsammans kan lära av varandra och tillsammans definiera och diskutera begreppet läsförståelse utifrån sina egna erfarenheter och utifrån styrdokumentens skrifter.

Valet av metoden fokusgrupp är ett medvetet val då vi anser att ett sociokulturellt perspektiv kan tillämpas i en sådan intervjuform. Inspirerade av den proximala utvecklingszonen var vår ambition att lärarna i samtalet skulle lära av varandra och tillsammans utkristallisera viktiga aspekter av läsförståelse.

---

<sup>7</sup> Det här kan kopplas till ovan nämna *critical literacy* som handlar om att läsaren skapar förståelse för ett innehåll med hjälp av språket (Skolverket, 2014).

### 3. Metod och material

I följande avsnitt redogör vi för och motiverar vårt val av metod. Vi beskriver vad en fokusgrupp är för något och vilka val forskaren behöver tänka på innan genomförandet av en fokusgruppsintervju. Här diskuterar vi också vilka etiska ställningstagande vi har gjort, hur vi såg på vår roll som moderatorer och hur vi har resonerat kring *reliabilitet* och *validitet*.

#### Metodval

Vi bestämde oss för att använda en kvalitativ metod i form av *fokusgrupp*. Forskningsmetoden *fokusgrupp* är en kvalitativ datainsamlingsmetod som Wibeck (2010) förklarar på följande sätt:

Att arbeta med fokusgrupper innebär att man samlar en grupp människor som under en begränsad tid får diskutera ett givet ämne med varandra. Gruppen leds av en samtalsledare – moderator – som initierar diskussionen och introducerar nya aspekter av ämnet i den mån det behövs (Wibeck, 2010:11).

En fokusgrupp är alltså inte detsamma som en gruppintervju då interaktionen med deltagarna skiljer sig åt. I en gruppintervju är interaktionen mellan deltagarna och intervjuledaren hög då intervjuledaren ställer frågor och motfrågor till deltagarna. I en fokusgrupp är syftet snarare att intervjupersonerna har mycket interaktion med varandra och att moderatören istället introducerar nya ämnen eller styr samtalet tillbaka ifall deltagarna börjar samtala om något annat (Halkier, 2010).

Larsen (2012) hävdar att ifall målet med en undersökning är att skaffa sig en helhetsförståelse så är kvalitativa metoder, såsom fokusgrupp, de mest fördelaktiga. Genom att använda kvalitativa metoder samlas kvalitativ data in. Kvalitativ data ger icke mätbar information om kvalitativa egenskaper hos de personer som studeras. I vårt fall betyder det att vi avser att samla in kvalitativ data för att kunna skapa en helhetsförståelse då begreppet läsförståelse är ett omfattande begrepp. Fördelen med att använda kvalitativa metoder är att forskaren och deltagaren/deltagarna möter varandra. Det ger forskaren möjlighet att reda ut eventuella missförstånd och få mer djupgående svar (Larsen, 2012).

## **Fokusgrupp förr och nu**

Fokusgrupp som vetenskaplig metod har existerat sedan 1940-talet. Forskare vid Colombia University var först med att använda sig av fokuserade gruppintervjuer där de bland annat analyserade olika gruppers reaktioner på den amerikanska regeringens krigspropaganda under andra världskriget. Metoden har sedan dess använts inom bland annat marknadsföringsforskning under 1960-talet. I början av 1980-talet gjorde metoden fokusgrupp återigen intåg inom sociologin. Detta kan bero på att det inom forskningen funnits en ambition att utveckla kvalitativa metoder till att bli mer organiserade och förklarande. Fokusgrupper används idag flitigt som kvalitativ metod inom sociologi, arbetslivssociologi och utbildningssociologi (Halkier, 2010).

## **Förberedelser innan genomförande av undersökning**

Wibeck (2010), Halkier (2010) och Bryman (2011) menar att det finns olika aspekter att ta hänsyn till när man planerar inför genomförandet av en fokusgruppintervju. I följande avsnitt diskuterar vi dessa aspekter och redogör för vilka val vi gjort när vi planerade vår undersökning.

### **Gruppstorlek**

Bente Halkier (2010) menar att den som vill arbeta med fokusgrupp som forskningsmetod har två "hur många"-frågor som är viktiga att besvara:

- Hur många deltagare ska det vara i den enskilda gruppen?
- Hur många grupper ska bildas?

Det råder delade meningar om hur stor en fokusgrupp faktiskt bör vara. Däremot är forskare (t.ex. Barbour 2007; Hansen 1998) överens om att gruppstorleken har stor betydelse beroende på vilket ämne som berörs. Exempelvis menar Wesslén (1996) att allt mellan fyra till sexton personer fungerar bra, medan Jovchelovitch (1997) och Morgan (1996) menar att fem till tolv respektive sex till tio personer är mer rimligt. Wibeck (2010) konstaterar dock att forskning pekar på att gruppen inte ska vara allt för stor. Enligt Dunbar (1997) går gränsen för hur många personer som kan vara involverade i ett samtal vid fyra personer. Ju fler personer som sedan deltar i samtalet desto svårare blir det att behålla hela gruppens uppmärksamhet. Det är också av vikt att belysa att ju fler

medlemmar som ingår i samtalet desto större blir risken att deltagarnas engagemang minskar. Det finns också en risk att deltagarna upplever att deras inflytande minskar i en större grupp. När forskare skall använda sig utav fokusgrupper inom socialt arbete är det bra att utgå ifrån att alla deltagare kan ha ögonkontakt med varandra eftersom det underlättar kommunikationen.

Wibeck (2010) hävdar att en optimal fokusgrupp har mellan 4-6 deltagare. För att stärka sin argumentation redovisar hon följande argument:

- I en mindre grupp kan det upplevas som lättare att ge och få feedback.
- Det går att göra en mer jämlik tidsfördelning i en mindre grupp vilket möjliggör för deltagarna att uttrycka sina åsikter, ställa frågor och höra på sina gruppmedlemmars argumentationer.
- Kommunikationen blir mer personlig då deltagarna kan ha ögonkontakt med varandra och urskilja minspel exempelvis.
- I en allt för stor grupp finns risken för att det uppstår en ojämn talfördelning. Vissa i gruppen talar mer och vissa talar mindre. Då krävs det att moderatormen skapar en god organisation och att delegera ordet till medlemmarna i gruppen för att se till så att alla får komma till tals.

Mindre fokusgrupper är dock mer utsatta än större grupper då de är mer sårbara för avhopp av olika anledningar (Halkier, 2010). I vår fokusgrupp med tre deltagare var vi väl medvetna om att det fanns en risk att deltagarna skulle kunna bli sjuka eller av olika anledningar inte kunna medverka i intervjun (Bryman, 2011). Ifall någon deltagare lämnat återbud hade vi fått överväga att fullfölja intervjun med endast två deltagare eller genomföra intervjun vid ett senare tillfälle.

### Urval av deltagare

Wibeck (2010) menar att homogena grupper är att rekommendera då forskaren vill uppnå intimitet och samförstånd mellan gruppdeltagarna. Ett grundantagande i vår studie var att deltagarna måste ha gemensamma erfarenheter eftersom vår studie dels kräver att personerna är utbildade lärare och dels att de har god förtrogenhet med styrdokumentet för årskurs 4-6. Med detta i åtanke gjorde vi valet att använda oss utav en redan existerande grupp som kände varandra. Wibeck (2010) skriver till exempel att det finns

en risk att personer som är tillbakadragna inte gynnas av att vara i en grupp med främlingar eftersom de kan uppleva det som svårare att ta plats i gruppen.

