



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för
Grundlärarexamen med inriktning mot förskoleklass och
grundskolans årskurs 1-3
VT 2021
Fakulteten för Lärarutbildning

**”Jag kan inga fina namn eller
speciella uttryck utan jag kan
berätta hur jag jobbar”
-Läsförståelseundervisning i
skolans tidiga år**

A. Wernstedt, L. Håkansson

Författare

Anna Wernstedt, Linn Håkansson

Titel

”Jag kan inga fina namn eller speciella uttryck utan jag kan berätta hur jag jobbar”
- Läsförståelseundervisning i skolans tidiga år

Engelsk titel

“I don’t know any fancy names or specific terms but I can tell how I teach”
-Reading comprehension in the early years of school

Handledare

Yair Sapir

Examinator

Christoffer Dahl

Sammanfattning

Detta examensarbete gjordes i syfte att undersöka hur lågstadielärare ser på begreppen läsförmåga och läsförståelse samt hur de undervisar för att främja elevers utveckling av läsförståelse. Syftet var också att undersöka vilka metoder och strategier lärarna använder för att utveckla lågstadielevs läsförståelse samt i densamma undersöka huruvida lärarens kunskaper och uppfattning om läsförståelse påverkar elevers utveckling. Vi har genom en enkätundersökning samt intervjuer samlat in det material som ligger till grund för detta arbete. I enkätundersökningen deltog 41 respondenter och i intervjuerna deltog tre informanter. Utifrån de svar som framkommit i enkäten och intervjuerna har vi sammanställt hur de deltagande lärarna arbetar för att främja elevers läsförståelseutveckling, vilka metoder och strategier de använder sig av i sin undervisning samt hur de uppfattar begreppen läsförståelse och läsförmåga. Av våra resultat framgår att lärarna över lag har en samstämmig uppfattning om begreppen läsförmåga och läsförståelse. Deras

uppfattning om begreppen stämmer dock inte överens med hur de forskare som studien lutar mot definierar begreppen. I vår analys redogör vi för hur de deltagande lärarna säger sig arbeta för att främja elevers läsförståelseutveckling. Flera av lärarna säger sig använda de metoder och strategier som forskningen framhåller som framgångsrika. Vår teoretiska utgångspunkt blir synlig i många av lärarnas svar om hur de säger sig arbeta. I resultatet blir det dock även tydligt att flera av lärarna inte har tillräckliga kunskaper om vad som påverkar elevers läsförståelseutveckling.

Ämnesord

Läsförståelse, läsförmåga, läsförståelsestrategier, självreglerat lärande, lärarens kunskaper, läsförståelseundervisning

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställning	9
1.2 Centrala begrepp och definitioner	9
1.3 Arbetets disposition.....	10
2 Studiens teoretiska utgångspunkt.....	11
2.1 Sociokognitivt perspektiv på lärande	11
2.2 Sociokognitivt perspektiv på läsförståelse	12
3 Forskningsbakgrund.....	13
3.1 Hur definieras begreppet läsförståelse i den forskning vi tagit del av?	13
3.2 Vad påverkar elevers utveckling av läsförståelse?.....	14
3.3 Metoder för att utveckla elevers läsförståelse	15
3.3.1 Reciprok undervisning	15
3.3.2 Transaktionell strategiundervisning	17
3.3.3 Questioning the Author	18
3.3.4 Forskning om läsförståelsestrategier.....	19
3.4 Lärares roll och undervisning.....	20
3.4.1 Forskning om läsförståelseundervisning	21
3.4.2 Lärares kunskaper.....	22
3.4.3 Lärares uppfattning och undervisning om läsförståelse.....	23
3.4.4 Lärares utmaningar	24

3.5 Sammanfattning av forskningsbakgrund	24
4 Metod och material	26
4.1 Val av metod	26
4.1.1 Urval och svarsfrekvens	27
4.1.2 Tillvägagångssätt och genomförande	28
4.1.3 Bearbetning av data	29
4.1.4 Analysmetod	29
4.1.5 Validitet och reliabilitet	31
4.2 Etiska överväganden	32
5 Resultat	32
5.1 Presentation av de deltagande lärarna	33
5.2 Resultat av undersökning	33
6 Analys	43
7 Diskussion	46
7.1 Metoddiskussion	49
7.2 Slutsats	51
7.3 Slutord och förslag till fortsatt forskning	52
8 Referenser	54
Bilagor	58
Bilaga 1: Enkät om läsförståelse	58
Bilaga 2: Deltagarbrev och samtyckesblankett	62

Bilaga 3: Intervjuguide..... 64

1 Inledning

“Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter” (Skolverket, 2019). Detta står skrivet i läroplanens kunskapskrav för godtagbara kunskaper i svenska i slutet av årskurs 3. På vilket sätt samt med vilka metoder och strategier undervisas eleverna för att nå upp till detta kunskapskrav? Det vill vi undersöka i denna studie.

Vi vill med detta arbete undersöka hur lågstadielärare undervisar för att främja elevers utveckling av läsförståelse och hur de uppfattar begreppen läsförståelse och läsförmåga. Vi vill också undersöka lärarnas kunskaper om vilka faktorer som påverkar elevers utveckling av läsförståelse.

Skolverkets rapport PIRLS 2016 *Läsförmågan hos svenska elever årskurs 4 i ett internationellt perspektiv* (2017b) visar på förbättrade resultat än tidigare undersökning. Enligt studien ligger Sverige bättre än genomsnittet i EU- och OECD-länderna, men trots att senaste studien visar på förbättringar i elevers läsförmåga är vår upplevelse utifrån våra praktikperioder dock att eleverna på lågstadiet fortfarande brister i sin grundläggande läsförståelse. Detta är även något som Lena Eckerholm skriver om i sin avhandling: *Lärarperspektiv på läsförståelse: en intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6* (2018). De lärare hon intervjuar upplever att elevernas läsförståelse har försämrats de senaste åren. Lärarna förväntar sig att när eleverna börjar årskurs 4 ska de ha läsflyt och förstå vad de läser. Enligt Skolverkets rapport om PIRLS 2016 (2017b) har det visat sig att svenska elever får mindre regelbundet undervisning i lässtrategier än de övriga länderna som deltar i undersökningen. Många elever har svårt att återberätta texter, förstå texters budskap samt relatera dessa till egna erfarenheter. Detta är också något vi fått bekräftat av flera undervisande lärare på lågstadiet. Christina Olin-Scheller (2014), professor i pedagogiskt arbete med inriktning mot literacy, håller

med om att elever i Sverige får mindre undervisning i lässtrategier och säger vidare att lärarna inte får mycket stöd i styrdokumentet hur en sådan undervisning ska genomföras.

I Sverige har Martin Widmarks läsprojektet ”En läsande klass” fått mycket uppmärksamhet inom skolan. Projektet hade som mål att vända den negativa utvecklingen av de yngre elevernas läsförståelse. Olin-Scheller (2014) menar att man vet väldigt lite om vilka effekter ”En läsande klass” har, då de inte är beforskade eller systematiskt utvärderade, men tillägger samtidigt att ”det är ju bättre att göra *något*, än än litet, än att inte göra något alls”. Vi kommer inte att redogöra vidare för detta projekt, men finner det viktigt att nämna då vi förutspår att majoriteten av de lärare som deltar i undersökningen arbetar utifrån det, trots avsaknaden av forskning kring projektet.

Vår upplevelse är att många lärare lägger större fokus på huruvida elever läser fort och har ett bra flyt i sitt läsande, än en god läsförståelse och att de faktiskt tar till sig av vad de läser. Barbro Westlund (Dahlbom, 2016, september), lektor i läs- och skrivutveckling, framhåller skillnader mellan läsförmåga och läsförståelse och menar att det inte är den tekniska sidan av läsningen som är den svåra, utan främst förståelsen av textens innehåll många elever har problem med. Westlund (Dahlbom, 2016, september) menar också att läsförståelsen borde vara en viktig del i alla ämnen och inte bara i svenskämnet. I denna studie har vi valt att förhålla oss till läsförståelse inom ämnet svenska.

Citatet i vår titel är taget från en av deltagarna i vår empiriska del av arbetet. Det ger oss en uppfattning av att lärare saknar en gemensam terminologi för att kunna beskriva sitt arbete med läsförståelse vilket vi ser både i vår enkätundersökning och i våra intervjuer.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur slumpmässigt utvalda lågstadielärare uppfattar begreppen läsförståelse och läsförmåga. Syftet är även att undersöka hur ett antal lågstadielärare säger sig arbeta för att främja utvecklingen av läsförståelse i sin undervisning.