Att använda sig av en grupp där deltagarna redan känner varandra, i vårt fall lärare på samma skola, kan även innebära att vissa ämnen inte tas upp och diskuteras i gruppen. Wibeck (2010) förklarar att deltagarna helt enkelt redan har kunskap om vad deras kollegor tycker och tänker om vissa sakfrågor och därför inte tar upp dem för diskussion. I vårt fall som moderatorer uppstår här ett dilemma då risken finns att vi går miste om material som hade kunnat ha en betydande roll i vår undersökning. En annan anledning till varför vi valde redan existerande grupper var för att underlätta rekryteringen av medlemmar. När vi rekryterade medlemmar använde vi oss av *snowball sampling* som Halkier (2010) talar om. Med snowball sampling menas att vi via e-post tog kontakt med en lärare vi redan etablerat kontakt med i samband med våra praktikperioder. Vi bad sedan läraren att fråga tänkbara medlemmar till gruppen i sitt lärarkollegial. Vi fick sedan tillbaka ett e-postmeddelande där läraren skrivit vilka gruppmedlemmar som ville medverka i undersökningen.

### Moderatorns roll

I en fokusgruppintervju kan moderatorns roll se annorlunda ut beroende på vilken struktur intervjun följer. Här går det att skilja på en ostrukturerad fokusgrupp och en strukturerad fokusgrupp. I den förstnämnda intervjuformen är moderatorns uppgift att introducera ämnet för deltagarna. I den mån det behövs bryter moderatören in i diskussionen ifall deltagarna exempelvis kommer bort ifrån ämnet eller att en av deltagarna tar över diskussionen alldeles för mycket. Vid en ostrukturerad fokusgrupp rekommenderar Wibeck (2010) att moderatören förhåller sig passiv, men givetvis fortfarande är en aktiv lyssnare. I en strukturerad fokusgrupp är det moderatorns jobb att ställa förberedda frågor och rollen liknar således mer den som intervjuaren har i en traditionell intervju.

Vi gjorde en så kallad *semi-strukturerad* fokusgrupp där vår roll som moderatorer innebar att vi förhöll oss passiva i relation till deltagarna. Vid enskilda tillfällen bröt vi in i samtalet och ställde några följdfrågor när vi ville ha förtydligande svar. Det viktigaste för oss var att skapa ett inbjudande klimat där deras åsikter inte blev bemötta och värderade av oss. Det var särskilt viktigt att vi behöll vår objektivitet i ämnet för att inte påverka deltagarna att svara något som de trodde att vi ville höra.



## Etiska ställningstagande

Inför ett fokusgruppssamtal krävs omfattande planering med etiska överväganden. Vår planering och genomförandet av studien har utgått ifrån *Vetenskapsrådets etiska principer för forskning inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig genre* (2002).

Vetenskapsrådet har formulerat fyra huvudkrav som forskare bör följa. Det första är *informationskravet* som innebär att forskaren ska informera deltagarna om deras uppgift i arbetet. De ska också informeras om att deras deltagande är helt frivilligt och att de får avbryta sin medverkan när de vill. Deltagarna ska tydligt ha klart för sig vilket ämne undersökningen kommer behandla och i vilken form det kommer att publiceras (Halkier, 2010).

*Samtyckeskravet* är nästa huvudkrav. Samtyckeskravet innebär att forskaren måste erhålla deltagarnas samtycke till att medverka i arbetet. Forskaren måste få ett klart och tydligt besked av varje deltagare att de vill medverka i undersökningen. Det är också upp till deltagarna att själva bestämma hur länge och på vilka premisser de vill delta. Ifall deltagarna skulle välja att avbryta sin medverkan får inga påtryckningar eller negativa påföljder förekomma.

Det tredje kravet, *konfidentialitetskravet*, förbjuder att deltagarnas uppgifter sprids vidare. Personuppgifter ska arkiveras på ett sätt som gör det omöjligt för utomstående att komma åt dem. Uppgifter och namn som senare kommer figurera i det färdiga arbetet måste manipuleras så att utomstående inte vet vem personen i fråga är. Anonymitet ska försäkras till deltagarna. Något som vi däremot inte kunnat lova deltagarna är att vissa utomstående, som till exempel handledare och examinator, kan kräva att lyssna på de ljudfiler som spelats in (Halkier, 2010).

*Nyttjandekravet* är det fjärde och sista kravet. Nyttjandekravet handlar om att data som samlats in under arbetet endast får användas i forskningssyfte. Data får inte lämnas vidare till exempelvis vinstinriktade verksamheter eller i några andra syften som inte har med forskning att göra. Slutligen tog vi rådet ifrån Halkier (2010) att uppträda som vanliga människor. Vad Halkier menar med det är att vi kommer som företrädare för den akademiska världen och vi ska därför inte drabbas av någon form av högmod. Vi ska inte tro oss veta mer än erfarna lärare utan visa på ömsesidig respekt i vårt arbete med deltagarna.

## Genomförande

Inför vårt arbete med fokusgruppen gjorde vi en omfattande planering. Först och främst såg vi till att våra forskningsfrågor var tillräckligt preciserade och var väl förankrade till vårt syfte. Nästa steg i vår planering var att bestämma oss för om vi ville ha en strukturerad eller ostrukturerad fokusgrupp. Vi valde att genomföra en semi-strukturerad fokusgruppsintervju. Tanken var att samtalsledaren, en av deltagarna, skulle utgå ifrån den frågeställning som gjorts inför mötet med fokusgruppen. I den mån det sedan behövdes fick vi ställa följdfrågor för att försäkra oss om att missförstånd klarats upp och även för att styra diskussion så att den täckte in de ämnesområden som var relevanta för arbetet (Wibeck 2010).

Vi skrev sedan en inbjudan som finns som bilaga i det här arbetet. Denna inbjudan skickades ut till lärare på fältet som vi stiftat bekantskap med. I inbjudan förklarade vi vad syftet med arbetet var, hur undersökningen skulle gå till och vad vi är intresserade av. I inbjudan nämnde vi också Vetenskapsrådets etiska principer för att klargöra att deltagarna skulle försäkras om anonymitet (bortsett från att handledare och examinator kan vilja granska ljudupptagningen).

Nästa steg i vår planering var att skriva en intervjuguide. En intervjuguide ska verka som underlag till samtalsledaren när hen ska leda fokusgruppsintervjun. Wibeck (2010) refererar till Krueger (1998) som hävdar att det i en intervjuguide bör finnas fem olika slags frågor. Det är först och främst öppningsfrågor vars syfte är att göra deltagarna bekväma med att tala i gruppen. Frågorna är neutralt formulerade och är endast till för att få igång samtalet. Därefter kommer introduktionsfrågorna som är öppet formulerade och ska leda samtalet in på det ämnesområde som ska behandlas. Efteråt ställs övergångsfrågor, som är formulerade för att ringa in ämnesområdet mer. Sist kommer de nyckelfrågor som är de centrala och som mest tid kommer att läggas på. Den färdiga intervjuguiden är bifogad som bilaga.

Fokusgruppsintervjun ägde rum på lärarnas skola. Dels för att underlätta för lärarna och dels att de skulle få genomföra fokusgruppen i en miljö där de kände sig bekväma. Vi genomförde fokusgruppen i personalrummet. Innan vi började inspelningen fikade vi tillsammans och pratade allmänt för att lätta upp stämningen. Fokusgruppsintervjun inleddes med öppningsfrågorna och varade i cirka en timmes tid.

## Reliabilitet

Reliabilitet står för en undersöknings pålitlighet, alltså om en undersöknings genomförande och inhämtning samt bearbetning av data är ordentligt genomfört. Reliabilitet innebär dels att en oberoende forskare ska kunna genomföra samma studie och kunna dra samma slutsats och dels att undersökningen ska ha genomförts på ett ordentligt sätt (Halkier 2010; Thurén 2007).

Det är viktigt att forskaren är medveten om vilka olika aspekter som påverkar inhämtning och bearbetning av data. Exempelvis färgas inhämtning och bearbetning av data utav forskarens värderingar. Forskaren gör ett selektivt val utav data som hen finner intressant för studien och sällar bort sådant som hen finner ointressant. I ett annat fall skulle möjligtvis en annan forskare valt helt annan data i samma studie. Forskaren ska argumentera för sina val och kritiskt reflektera över dessa så att läsaren själv kan bedöma ifall undersökningen är noggrant genomförd (Halkier, 2010).

I vårt fall då vi använt oss av forskningsmetoden fokusgrupp blir reliabilitet i den mån att studien ska kunna reproduceras svår att uppnå. Det är just vårt val av en fokusgrupp som metod och att den endast genomförts i en grupp som gör att resultatet blir svårt att reproducera. Det vi däremot lägger stor vikt vid är att synliggöra de aspekter som vi anser kunnat påverka vår undersökning.

Vi valde att köra ut till de deltagande lärarnas skola och genomföra fokusgruppsintervjun på plats. Vi ville att lärarna skulle känna sig bekväma och avslappnade i samtalet och därför valde vi att genomföra undersökningen i en miljö där lärarna kände sig hemmastadda. För att reducera *kontrolleffekten*<sup>8</sup> över lärarna under samtalet höll vi oss neutrala. Valet av metoden fokusgrupp bidrog till en reducerad kontrolleffekt. Lärarna fick stöd av varandra och samtalade därmed friare än vad vi tror dom hade gjort i en enskild intervju.

---

<sup>8</sup> Kontrolleffekt syftar på att intervjupersonen ger sådana svar på frågorna som hen tror att forskaren vill ha (Larsen 2012).

## Validitet

Begreppen reliabilitet och validitet är väldigt närliggande. I grova drag står reliabilitet för hur noggrann en undersökning är genomförd och validitet för om undersökningen verkligen studerat det som den skulle.

Validitet syftar till att forskaren granskar det som hen föresatt sig att granska (Hellevik, 1984). Vi har valt att göra en undersökning om hur lärare definierar läsförståelse, därför kan vi inte fråga lärare om idrottsundervisning eftersom det inte har någon koppling till vårt syfte och forskningsfrågor. Validitet kännetecknas också utav att forskarna har en tydlig begreppsbildning och inte blandar ihop begrepp. En undersökning ska vara väl organiserad samtidigt som forskaren argumenterar utförligt för sina val (Halkier, 2010).

Det finns en rad olika faktorer som kan påverka en undersöknings validitet. Halkier (2010) påstår att validiteten i en undersökning kan styrkas genom att forskarna medvetet under arbetets gång gör noggranna val i hur många fokusgrupper som ska intervjuas, antalet deltagare i varje fokusgrupp, vilka som ska få delta, var samtalet ska äga rum samt hur många samtal som ska äga rum. Alla dessa val spelar roll för hur tillförlitlig undersökningen kommer att klassas av mottagaren. För att stärka validiteten kan undersökningen kompletteras med andra metoder, en så kallad *triangulering* (Wibeck, 2010). På grund av tidsbrist har vi inte kunnat göra detta. Vi har varit i kontakt med flera lärare för att kunna genomföra fler fokusgruppsintervjuer men tyvärr har de inte kunnat på grund av tidsbrist i slutet av höstterminen. Ifall vi hade haft fler fokusgruppsintervjuer hade vi kunnat jämföra och dra paralleller mellan de olika grupperna. Detta hade i sin tur stärkt vår validitet.

## Bearbetning av data

Beroende på vilken typ av analys forskaren vill göra så finns det olika tillvägagångssätt att bearbeta data. Wibeck (2010) rekommenderar att forskaren transkriberar materialet; med andra ord skriver ut vad som sagts. Att transkribera kan dock vara tidskrävande beroende på hur forskaren väljer att skriva ut vad som sägs. Wibeck förklarar att en transkription kan se ut på flera olika sätt. Forskaren kan till exempel ordagrant skriva ner allt som sägs eller korrigera det talade språket till skriftspråk. Allmänt menar dock Wibeck (2010) att: ”Ju grövre transkription, desto mer förlorar man möjligheten till att

analysera interaktionen i gruppen” (Wibeck, 2010:93). I nästkommande avsnitt kommer vi mer utförligt beskriva vår analysmetod där vi redogör för hur vi till exempel tänkte kring interaktionen i gruppen.

Det råder delade meningar om hur materialet ska transkriberas innan innehållsanalysen kan göras. Kreuger (1994) anser att det går bra att göra en slags sammanfattande transkription. Linell (1994) förklarar att det finns tre olika nivåer av transkriptioner. Nivå I är en ordagrann, detaljerad transkription där forskaren skriver ut talspråksformer, talstyrka, talhastighet, tvekljud, betonade ord etcetera. Nivå II är också en detaljerad transkription där forskaren exempelvis skriver ut felstarter och pauser. Transkriptionsnivå III är helt skriftspråksnormerad och innehåll såsom oavslutade meningar, omtagningar och tvekljud tas bort. Vårt syfte har inte varit att göra en ordagrann transkription utan istället utkristallisera det huvudsakliga innehållet i det som sagts.

Wibeck (2010) rekommenderar att en första transkription ska ligga mellan nivå II och III. Vi följde hennes rekommendation då det stämde väl överens med det vi ville granska. Det viktigaste för oss var vad lärarna sa och hur de sa det. Vi valde att lyssna igenom vårt material upprepade gånger, ända tills vi kände att vi var väl insatta i intervjun. Vi transkriberade hela intervjun, men det innehåll som inte stämde överens med vårt syfte och forskningsfrågor analyserade vi inte.

## **Analys av materialet**

Data från en fokusgrupp kan analyseras på ett antal olika sätt. Det är viktigt att under analysprocessen vara noga och konsekvent. När vi analyserade materialet valde vi att göra en *kvalitativ innehållsanalys*. Wibeck (2010) förklarar att: ”Innehållsanalys av data från fokusgrupper handlar i stora drag om att koda materialet, dela upp i enheter och söka efter trender, mönster och övergripande teman.” (Wibeck 2010:134).

Bergström och Boréus (2012) förklarar att en innehållsanalys antingen kan göras kvantitativ eller kvalitativ. När en kvantitativ innehållsanalys görs upprättas ett kodningsschema som har som funktion att kvantifiera, alltså räkna, ord av intresse för studien. Dessa ska sedan redovisas i till exempel ett diagram eller i tabeller där sedan forskaren drar slutsatser utifrån sitt specifika forskningssyfte.

Hsieh-Fang och Shannon (2005) hänvisar till Tesch (1990) som menar på att det saknas en grundlig definition och förklaring på hur en kvalitativ innehållsanalys ska göras. Metoden uppskattas för sin flexibilitet och har vuxit i popularitet de senaste decennierna. Idag finns det många forskare i många olika forskningsfält som använder sig av analysmetoden, till exempel inom omvårdnad. Kvalitativ innehållsanalys syftar till studier där inget mäts eller räknas. Syftet är att på ett systematiskt sätt redogöra för textinnehållet, alltså vad som faktiskt har sagts i intervju. Kvalitativ innehållsanalys syftar inte enbart till att räkna ord utan har som huvudmål att grundligt undersöka data för att sedan klassificera i specifika kategorier. Genom det här tillvägagångssättet syftar forskaren till att tillskansa sig kunskap och förståelse av fenomenet som studeras. Forskarna nämner tre olika modeller av kvalitativa innehållsanalyser. *Konventionell innehållsanalys*, *summerande innehållsanalys* och *riktad innehållsanalys*. Vi har valt att följa en modell inspirerade av en riktad innehållsanalys (Hsieh-Fang & Shannon, 2005).

Hsieh-Fang och Shannon (2005) menar att en riktad innehållsanalys handlar om att forskaren kan identifiera *meningsbärande enheter* i det transkriberade materialet. Meningsbärande enheter förklaras av Graneheim och Lundman (2004) som meningar och fraser som kan anses vara relevanta för att kunna besvara frågeställningarna. För att minska risken för att sammanhanget blir fragmentiserat bör omgivande text tas med så att sammanhanget blir tydligt. De meningsbärande enheterna placeras sedan in i färdiggjorda teman. Inspirerade av Hsieh-Fang och Shannon (2005) kommer vi därför att i resultatdelen presentera vårt resultat genom att sammanfatta vilka meningsbärande enheter vi lokaliserat i förhållande till våra forskningsfrågor. I analysdelen gör vi en hermeneutisk tolkning av materialet vilket betyder att vi tolkar delarna utifrån helheten och helheten utifrån delarna.