Med utgångspunkt i tidigare forskning (se kap. 1) är det vår hypotes att elever fortfarande får mindre undervisning i läsförståelse än övriga länder som deltar i undersökningar som PIRLS. Vi förutser att de svar vi får in i vår undersökning framhåller bristande kunskaper hos lärare i hur de ska undervisa för att främja elevers utveckling av läsförståelse samt vilka faktorer som påverkar elevers utveckling av läsförståelse. Vi förutspår att enkätundersökningen kommer visa att metoden “en läsande klass”, som vi nämner i vår inledning (se kap. 1), kommer vara en av de vanligaste metoderna för att undervisa i läsförståelse.

Frågeställning

- Vad har de utvalda lärarna för uppfattning av begreppen läsförmåga och läsförståelse?
- Hur säger sig läraren arbeta i sin undervisning för att främja elevernas läsförståelse?

1.2 Centrala begrepp och definitioner

De centrala begrepp som kommer vara relevanta i studien är bland andra läsförståelse, läsförmåga, läsförståelsestrategier och självreglerat lärande.

I denna studie definieras begreppet *läsförståelse* utifrån Gough och Tunmers samt Hoover och Goughs modell om samspelet mellan avkodning- och förståelseprocessen, som också refereras till i den forskning vi tagit del av. Läsförståelse = avkodning x språkförståelse (Refererad i Hoover & Tunmer, 2018). Begreppet läsförståelse definieras som den språkligt-kognitiva sidan av läsningen, alltså att förstå olika texters budskap, återberätta samt relatera dessa till egna

erfarenheter. Begreppet *avkodning* definieras som den tekniska sidan av läsningen, alltså att kunna avkoda olika texter samt ha ett bra flyt i sin läsning och begreppet *språkförståelse*, enligt Elbro (u. å.), grundar sig i läsarens ordförråd vilket betyder att läsare måste ha insikt om ords skilda betydelser, men även ords varierande betydelser i olika sammanhang. *Läsförmåga* definieras enligt Westlund (Skolverket, 2016) som god avkodningsförmåga och god läsförståelse. *Läsförståelsestrategier* definieras som de mentala redskap läsaren använder sig av för att skapa mening och förståelse i en text (Skolverket, 2016). Elever ska enligt det centrala innehållet (Skolverket, 2019) med hjälp av lässtrategier kunna förstå och tolka texter samt anpassa läsningen efter textens form och innehåll. Lässtrategier är enligt Westlund (2017) ett samlingsnamn för avkodningsstrategier och förståelsestrategier. I detta arbete använder vi både begreppet lässtrategier och läsförståelsestrategier men syftar i båda fallen till strategier för att utveckla läsförståelse. *Självreglerat lärande* definieras som ett “pedagogiskt begrepp som betonar självständighet, ansträngning och kontroll hos individen, som övervakar, styr och reglerar handlingar som leder till lärande” (Woolfolk & Karlberg, 2015, s.391).

1.3 Arbetets disposition

Vårt arbete har disponerats enligt följande: I kapitel 2 presenteras studiens teoretiska utgångspunkt. I Kapitel 3 presenteras en forskningsbakgrund om de begrepp, metoder och strategier som används inom läsförståelseundervisning, samt hur lärarens kunskaper påverkar eleverns läsförståelseutveckling. I kapitel 4 presenteras den metod vi valt att använda oss av samt hur vi gått tillväga i vårt genomförande av denna undersökning. Därefter presenterar vi resultatet av undersökningen i kapitel 5. I kapitel 6 analyserar vi resultatet i förhållande till teoretisk utgångspunkt, syfte och forskningsfrågor som studien grundar sig i. Som avslutning för vi en diskussion om resultatet i förhållande till tidigare forskning och redogör för den slutsats vi kommit fram till samt ger förslag till fortsatt forskning i kapitel 7.

2 Studiens teoretiska utgångspunkt

I detta kapitel presenterar vi den teoretiska utgångspunkt som studien vilar på. Det teoretiska fält som studien kommer att förhålla sig till är läsförståelse på lågstadiet med utgångspunkt i lärarens perspektiv. De forskare som studien kommer att luta sig mot är bland annat Barbro Westlund och Ivar Bråten, då de båda är framstående forskare inom läsförståelse i skolan. Både Westlund och Bråten har skrivit flera böcker inom ämnet läsförståelse och behandlar såväl lässtrategier, studieteknik och undervisning som läsningens psykologiska sida, vilka vi kan ta stöd i för att besvara våra forskningsfrågor. Studien kommer också att luta mot forskaren Tarja Alatalo och hennes avhandling om läs-och skrivinlärning. Nedan presenterar vi det sociokognitiva perspektivet som en lärandeteori och vidare med koppling till elevers läsförståelseutveckling.