Vi valde att göra en kvalitativ innehållsanalys eftersom att vi är intresserade av hur lärare definierar läsförståelse, samstämmigheten mellan deras definition gentemot styrdokumentens och ifall de upplever att de får stöd från läroplanen. Ifall vi hade gjort en kvantitativ innehållsanalys menar vi att det hade blivit problematiskt att svara på vår syftesformulering.

När vi gjorde innehållsanalysen på det transkriberade materialet använde vi oss av en traditionell metod som Wibeck (2010) benämner. Vi läste igenom transkriptionen och

markerade intressanta stycken och meningar med den färg som motsvarade den berörda forskningsfrågan. När vi läst igenom texten och markerat med färg skapade vi sedan våra övergripande kategorier: *definition av läsförståelse, läsundervisning, samtal kring styrdokumentet* och *övrigt*. Vi placerade sedan in berörda stycken och meningar under dem. Halkier (2010) menar att kategorisering är ett bra tillvägagångssätt för forskaren att göra när hen vill skaffa sig en överblick över materialet. Vi anser att det var en bra metod att använda då vi fick en bra överblick över samtalet och kunde kategorisera de olika samtalsämnena för att sedan gå vidare och analysera det som sagts utifrån vårt syfte och våra forskningsfrågor.

## **Analys av resultatet**

Hermeneutik bygger på de fyra aspekterna *förförståelse, förståelse, tolkning* och *förklaring*. Den hermeneutiska forskarens ambition är att öka förståelsen för och mellan människor. Forskaren bär med sig upplevelser, känslor och kunskaper som tillhör forskarens förförståelse. I tolkningsarbetet kan forskaren bearbeta sin förförståelse till förståelse. En tolkningsprocess består utav att "frilägga mening och att tilldela mening" (Ödman 2007:59). Det här innebär att forskaren väljer ut delar av ett material för att sedan ge det mening, till exempel genom att koppla det till relevant forskning. En hermeneutisk forskare tar sig an tolkning och förklaring som en parallell process. På sin väg mot förståelse måste den hermeneutiske forskaren tolka och förklara.

Inom hermeneutik används den *hermeneutiska spiralen*. Genom spiralen rör sig forskaren mellan sin förförståelse och förståelse och mellan delen och helheten för att tolka sin omvärld. Den hermeneutiska forskarens uppgift beskrivs av Ödman (2007) som att lägga ett pussel; genom att pussla ihop delarna kan forskaren få en förståelse för helheten och tvärtom. Vi kommer i vår analys av resultatet använda oss av den hermeneutiska spiralen. Det innebär att vår tolkning av fokusgruppsintervjun har handlat om att vi rört oss mellan vår förförståelse som lärarstudenter och vårt möte med data som samlats in under intervjun. I vår tolkning har vi också rört oss mellan delen och helheten. Vår ambition har varit att försöka belysa, ge innebörd, skapa sammanhang och ge struktur åt data vi samlat in för att på så sätt skapa en förståelse (Ödman, 2007).

Vår analys av resultatet gick rent konkret ut på att vi samtalade om det resultat vi fått fram. Vi diskuterade olika infallsvinklar och vilka paralleller vi kunde dra mellan lärarnas

svar till en större helhet såsom forskning. Vi fick bland annat inspiration från vår kunskapsöversikt vi skrev våren 2015.



## 4. Resultat

I den här delen redogör vi för vårt resultat. Vi ger först en kort presentation av deltagarna för att sedan gå vidare till resultatet som vi redovisar utifrån olika teman (läs mer nedan). Samtalet i vår fokusgrupp var innehållsrikt och lärarna var motiverade att samtala om ämnet. Vi upplevde det inte som att någon av deltagarna dominerade samtalet och alla deltagare fick ungefär lika mycket talutrymme.

### Presentation av deltagare

I vår fokusgrupp mötte vi tre stycken kvinnliga grundskollärare som under en timmes tid diskuterade läsförståelse. Lärarna är verksamma på samma skola och känner varandra sedan tidigare. Med *konfidentialitetskravet* i åtanke har vi namngett deltagarna med fiktiva namn för att skydda deras identiteter. Hädanefter använder vi deltagarnas nya alias som är: Lisa, Veronica och Jessica.

Veronica har arbetat som lärare sedan 1988 och arbetat på den aktuella skolan sedan 2014. Hon undervisar i ämnena svenska, engelska, de samhällsorienterade ämnena och musik. Lisa har arbetat som lärare i 12 år och har varit anställd på den aktuella skolan i ett och ett halvt år. Hon undervisar i ämnena matematik, de naturorienterade ämnena och teknik. Jessica är den som har arbetat längst på skolan. Hon har arbetat där i tio år och har sedan tidigare arbetat som lärare sedan 1993. Hon undervisar i svenska, matematik, de samhällsorienterade ämnena samt engelska.

### Resultatgenomgång

Vi har gjort en innehållsanalys inspirerad av en så kallad *riktad innehållsanalys* på vårt transkriberade material. När vi har citerat är det hämtat från vår transkription. Vi har valt att inte ha med några referenser då alla citat finns i transkriptionen. I det här avsnittet presenterar vi vårt resultat från fokusgruppen. Vi delade upp de meningsbärande enheterna i våra teman som är: *definition av läsförståelse, läsundervisning, samtal kring styrdokumentet* och *övrigt*. Vi har gjort sammanfattningar på de olika meningsbärande enheterna och skall nu redogöra för vad de samtalade om.

## Definition av läsförståelse

När lärarna definierar begreppet läsförståelse säger Jessica: ”Alltså jag tycker att läsförståelse... Det hör man ju faktiskt vad det är. Det behöver man inte riktigt förklara men sen får man kanske fördjupa det...”. Citatet visar på lärarnas definition av begreppet i början av samtalet. Lärarna enas om att de tycker begreppet är tydligt men att det också finns ett djup i det. De samtalar också om att läsförståelse inte är bundet till just svenskämnet utan även figurerar inom flera ämnen såsom naturkunskap och samhällskunskap. De är också överens om att de tycker att själva begreppet läsförståelse är ett bra begrepp att använda. Här förklarar de varför:

Veronica: Men läsförståelse tycker vi väl är ett, ett bra... begrepp...

Jessica: Läsa och förstå känns ju som, så pass vanliga ord så att...

Lisa: Jag tycker också det är tydligt...

Lärarna redogör sedan för vilka aspekter som ingår i läsförståelse. Veronica, som hade genomfört de nationella proven i sin klass förra året, förklarar hur provet hade delat upp läsförståelsen i olika aspekter. Eleven skulle hitta information, dra enkla slutsatser, sammanfatta och tolka, granska och värdera. Lärarna är överens om att de här är viktiga aspekter att ta hänsyn till när begreppet läsförståelse ska förklaras.

När lärarna resonerar kring läsförståelse är de alla överens om att de ser läsförståelse som något övergripande för läsning. Veronica säger till exempel att läsförståelse är det stora målet som de ska utveckla med sin undervisning. För att nå en utvecklad läsförståelse samtalar de om att det krävs strategier för att föra sin läsning framåt. Lisa säger exempelvis att: ”Det ingår ju även att man förstår begrepp och uttryck och att man har ett ordförråd... En bank att plocka av så att man förstår innehållet...”.

Samtalet leder vidare in på att eleverna måste ha lässtrategier för att förstå innehållet när deras ordförråd inte räcker till. De nämner exempelvis att man kan slå upp ord i ett lexikon eller att läsaren försöker förstå sammanhanget istället för att hänga upp sig på enskilda ord. Under samtalet om lässtrategier är de också noga med att poängtera att olika texter kräver olika lässtrategier. Veronica säger exempelvis att forskning hävdar att digitala texter kräver andra förmågor än en vanlig, tryckt text kräver.

Lärarna diskuterar även att elever som läser med *gott flyt*<sup>9</sup> inte alltid är de som har den bästa förståelsen. De är överens om att det viktigaste inte är hur pass snabbt man läser en text, utan det centrala är hur man förstår texten. När lärarnas diskussion om deras egen definition börjar dö ut kommer Lisa på idén att söka på *Wikipedia* och läsa deras definition av läsförståelse. Hon konstaterar att *Wikipedias* definition är sparsam och kan utvecklas ännu mer.

## Läsundervisning

När ämnet läsundervisning introduceras berättar Jessica att de arbetar med ett läromedel som heter *Läsförståelse* i hennes klass. Hon förklarar att läromedlet fokuserar på olika strategier för att hjälpa eleverna med sin läsning. De arbetar speciellt med att läsa *på raderna, mellan raderna, bortom raderna* och förklarar att det är en strategi för att fördjupa sig i en text.

Veronica förklarar att hon arbetar mycket med olika texter från till exempel de naturorienterade- och de samhällsorienterade ämnena. Hon poängterar dock att hon inte sätter okända texter i händerna på eleverna utan att först ha rätt ut ord och begrepp i texten tillsammans i klassen. Det här är också något som Lisa arbetar med, men hon föredrar att arbeta med svårare texter anpassade för högstadiet. I hennes klass får eleverna läsa tyst, läsa högt för klassen och diskutera innehållet i texterna.

Veronica lyfter fram att under mellanstadiet år blir det en del skönlitteratur som hennes elever får läsa. De högläser i klassen och eleverna kan få i läxa att läsa. Eleverna jobbar nästan alltid med olika frågor innan, under och efter läsningen. I Veronicas klass har de även jobbat med boksamtal där de använt *Chambers frågeställningar*<sup>10</sup> och ”intervjuat” huvudpersonerna i en text.

Jessica berättar att eleverna i hennes klass får jobba en del med att skriva sammanfattningar. Hon hävdar att det krävs att eleverna har förstått texten för att de ska kunna skriva en sammanfattning på den. När en elev inte förstått texten väljer hen att bara plocka med lite detaljer. Lisa instämmer och förklarar att när hon undervisar i fysik får eleverna göra samma sak fast lite annorlunda. Eleverna får välja ut tjugo ord från en

---

<sup>9</sup> ”Med gott flyt” är en referens till kunskapskravet på C-nivå i svenskämnet för årskurs sex.

<sup>10</sup> Chambers frågeställningar används till boksamtal. För vidare intresse hänvisar vi till Aidan Chambers bok *Böcker inom och omkring oss* (2012).

faktatext om fysik för att sedan skriva en egen text där de visar att de har förstått. Texterna kan sedan användas för kamratbedömning säger Lisa.

### Samtal kring styrdokumentet

Lärarna har sedan som uppgift att diskutera läsning kopplat till styrdokumentet. Dels diskuterar lärarna vad de ska undervisa och dels ifall de känner att de får stöd från styrdokumentet gällande val av metoder och i deras tolkning av begreppet läsförståelse. Veronica inleder diskussionen med följande inlägg:

Ja det är bara att läsa innantill här, lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både uttalade och sådant som står mellan raderna... Så de e ju... Våldigt tydligt egentligen ju... Att vi ska jobba med detta...

Deras samtal leder fram till kunskapskraven där de samtalar om kunskapskraven för E-nivån. Veronica och Lisa för en diskussion mellan varandra där de gör kopplingar mellan sin undervisning och kunskapskraven. Lisa tolkar en del av kunskapskravet<sup>11</sup> som att ifall en elev kan göra en sammanfattning och resonera kring den så visar eleven på en god läsförståelse och att eleven har förstått den lästa texten.

Lärarna får sedan ta ställning till ifall de känner att de får stöd från läroplanen i att tolka vad begreppet läsförståelse är för något. Veronica och Jessica svarar att de känner att de får stöd i sin tolkning. Lisa säger att hon också får stöd och påpekar att det trots allt är Skolverket som har formulerat ”huvudbitarna”.

Samtalet leder vidare in på den nya läroplanen och hur aspekter av begreppet läsförståelse nu inkluderas i flera ämnen. I bland annat fysik och kemi är det ett kunskapskrav att granska och värdera källor säger Lisa. Jessica påpekar att begreppet *det vidgade textbegreppet*<sup>12</sup> inte är med i den nya läroplanen som det var i den förra där det uppmuntrades att jobba med film, bland annat, i anslutning till det skrivna ordet.

---

<sup>11</sup> Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att göra enkla, kronologiska sammanfattningar av olika texter innehåll och kommentera centrala delar med viss koppling till sammanhanget visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett enkelt sätt beskriva sin upplevelse av läsningen (Skolverket, 2011:229).

<sup>12</sup> I Lpo 94:s kursplan används termen ett vidgat textbegrepp. Det innefattar förutom skriven text också bilder. Svenskämnet är mer än att bara läsa; det innefattar även att lyssna, titta på film och granska bilder.

I frågan om lärarna känner stöd i att välja innehåll och metod från styrdokumentet uppstår det lite meningsskiljaktigheter. Lisa tycker att styrdokumentet har en styrande effekt; att det är styrdokumentet som styr undervisningen. Veronica säger att hon känner sig väldigt fri i sina val av innehåll och metod utifrån styrdokumentet. Jessica uttrycker också en stor frihet i sina val. Hon påpekar också att styrdokumentet blivit friare då det i den senaste läroplanen inte står vilka genrer som ska läsas eller att eleverna ska läsa en kanon till exempel. Lisa uttrycker under samtalet att även om hon håller med om att styrdokumentet ger stor frihet så är de ändå styrande.

### Övriga aspekter

Lärarna diskuterar sedan andra aspekter av läsning såsom elevernas inställning till läsning och texters utformning idag jämfört med äldre texter. Vi tycker att de under det här samtalet belyser några intressanta punkter och har därför valt att redovisa det här i resultatet.

Lisa och Jessica börjar diskutera läroböcker och är båda överens om att de idag är avskalade och att texterna blivit enklare. Lisa säger då att ”Det gör ju att förståelsen inte infinner sig riktigt för att man har skalat bort för mycket...”. Veronica inflikar att eleverna får för lite med sig av sammanhanget och att de får det svårare att sätta in det lästa i ett annat perspektiv. Hon nämner då att eleverna får en annan förståelse för texten. Veronica nämner också vid ett senare tillfälle att de för en tid sedan hade slängt gamla läroböcker som blivit utdaterade. Hon säger då att:

Vi gjorde ju en iakttagelse för något år sedan när vi stod och slängde gamla böcker... Då tittade vi på texter för årskurs 6 för inte så hemskt längesen. Då sa vi kära någon... Så mycket mer det krävdes för inte så länge sen faktiskt. Det var mycket svårare texter och liten text. Där fanns inga roliga bilder eller gubbar som säger något utan det där skulle man bara kunna liksom.

De avrundar samtalet med att de är överens om att eleverna behöver läsa längre texter, gärna i form av hela böcker.

Lärarna börjar vid ett tillfälle prata om elevernas inställning till läsning. När de pratar om att elever ibland är motvilliga till att läsa så förklarar Lisa att:

Där tror jag det handlar lite om lathet faktiskt, för det är ju lite jobbigt när du måste anstränga dig. Man måste vara lite fokuserad och kolla rubriker och sidor, men det har jag fått hjälpa dom med och förklarat att det är dom här sidorna och dom här rubrikerna du ska börja med.

Det här är en situation som även Veronica och Jessica medgiver att de är vana vid och förklarar att de också får svara på många liknande frågor. Deltagarna fortsätter samtalet med att tala om att individen också har ett ansvar och behöver ha en lust för att lära. Genom att applicera det på läsning behöver eleven anstränga sig för att ta sig igenom en text. De beskriver det som att eleven kan se en text och direkt ”storkna” av textens längd. Det ska tilläggas att det även händer då lärarna har försökt anpassa texterna och valt enklare och kortare texter än originaltexten. Jessica ser det som ett problem att eleverna ofta tänker att: ”Det ska hända någonting hela tiden, man kan inte sitta och läsa en lång text... Det är tråkigt... Det måste vara några flashiga bilder så att man snabbt får vända sida”.