2.1 Sociokognitivt perspektiv på lärande

Det sociokognitiva perspektivet är baserat på Albert Bandura teori om modellinlärning, att människor kan lära genom att iaktta andra människor. Det sociokognitiva perspektivet inkluderar delar från både det sociokulturella och det kognitivistiska perspektivet på lärande. Kognitiva teorier har sin utgångspunkt i studier om minnet, tänkandet, begreppsbildning och språkutveckling. Utifrån Vygotskijs teori har all kognitiv utveckling sin utgångspunkt i ett socialt sammanhang (Skolverket, 2016). Utifrån den sociokognitiva perspektivet ser man på lärande som en aktiv konstruktion av kunskap (Woolfolk & Karlberg, 2015). Människan lär genom att observera andra människor och interagera i sociala sammanhang. Lärarens uppgift blir främst att modellera aktiviteter, motivera, stötta och handleda eleverna i sitt lärande.

Begreppet *självreglerat lärande* är centralt inom det sociokognitiva perspektivet. Begreppet betonar kontroll och självständighet hos elever i sitt eget lärande. Lärandet styrs av metakognition, alltså tänkandet om det egna tänkandet, motivation samt planering och utvärdering av det egna lärandet (Woolfolk &

Karlberg, 2015). Elever som tar ansvar för sitt lärande, ställer frågor och observerar visar en hög grad av självreglerat lärande. För att utveckla ett självreglerat lärande måste eleverna ha kunskap, motivation och viljekraft. De behöver kunskap om sig själva, det aktuella ämnet, uppgiften samt i vilken kontext kunskaperna ska användas. Elevens roll blir en social deltagare som ställer frågor, tänker, förklarar, tolkar och aktivt konstruerar kunskap, både själv och tillsammans med andra.

2.2 Sociokognitivt perspektiv på läsförståelse

Utifrån det sociokognitiva perspektivet ser man läsförståelse som ett samspel mellan kognitiva processer och sociokulturellt sammanhang (Westlund, 2017). Den kognitiva processen syftar till det individuella tänkandet som inverkar på läsförståelsen. Läsförståelse måste också ses som en social process, där eleverna bör ha förståelse för vem som läser, vad som ska läsas, vart de ska läsa samt för vilket syfte. Som vi skriver ovan bli lärarens uppgift främst att modellera aktiviteter, motivera, stötta och handleda eleverna i sitt eget lärande. Eleverna ska aktivt konstruera kunskap genom att delta i sociala sammanhang, observera lärare och övriga klasskamrater samt tolka och ifrågasätta den kunskap som förmedlas och modelleras (Woolfolk & Karlberg, 2015). För att elever ska utveckla ett självreglerat lärande i läsförståelse måste de ha kunskap om sitt eget tänkande samt om de olika metoder och strategier som främjar läsförståelseutvecklingen. Läraren bör alltså undervisa eleverna både om metakognition samt i och om olika läsförståelsestrategier. Först då kan eleverna lära sig att tillämpa dessa kunskaper på egen hand och bli mer självständiga i sitt lärande och utveckling.

Vi kan i vår forskningsbakgrund samt i resultatet av vår undersökning se en tydlig koppling till det sociokognitiva perspektivet på lärande. Lärare som undervisar i läsförståelse måste ha goda kunskaper om vad som påverkar elevers lärande och utveckling, alltså den kognitiva process som möjliggör lärande. Forskningen framhåller också att denna kognitiva process bör ske i en social kontext. De metoder

vi redogör för i forskningsbakgrunden (se kapitel 3.3) ser både till individens kognitiva utveckling samt inläringens sociala och kulturella aspekter.

3 Forskningsbakgrund

I vår forskningsbakgrund kommer vi att presentera hur den forskning vi tagit del av definierar läsförståelse samt vilka faktorer som påverkar elevers utvecklande av läsförståelse. Därefter redogör vi för vilka metoder den tidigare forskningen framhåller för utvecklandet av läsförståelse hos elever på lågstadiet. Avslutningsvis redogör vi för hur lärarens syn på begreppet läsförståelse samt hur lärarens kunskaper och inställning påverkar elevers utveckling i läsförståelse.