## 5. Analys och diskussion

I den här delen genomför vi vår analys och vår diskussion. Ett hermeneutiskt analysarbete börjar redan vid urvalet av materialet då vi som forskare har valt ut de delar som vi funnit relevanta för den här undersökningen. Vi har i följande avsnitt, inspirerade av hermeneutiken, använt oss av den hermeneutiska spiralen och rört oss mellan del och helhet. Vi har fördjupat oss i lärarnas yttrande för att försöka skapa oss en bättre förståelse. I nästkommande del gör vi en sammanfattande diskussion av studien och vi diskuterar ifall vi anser att vi har fått svar på vår syftesformulering och våra forskningsfrågor via undersökningen. Vi diskuterar också uppsatsens brister och ger förslag på vidare forskning.

### Analys och diskussion av resultatet

#### Definition av läsförståelse

Lärarnas definition av begreppet läsförståelse var till en början fåordigt. Det här var dock inget som överraskade oss. Som vi redan nämnt talar Westlund (2009) om att olika läsförståelseforskare inte har en generell förklaringsmodell att utgå ifrån när begreppet läsförståelse ska definieras. Vi menar då på att det är problematiskt att ställa krav på några få lärare att ge en utförlig definition av begreppet. Paradoxalt nog, trots en sparsam förklaring, ansåg lärarna att begreppet är tydligt. Vi tolkar det här som att det saknas ett *metaspråk*<sup>13</sup> att använda när de samtalar om läsförståelse.

Barbro Westlund skriver i sin avhandling *Att bedöma elevers läsförståelse* (2013) att svensk skola är i behov av ett metaspråk när det talas om läsförståelse. Westlund (2013) hävdar att Sverige behöver definiera och skapa ett metaspråk kring läsning både i tal<sup>14</sup> och styrdokument. Med de nuvarande styrdokumenterna är det upp till lärare att göra sin egen tolkning. Vi menar att det finns viss problematik med att lärare får så pass stort tolkningsutrymme. Det är av vikt att lärare utgår ifrån samma premisser när de samtalar och undervisar om läsning men att de är fria att utforma sin undervisning på det sätt de anser lämpligast för sina elever. Målet är trots allt att alla elever ska få en likvärdig

---

<sup>13</sup> Nationalencyklopedin (2015) förklarar att ett metaspråk är ett språk som man använder för beskriva och samtala om språk.

<sup>14</sup> Lärare behöver exempelvis ha samma begreppsbas när de samtalar om läsförståelse.

utbildning, men, ifall lärare inte utgår ifrån exempelvis samma metaspråk finns redan här ett första problem för att uppnå en likvärdig utbildning. Lärarna i vår studie ansåg att styrdokumenterna var tydliga och att de kände stor frihet i sina val av metoder och innehåll. Det här är en frihet som vi också uppskattar men vi ser gärna att svenska styrdokument i framtiden blir ännu mer tydligare för att lärare ska kunna bygga upp ett gemensamt metaspråk och utgå utifrån samma begreppsbas.

## Läsundervisning

Under samtalets gång anser vi att lärarna indirekt utvecklade sin definition av begreppet. När de samtalande om sin läsundervisning och om lässtrategier fick de syn på olika aspekter av läsförståelse som de initialt inte nämnde. En intressant iakttagelse var när Lisa i slutskedet av intervjun sökte på läsförståelse på Wikipedia. Lärarna var då överens om att Wikipedias definition inte var speciellt utförlig – trots att Wikipedias definition inte skiljde sig avsevärt mycket mer från deras egen definition i början av intervjun. Här menar vi att det går att urskilja dels att läsförståelse är ett begrepp som man måste samtala om under en längre tid för att utveckla, och dels vår tes om att metoden fokusgrupp är ett bra exempel på att ett sociokulturellt lärande äger rum eftersom de förde varandra vidare i lärandeprocessen.

Vårt val av just begreppet *läsförståelse* grundade sig i att vi utgick ifrån att det här är det begreppet som lärarna själva är vana vid. När de resonerade kring begreppet var det uppenbart att de ansåg att läsförståelse var det mest lämpade begreppet att använda. De upplevde inte att de behövde använda ett annat begrepp såsom *literacy*.

## Samtal kring styrdokument

I Skolverkets rapport *PIRLS 2006* (2007) granskas de svenska styrdokumenterna, som då var *Lpo 94*<sup>15</sup>. I styrdokumenterna saknades begrepp såsom förståelsestrategier. I arbetet med att bedöma och utvärdera var Sverige inte lika aktiva som flera andra länder som deltog i PIRLS undersökning. I OECD:s rapport *Improving schools in Sweden: an OECD perspective*<sup>16</sup> (2015) jämförs den gamla svenska läroplanen *Lpo 94* mot den nya *Lgr 11*. Syftet med rapporten var dels att ge råd till politiker och verksamma inom skolan om

---

<sup>15</sup> Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – *Lpo 94*.

<sup>16</sup> Uppmärksamma att rapporten tillkom efter en förfrågan från den förra regeringen till OECD för att få förslag till åtgärder för att höja resultaten i svensk skola (Waltersson Grönvall m.fl. Motion 2015/16:2732).



vilka åtgärder som behövs för att höja resultaten i de internationella läs-och skrivtesterna. OECD hävdar att den nya läroplanen är tydligare och mer konkret än den förra och att det så småningom kommer att förbättra svensk skola. Åsikten delades utav medlemmarna i fokusgruppen. Vi tycker då att det är intressant att det krävs kommentarmaterial till både kunskapskrav och kursplaner för att förtydliga vad Lgr 11 försöker förmedla. Diskussionen om styrdokumentet under fokusgruppsintervjun befann sig på en ytlig och generell nivå. Därmed drar vi också slutsatsen att lärarna ansåg att läroplanen är mer tydlig i kontrast till den förra läroplanen. Vi ställer oss dock frågande till ifall de verkligen hade tyckt att styrdokumentets formuleringar är tydliga om de exempelvis hade fått diskutera vad de olika värdeorden<sup>17</sup> innebär.

När den nya läroplanen formulerades var en av ambitionerna att lyckas bättre i PIRLS och PISA (SOU 2013:30). De nya styrdokumentet är således mer anpassade efter vad som testas i PIRLS och PISA. Om utvecklingen fortsätter såhär, det vill säga att OECD får mer inflytande över svensk skola, kan då det här i förlängningen innebära att de verksamma i skola slutar tänka kritiskt? Ifall vi i svensk skola överlämnar till stora aktörer att formulera och sätta upp kriterier för vad de anser är god kunskap och förmåga försvinner vår bestämmanderätt. I slutändan blir skolans primära syfte att utbilda elever som ska lyckas väl i internationella kunskapsmätningar.

## **Sammanfattande diskussion**

I vår studie anser vi att vi fått svar på vårt syfte att undersöka hur några lärare verksamma i årskurs 4-6 förhåller sig till begreppet läsförståelse och undersökt hur de tar hjälp av styrdokumentet. Vi har dragit paralleller till internationella läs- och skrivtester och Westlunds avhandling *Att bedöma elevers läsförståelse* (2013). Till en början var lärarnas definition av begreppet läsförståelse fåordig. Definitionen utvecklades senare i samtalet mellan deltagarna. Begreppet läsförståelse bröts ner i aspekter och olika förståelsestrategier och lässtrategier diskuterades under samtalet.

---

<sup>17</sup> Kunskapskraven är upp till läraren att tolka. Värdeord såsom ”med gott flyt”, ”på ett i huvudsak fungerande sätt” och ”på ett ändamålsenligt och effektivt sätt” är tolkningsbara på flera olika sätt.

Lärarnas definition av läsförståelse hade en stor samstämmighet med Lgr 11:s aspekter<sup>18</sup> av läsförståelse. De aspekter lärarna redovisade var direkt hämtade från de nationella proven. Det är samma aspekter av läsförståelse som testas i de nationella proven som lärare utifrån Lgr 11 ska lära ut. Vi upplevde det som att lärarna var väl förtrogna med styrdokumentet och således tog samtalet om styrdokumentet större plats än ett samtal om till exempel annan läsforskning.

Vad gäller lärarnas syn på ifall de får stöd av styrdokumentet i sitt arbete med läsning var alla överens om att de får det. De ansåg att läroplanen var tydlig och att de kände sig fria i sina val av metoder och innehåll.

Vår slutsats är dock, efter att ha läst in oss på läsforskningsfältet, att Sverige kan behöva definiera och skapa ett metaspråk när begreppet läsförståelse ska avhandlas. Dels för att ge lärare en gemensam begreppsram men dels som ett sätt att göra undervisningen mer likvärdig för alla elever. Det är viktigt att Sverige själva tar kontroll och inte överläter till stora aktörer såsom IEA och OECD att diktera vad som anses vara god kunskap. Vi anser också att de svenska styrdokumentet hade kunnat vara tydligare, trots att lärarna i denna studie anser att de redan är tydliga. Vi hävdar att det hade underlättat för lärare när de ska tolka och omvandla skriften till sin undervisning, men också som ett verktyg i skapandet av ett gemensamt metaspråk.

## Metoddiskussion

Vi anser att forskningsmetoden fokusgrupp stämmer bra överens med våra ambitioner att få fram kvalitativ data från några lärare. Det är även en effektiv metod då vi genom endast ett möte fick fram tre lärares tankar och funderingar på ungefär en timmes tid. Jämfört med traditionella intervjuer tycker vi att man med fokusgrupper ökar effektiviteten för den tidspressade forskaren. Vår påverkansgrad på gruppen anser vi var låg då vi endast vid ett fåtal tillfällen fick bryta in i samtalet och antingen styra in samtalet på rätt väg eller att vi ställde en följdfråga. Vi är tämligen övertygade om att vår påverkansgrad hade varit betydligt högre om vi exempelvis utfört traditionella intervjuer, då det kan vara svårt för intervjuaren att hålla sig objektiv. En liten medhållande nick eller ett leende kan vara svårt för intervjuaren att hålla tillbaka när intervjuobjektet säger

---

<sup>18</sup> Notera att läroplanen inte har en uttalad definition av begreppet utan diskuterar snarare aspekter av läsförståelse som eleverna ska utveckla.

något forskaren vill höra. När vi hade fokusgruppsintervjun var vi noga med att inte ge deltagarna några yttre bekräftelser på att vi höll med i deras argumentation. Wibeck (2010) menar till exempel att det istället kan få negativa konsekvenser för gruppen. Vi ville därför inte riskera att andra deltagare såg det som ett tecken på att det fanns ett rätt svar som vi var ute efter.

Med fokusgrupper tycker vi också att samtalet till viss del äger rum på deltagarnas villkor vilket i vårt fall var lärarna. Vi upplevde det som att deltagarna kände en trygghet i att dels samtala kollegor emellan, men också att det faktiskt var ett gruppsamtal. Istället för att ensamma bli intervjuade av oss så kunde de istället ta hjälp av sina meddeltagare vilket vi tror bidrog till att deltagarna kände en trygghet.

Vi tycker att det slutligen är viktigt att poängtera att fokusgrupper av den mindre karaktären inte är lämpade för den forskaren som söker generella svar och sanningar. Vi ser på metoden som ett sökande efter tendenser. Med fokusgruppen kan forskaren urskilja embryon till ett problem eller en frågeställning som man sedan via exempelvis större enkätundersökningar eller många fler omfattande intervjuer kan försöka närma sig ett mer generellt svar.

## **Reflektioner om studien**

Vi ser det som en brist att vår undersökning endast består utav en fokusgrupp med tre medverkande deltagare. Ambition var att kunna utföra åtminstone tre stycken fokusgrupper för att dels kunna jämföra lärares svar men också att få mer tyngd i vårt insamlade, empiriska material. Vi skickade ut förfrågningar om att medverka i en fokusgrupp till åtta olika skolor i kommunen, bland annat till gamla handledare och andra lärare vi fått kontakt med på skolorna. Intresset för att medverka upplevde vi som stort, tyvärr var det andra faktorer som gjorde att det endast var tre stycken som kunde medverka. När fokusgrupperna skulle genomföras var det betyg-och bedömningstider för de tillfrågade lärarna inför höstterminens slut och de upplevde helt enkelt att de inte hade tid att medverka.

Å andra sidan går det att argumentera för att vi inte är ute efter att göra generaliserbara antaganden om exempelvis lärares definition av begreppet läsförståelse. Vi hävdar bestämt att det inte är möjligt att göra i ett examensarbete för en grundutbildning. Vår

ambition var bland annat att undersöka hur några lärare definierade läsförståelse och ifall de kände att de fick stöd från styrdokumentet i sitt arbete med att utveckla läsförståelse hos eleverna. Utifrån vårt syfte vill vi ändå påstå att vi har material nog för att kunna besvara vårt syfte och våra frågeställningar.

Vi anser att studien har relevans för det utbildningsvetenskapliga fältet då vi genom vårt resultat kunnat konstatera att det kan behövas ett metaspråk för att samtala om läsförståelse. Det går att på förhand anta att lärarna skulle ha en sparsam definition av begreppet samt att de möjligtvis inte skulle känna att de fick stöd från styrdokumentet i sitt tolkningsarbete av begreppet. Vår ambition var därför att ta reda på ifall det här stämde.

### **Förslag på vidare forskning**

Det hade varit intressant att göra undersökningen utifrån ett elevperspektiv för att undersöka hur elever definiera läsförståelse och hur de ser på undervisningen i det. En granskning av elevers metaspråk kring sin egen läsförståelse hade varit ett bra bidrag till läsforskningsfältet. Vi hade gärna sett en komparativ studie mellan olika skolor där lärarna fått tolka Lgr 11 i hur dem ska undervisa i läsförståelse för att på så sett se ifall de utgår ifrån samma begreppsbas.

## 6. Referenser

- Adams, Marilyn Jager (1994). *Beginning to Read. Thinking and Learning About Print.* Cambridge, Massachusetts & London, England: MIT Press.
- Afflerbach, Peter. (2007). *Understanding and Using Reading Assessment K-12.* Newark, DE, USA.
- Barbour, R. (2007), *Doing focus groups.* London: Sage.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* 3., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Dunbar, R (1997). *Samvaro, skvaller och språkets uppkomst.* Stockholm: Norstedts.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. & Perencevich, K. (2004). *Motivating Reading Comprehension Concept-Oriented Reading Instruction.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper.* 1. uppl. Malmö: Liber
- Hansen, A., S. Cottle, R. Negrine & C. Newbold (1998), *Mass communication research methods.* London: Macmillan.
- Hellevik, O. (1984). *Forskningsmetoder i sociologi och statsvetenskap.* Stockholm: Natur och kultur
- Hsiu-Fang, Hsieh. Sarah E. Shannon (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis.* Sage Publications Hämtad från internet: [http://www.iisgcp.org/pdf/glssn/Supplemental\\_Reading\\_on\\_Coding\\_2.pdf](http://www.iisgcp.org/pdf/glssn/Supplemental_Reading_on_Coding_2.pdf)
- Jovchelovitch, S (1997), *Exploring Social Representations Using Focus Groups.* Paper framlagt vid SIS-seminarium vid tema Kommunikation 97-05-15.
- Kroksmark, Tomas (2013), *De stora frågorna om skolan.* Lund: Studentlitteratur AB

Krueger, R (1993), "Quality Control in Focus Group Research". I Morgan, D (red), *Successful Focus Groups. Advancing the State of the Art*. Newbury Park: Sage.

Larsen, Ann Kristin (2012) *Metod helt enkelt*. Prepress punkt & pixel Malmö

Larsson, Åsa. (2014). *Kritik mot "En läsande klass"*. <http://skolvarlden.se/artiklar/kritik-mot-en-lasande-klass> hämtad senast: 2015-12-18.

Liberg, Carolin. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Tillgänglig på internet: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:311528/FULLTEXT01.pdf>

Linell, Per (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Linköping: Univ., Tema kommunikation

Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.

Morgan, D (1996), "Focus Groups". I: *Annual Review of Sociology* 22:129-152.

*Nationalencyklopedin*, metaspråk.<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/metasprak> (hämtad 2016-01-05).

OECD (2000). *PISA Measuring Student Knowledge and Skills the PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development s. 18.