3.1 Hur definieras begreppet läsförståelse i den forskning vi tagit del av?

Under rubriken *Centrala begrepp* (se kap 1.2) har vi definierat begreppet läsförståelse utifrån Gough och Tunmers samt Hoover och Goughs modell: läsförståelse = avkodning x språkförståelse, men i detta avsnitt definieras begreppet ytterligare.

I kunskapsöversikten *Att läsa och förstå - Läsförståelse av vad och för vad* beskriver Barbro Westlund (Skolverket, 2016) begreppet som en interaktion mellan läsaren och texten. Westlund definierar begreppet läsförståelse som en förmåga att kunna hantera information, tolka, skapa och omskapa mening i texter. Vidare menar Westlund att utvecklandet av läsförståelse är beroende att flera faktorer såsom vem det är som läser, läsningens syfte, vilka texter som läses samt i vilket sammanhang. Ivar Bråten (2008) definition av begreppet läsförståelse lyder: "Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den."(s. 14). Bråten framhåller två grundläggande aspekter av läsförståelse. Den första innebär att hitta den innebörd eller mening som redan finns i texten. Den andra innebär att läsaren måste *skapa* en mening utifrån texten. Läsförståelse handlar inte bara om att kunna läsa författarens förutbestämda mening, utan också

att kunna använda tidigare kunskaper om texter och omvärlden för att skapa en ny mening (Bråten, 2008). Westlund och Bråten har en samstämmig syn på läsförståelse och det har även Skolforskningsinstitutet. Skolforskningsinstitutet (2019) förtydligar i begreppet ytterligare i sin systematiska översikt *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Läsaren måste avkoda ord, förstå dess innebörd, och skapa essens från meningar men också längre texter och sätta samman den nya förståelsen och det tidigare lästa i texten och andra källor. Detta ska göras samtidigt som läsaren har uppsikt över sin förståelse och försöker rätta till missförstånd eller otillräcklig förståelse. Även forskarna Palinscar och Brown (refererad i Skolverket, 2015) framhåller kognitiva kunskaper som viktiga för att elever ska utveckla läsförståelse. Förutom att kunna kontrollera sin egen förståelse, menar forskarna att elever också måste ha ett tydligt mål med sin läsning, kunna urskilja viktig information i texter, vara medvetna om att de ska aktivera relevanta förkunskaper samt kunna förhålla sig kritiskt till textinnehållet.

3.2 Vad påverkar elevers utveckling av läsförståelse?

Bråten (2008) beskriver läsförståelse som en komplex process och att det är viktigt att lärare har kunskaper om de många komponenter som ingår i läsförståelse. De komponenter som ingår är avkodning, språk, förkunskaper, kunskaper om skriftspråk, kognitiva förmågor, förståelsestrategier samt läsmotivation. Ordavkodning är en grundläggande process där läsaren identifierar skrifttecken och tar fram ordets ljud och betydelse ur minnet. Bråten (2008) menar att ordavkodning spelar en viktig roll för elevers utvecklande av läsförståelse särskilt i de tidiga skolåren. En elev som lägger mycket tid på att identifiera och avkoda ett ord glömmar ofta bort innehållet i föregående meningar. Vidare skriver Bråten (2008) att även elevers muntliga språkkunskaper påverkar läsförståelsen. Även om elever har goda avkodningskunskaper kan de brista i sin läsförståelse om de inte har en god muntlig språkkompetens. Till muntlig språkkompetens hör ordförråd, grammatik, språklig medvetenhet, verbalt minne m.m. som alla påverkar

huruvida elever förstår vad de läser. Oakhill m. fl. (2019) menar att eleverna har redan innan skolstarten börjat utveckla denna språkförståelse och när eleverna lärt sig avkoda är språkförståelsen det centrala för läsförståelse. Vellutino (Refererad i Bråten, 2008) menar att det också finns icke-språklig kognitiva kunskaper som har betydelse för elevers läsförståelse. Dessa kognitiva kunskaper gäller bland annat uppmärksamhet, visuell föreställningsförmåga samt generell intelligens. Vad en elev förstår av en text utgörs också av vad eleven känner till om innehållet sedan tidigare - alltså elevens förkunskaper. Även kunskaper om skriftspråk är en komponent som påverkar elevers läsförståelse, då elever behöver känna till det skriftliga språkets utmärkande egenskaper. Läsning är process som tar energi och ansträngning från elever och därför är också motivation en viktig del. Läsmotivation utgörs, enligt Guthrie m.fl. (refererad i Bråten, 2008), av förväntningar om behärskande, inre motivation och mål för behärskandet. Hög läsmotivation hos elever bidrar till mer frekvent läsning samt mer koncentration och engagemang i läsningen vilket i sin tur bidrar till en bättre läsförståelse. Bråten framhåller också användandet av läsförståelsestrategier som viktigt för elevers läsförståelse, vilket vi kommer redogöra för mer utförligt nedan (se kap. 3.3.4). Även Karin Taube, svensk professor i pedagogik, (refererad i Skolverket, 2017a) framhåller motivation och elevens intresse som en viktiga i elevens läsförståelseutveckling. Att eleven känner tilltro till sina egna kunskaper och förmågor är grundläggande för lärande.

3.3 Metoder för att utveckla elevers läsförståelse

Nedan presenteras de metoder och strategier som varit mest återkommande i de texter vi har läst och huruvida forskningen framhåller dem som främjande för elevers läsförståelseutveckling.

3.3.1 Reciprok undervisning

Ordet Reciprok, som betyder ömsesidig, grundar sig i Vygotskijs sociokulturella teori och uppfattning om att barn lär i samspel med varandra och bygger på att föra

dialoger kring läsförståelsestrategier samtidigt som kognitiva tankeprocesser synliggörs (Westlund, 2009). Metoden ser alltså både till individens kognitiva utveckling samt inläringens sociala och kulturella aspekter. I RT-metoden tränas fyra grundstrategier: förutspå handlingen / ställa hypoteser, ställa egna frågor om texten, klargöra otydligheter samt sammanfatta texten. Reichenberg och Emanuelsson (2014) säger att “guided practice” är centralt i RT-metoden, alltså lärarstyrda övningar där läraren modellerar de olika strategierna för eleverna. Genom att eleverna observerar lärarens modellering får de möjlighet att förstå tänkandet bakom strategierna. Westlund (2009) skriver att läraren oftast introducerar en strategi åt gången men måste vara tydlig med att goda läsare har kunskap om flera strategier som de växlar mellan beroende på vilken text de läser. Vidare beskriver Westlund (2009) arbetsgången med RT-metoden följande: läraren väljer ut en högkvalitativ, kort text som eleverna ska arbeta med och förklarar sedan strategin. Läraren modellerar och “tänker högt” medan eleverna observerar. Eleverna testar sedan på strategin enskilt eller i grupp på den fortsatta texten. Läraren sammanfattar användandet av strategin och diskuterar tillsammans med eleverna kring varför den används, hur den fungerade samt i vilka andra sammanhang strategin kan användas. Eleverna tränar sedan strategin vid flera tillfällen på olika typer av texter. Lärarens roll blir med tiden mer passiv då eleverna tar med ansvar. Lärarens uppgift blir främst att ge tillfälliga stödstrukturer och formativ feedback till eleverna. Westlund (2017) framhåller RT-metoden som lämplig även för de yngre årskurserna, till skillnad från Spörer m. fl. (2009), som skriver i sin artikel att RT-metoden inte är lämplig i grundskolan då tanken är att en av eleverna ska vara gruppleddare i diskussionerna och då ta ansvar för gruppens lärande vilket kan överbelasta eleven kognitivt och hänvisar till artikeln *Reciprocal Teaching: A Review of the Research* (Rosenshine & Meister, 1994). I denna artikel tar Rosenshine och Meister även upp att en stor svaghet med RT-metoden är att det inte finns tillräckligt beskrivet hur den ska undervisas i klassrummet. Denna svaghet tar även McKeown m fl (2009) upp i sin studie men att forskningen säger mycket lite om hur undervisningen av de olika metodikerna bör se ut. En orsak kan

vara, enligt dem, att olika studier har olika syn på vilka aktiviteter som hör till vilken strategi.