OECD (2004). *PISA The PISA 2003 Assessment Framework Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2006) *Programme for International Student Assessment*. Organisation for Economic Co-operation and Development. *Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A Framework for PISA 2006* [Elektronisk resurs]. OECD Publications Centre

OECD (2010) *PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. (2009). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development  
Tillgänglig på Internet:  
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>. s. 23.

OECD (2015). *Improving schools in Sweden: an OECD perspective*. Tillgänglig på Internet: <http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf> (2015-12-28)

Ottosson, Oscar och Karlsson, Victor. (2015). *Begreppet läsförståelse i forskning, styrdokument och läs- och skrivtester – finns det någon samstämmighet?* Högskolan Kristianstad. Tillgänglig i pappersform.

Renchler, Ronald (1992). *Student Motivation, School Culture, and Academic Achievement What School Leaders Can Do*. University Publications, University of Oregon.

Skolverket (2007). *PIRLS 2006: läsförmågan hos elever i årskurs 4: i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756> (2015-12-28)

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket, s. 88, 222, 229.

Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567>

Skolverket. (2012a). *Med fokus på läsande - Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Stockholm: Elanders Sverige AB

Skolverket (2012b). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *"Critical literacy" synliggör maktrelationer och motiverar*. Tillgänglig på internet:

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/critical-literacy-synliggor-maktrelationer-och-motiverar-1.217266> (2016-01-14).

Skolverkets upplysningstjänst (2015). Mejlkonversation 2015-12-29 (i författarnas ägo)

SOU 2013:30. Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/215951> (2015-12-29).

Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet (2012). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab.

Wesslén, A (1996), "Fokusgrupper – en bra metod i hälsoforskning". I: *Vår Föda* 3:21-22.

Westlund, Barbro. (2009). Att undervisa i läsförståelse – Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren. Stockholm: Natur och Kultur. Sida: 69

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur. Sida 11

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag



## 7. Bilagor

### Bilaga 1

Hej!

Vi heter Oscar Ottosson och Victor Karlsson och vi läser sjunde terminen på Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6 vid Högskolan i Kristianstad. Vi skriver för närvarande på vårt examensarbete som behandlar läsförståelse. Syftet med uppsatsen är att granska hur några svensklärare verksamma i årskurs 4-6 definierar begreppet läsförståelse utifrån vad styrdokument för grundskolan från och med 2011 föreskriver. Vi vill också undersöka ifall svensklärare känner att de får stöd från styrdokument gällande hur de ska arbeta med läsförståelse.

Vi kommer använda oss av en metod som kallas ”Fokusgrupp”. Fokusgrupp är en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra. Metoden påminner om en gruppintervju. Skillnaden är att vi istället för att ställa frågor kommer att ge er ett ämne att diskutera om medan vi sitter och observerar. Vi kommer alltså att sitta med som aktiva lyssnare och ”styra” samtalet så att det handlar om ämnet vi gett er.

Vi är intresserade av era tankar och erfarenheter. Inget som sägs under samtalet kommer att värderas som rätt eller fel. Samtalet kommer att spelas in för att vi ska kunna lyssna tillbaks när vi genomför vår analys. Endast vi, vår handledare och examinator kommer ha tillgång till inspelningen och när vårt arbete är godkänt kommer inspelningen att förstöras. Detta innefattar även andra uppgifter, såsom personuppgifter, som vi kommer handha.

Vårt arbete bygger på Vetenskapsrådets etiska principer för forskning inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig genre. Konfidentialitetskravet kommer att gälla. Deltagarna i studien kommer därmed ges konfidentialitet. Personuppgifter kommer exempelvis förvaras i låsta utrymmen och det är bara vi, vår handledare och examinator som kommer kunna ta del av dem. Vi vill också poängtera att deltagarna kommer att ha fiktiva namn i själva uppsatsen.

Fokusgruppen kommer att pågå i en timme och vi kommer även bjuda på kaffe, te och fika. Vi vill också understryka att det är frivilligt att delta i studien. Det är också tillåtet att när som helst avbryta sin medverkan i studien utan att behöva förklara och utan att det skulle ge några negativa påföljder.

Vi hoppas att ni ser det här som ett lärtillfälle för dig och dina meddeltagare där ni får chansen att sitta ner och diskutera frågor om läsförståelse.

## Bilaga 2

### **Intervjuguide 1** (Halkier, 2010:52)

#### **Information**

I den här undersökningen är vi intresserade av hur lärare definierar läsförståelse och ifall de känner stöd i styrdokumentet från och med 2011 när de ska göra sina val av innehåll och metoder för en god läsförståelseundervisning.

#### **Introduktionsrunda**

- Alla presenterar sig (namn, ålder, jobb, intressen)

#### **Intervjun här idag handlar om:**

- Er definition av läsförståelse.
- Er uppfattning om vilket stöd styrdokumentet fr.o.m. 2011 ger er i tolkning av läsförståelse.
- Samt er uppfattning om vilket stöd styrdokumentet fr.o.m. 2011 ger er i val av metod och innehåll i läsförståelseundervisning.

*Intervjun varar i cirka en timme och kommer att spelas in. Inga andra än vi, vår handledare och eventuellt examinatorn kommer att få lyssna eller se transkriberingen på intervjun. Materialet kommer att anonymiseras och förvaras enligt forskningsetiska principer.*

#### **Vad som kommer att ske idag:**

- Den här intervjun skiljer sig ifrån hur en traditionell intervju ser ut. Vi kommer inte sitta och ställa en massa frågor.
- Istället är det ni som ska få diskutera den mesta av tiden.
- Vi har ett antal frågor som ni en i taget ska få diskutera.
- Ni kommer själva att föra diskussionen. Vid behov griper vi in.
- Se detta som ett vanligt samtal mellan kollegor över en kopp kaffe.
- Vi är intresserade av era tolkningar, erfarenheter, berättelser - Inte bara era inställningar/attityder. "Jag tycker inte om det" etc. Förklara gärna varför.

- Allas talan är lika viktig. Det finns inga “fel” eller “rätt” svar. Försök vara utförliga och se detta som ett lärtillfälle.

## **Intervjuguide 2 (Wiberg 2010:73-)**

### **Öppningsfrågor**

Syftet är att deltagarna ska få bekanta sig med varandra. En form av gruppkänsla ska infinna sig. Svaren ska vara snabba och alla ska få komma till tals. Dessa frågor kommer inte vara en del av analysen.

- Hur många elever har ni i era klasser?
- Är det stressigt inför jullovet?

### **Introduktionsfrågor**

Dessa frågor ska leda in på det ämne som deltagarna ska diskutera. Frågorna ska vara en fortsättning på "isbrytningen" och vara en ingång på kommande ämne. Frågorna ska vara öppna.

- Jobbar ni med läsfixarna? Vilka för- och nackdelar finns det med det?
- Har ni bibliotek med bibliotekarie?

### **Övergångsfrågor**

För att leda samtalet vidare mot intervjuens nyckelfrågor ställs övergångsfrågor. Dessa frågor ska hjälpa deltagarna att se ämnet i ett vidare perspektiv. Deltagarna får gärna dela med sig av berättelser och dyka ner mer utförligt i detaljer.

- Kan ni ge några exempel på hur er läsförståelseundervisning ser ut?
- Vad säger styrdokumentet att ni ska undervisa om gällande läsning?
- Läsförståelse - lässtrategi = red ut begreppen.

### **Nyckelfrågorna**

Dessa frågor är de mest centrala och viktiga. Frågorna ska vara mellan 2 till 5 i antal. Frågorna ställs när ungefär hälften av den tid som är utsatt för samtalet är passerad.

- Hur hade ni förklarat läsförståelse för någon som inte vet vad det innebär?  
Eventuell följdfråga: Hade ni använt en annan term än läsförståelse?
- Vad innebär det att ha en god läsförståelse? När bedömer ni att en elev har en väldigt god läsförståelse? Eventuell följdfråga: Vilka kvalitéer visar eleven på?
- Får ni stöd av styrdokumentet i er tolkning av vad läsförståelse är?

- Känner ni att ni får stöd av styrdokumenterna i hur ni ska arbeta med att utveckla elevernas läsförståelse? Får ni stöd i ert val av metod och innehåll?