3.3.2 Transaktionell strategiundervisning

Modellen kallas för transaktionell eftersom den bygger på två principer: utbyte av strategier mellan lärare och elever samt utbyte av det meningsskapande som sker dem emellan utifrån texten (Westlund, 2009). TSI-metoden bygger på samma fyra grundstrategier som RT, alltså: förutspå handlingen / ställa hypoteser, ställa egna frågor om texten, klargöra otydligheter samt sammanfatta texten, men är inte ett lika strikt program. TSI-metoden utmärks bland annat av att undervisningen pågår under hela läsåret (gärna under hela skoltiden) och huvudsyftet ligger i att läraren modellerar och förklarar några få, men värdefulla, strategier för eleverna när behovet finns. I undervisningen fokuserar läraren på att förmedla strategiernas syfte och påminner eleverna om att deras ökade förståelse kommer ifrån strategianvändandet (Westlund, 2009). Men det råder inte enighet om vad som ingår i denna strategin. Reichenberg och Emanuelsson förklarar TSI-metoden annorlunda i sin interventionsstudie *Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter* (2014). De största skillnaderna i Reichenberg och Emanuelssons syn mot Westlunds är att eleverna ska även skapa bilder som representerar tankegångar i texten och läsa med en hastighet som är anpassad till elevens egen förståelse.

Hilden och Pressley (2006) skriver i sin studie: *self-regulation through transactional strategies instruction* om hur man med TSI-metoden vill att eleverna utvecklar ett självreglerat lärande. Hilden och Pressley (2006) hänvisar till Schunk och Zimmermans teori om självreglerat lärande som hävdar att elever konstruerar sina tankar och beteende på sådana sätt som hjälper dem att nå sina mål. Vidare menar de att elever med god läsförmåga kan självreglera sitt läsande för att skapa mening i en text genom att förutspå textens innehåll utifrån egna erfarenheter, ställa frågor och söka efter svaret i texten, göra inferenser samt skapa mentala bilder. Användandet av strategierna i TSI-metoden sker både före, under och efter läsning av en text och eleverna motiveras av sina kunskaper om att de kan förstå en text

bättre med hjälp av strategierna. Efter att ha undervisat sina elever utifrån TSI-metoden rapporterade lärarna att deras elever hade utvecklats i sitt sätt att tänka och tillämpa strategier när de läste. Störst förbättring såg man hos de svagare och mindre motiverade eleverna där strategianvändandet kunde engagera och fokusera eleverna. Trots detta menar Hilden och Pressley (2006) att ingen elev nått full utveckling av självreglerat lärande. Observationerna visade att eleverna mestadel använde strategierna vid lärarens uppmaning om att tänka strategiskt. När eleverna tillämpade strategier på eget initiativ använde de sig oftast bara av en strategi istället för att i sitt fortsatta läsande använda sig av flera samordnade strategier.

3.3.3 Questioning the Author

Questioning the Author (QtA) är en metod som går ut på att ställa frågor till textförfattaren och kan användas till skönlitterära texter såväl som faktatexter. Metoden grundar sig i avsikten att minska avståndet mellan författare och läsare. Genom att eleverna ställer frågor till texten blir de medvetna om författaren som döljer sig bakom texten, till vilket syfte texten är skriven samt om texten innehåller något dolt budskap. QtA syftar till att göra eleverna medskapande och aktiva. För detta krävs att eleverna intar en aktiv läsroll (Reichenberg & Emanuelsson, 2014).

Arbetsgången i QtA-metoden utgörs av att läraren i förväg har segmenterat en text i kortare delar. Brytet har gjorts på ställen i texten där läraren förutspått att eleverna stöter på problem med förståelse eller där läraren vill lyfta en viktig del i texten. Eleverna läser sedan texten med stöd av lärare. Efter varje del avbryts läsningen av frågor och tankar som bidrar till vidare diskussioner. Beck m.fl (refererad i Reichenberg & Emanuelsson, 2014) har arbetat fram två olika typer av frågor att använda i den gemensamma textbearbetningen: *ingångsfrågor* och *uppföljningsfrågor*. Syftet med ingångsfrågorna är att ta reda på författarens budskap och uppmärksamma viktiga delar. Uppföljningsfrågorna syftar till att gå under textens yta och ta reda på textens betydelse samt hur eleverna uppfattar texten, men kan också användas av eleverna för att identifiera varför de misstolkat en text. Det som framkom i Reichenbergs och Emanuelssons (2014) resultat var att

elevers läsförståelse ökat betydelsefull efter att ha tränats i QtA metoden under 8 veckor.

3.3.4 Forskning om läsförståelsestrategier

Westlund (2017) menar dock att färdiga program och metoder inte är väl fungerande för alla elever. Istället menar hon att lärare måste se till de behov som finns hos sina elever för att sedan välja ut strategier och delar av metoder som kan tillgodose dessa behov. Nedan redogör vi för vad den forskning vi tagit del av framhåller för läsförståelsestrategier för att utveckla läsförståelse.

Bråten (2008) framhåller, precis som Westlund (2016), läsförståelsestrategier som mentala verktyg som läsaren använder för att ordna, förstå och fördjupa sig i text. Bråten väljer att dela in de olika läsförståelsestrategierna i fyra huvudkategorier: *minnesstrategier*, *struktureringsstrategier*, *övervakningsstrategier* samt *elaboreringsstrategier*. Minnesstrategier används för att upprepa och repetera information i texten. Läsaren läser texten flera gånger, alternativt upprepar eller skriver av nyckelord, fraser eller definitioner för att försöka memorera innehållet. Struktureringsstrategier används för att ordna, gruppera eller koppla samman information. Läsaren skaffar sig en överblick över innehållet genom att göra exempelvis sammanfattningar eller begreppskartor. Övervakningsstrategier används för att avgöra huruvida läsaren själv har förstått innehållet i texten. Exempelvis genom att ställa frågor till sig själv. Om läsaren anser sig brista i sin förståelse kan det vara bra att tillämpa någon av de andra strategierna. Elaboreringsstrategier används för att skapa större mening i texten. Läsaren kan använda sina tidigare kunskaper för att fördjupa, berika, bearbeta eller förädla innehållet i texten. I Skolforskningsinstitutets studie *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier* (2019), som fokuserar på elever mellan 10-19 år, framhåller man precis som Westlund (2016) och Bråten (2008) strategierna som redskap för elever att använda när de stöter på problem. Vidare menar Skolforskningsinstitutet att lärare behöver mer kunskap om vilka dessa redskap är, hur de kan kombineras samt vilka redskap som är mer- eller mindre användbara i

olika situationer. De framhåller dock att alla läsförståelsestrategier inte har lika positiv effekt på elevers läsförståelseutveckling. Skolforskningsinstitutet (2019) menar att lässtrategier som gör att eleven får en helhetsbild av texten samt på ett omfattande sätt kontrollerar sin förståelse av texten har en positiv effekt på utvecklandet av läsförståelse. Exempel på sådana strategier är *kontrollstrategier* och *fördjupningstrategier* (övervakningsstrategier och elaboreringsstrategier enligt Bråten, 2008). De strategier som, enligt Skolforskningsinstitutet, inte visar positiva effekter på läsförståelse är de som inte uppmuntrar eleverna till att självständigt skapa en förståelse av texter och som håller dem kvar nära texten. Ett exempel på sådana är *memoreringsstrategier*. Dock framhåller Skolforskningsinstitutet (2019) att eleverna ändå bör tränas i memoreringsstrategier då de i kombination med kontrollstrategier och fördjupningstrategier kan bidra till en hög läsförståelse. Viktigt att betona är också att de olika strategiernas effekt inte bara handlar om vilken strategi som används utan också av hur den används. Skolforskningsinstitutet (2019) skriver också i sin systematiska översikt att användandet av lässtrategiundervisning visar större framgång hos elever som är svagare i sin läsförståelse än de elever som är starkare. Detta kan förklaras av att de svaga eleverna drar större nytta av lässtrategier då strategierna ofta syftar till att motverka brister i läsförståelse.

3.4 Lärarens roll och undervisning

Westlund (2017) framhåller inte någon av de ovan nämnda metoder och strategier som bättre än någon annan och menar istället att det handlar om lärarens kunskaper att undervisa i läsning och läsförståelse. Flera forskare framhåller dock att det saknas instruktioner för hur lärare bör arbeta med de olika metoderna. I detta avsnitt kommer vi redogöra för hur den forskning vi tagit del av beskriver undervisning i läsförståelse, hur lärare undervisar i läsförståelse samt deras uppfattning och kunskap om läsförståelse.

3.4.1 Forskning om läsförståelseundervisning

Westlund (2009) skriver att lärare medvetet bör arbeta med läsförståelse på olika sätt genom hela skoltiden och att aktuell forskning framhåller lärarens explicita undervisning i lässtrategier som central för elever läsförståelseutveckling. Explicit förståelseundervisning handlar, enligt Andreassen (2008) om direkt och konkret undervisning där läraren modellerar olika lässtrategier med syfte att eleverna ska lära sig vad de själva kan göra för att på bästa sätt få förståelse för den text de läser. Vidare menar Andreassen (2008) att läsförståelseundervisningen idag är mer riktad åt det *implicita* hållet. Implicit undervisning innebär att eleverna ska lära och förstå av den text de läser, utan att läraren undervisar i läsförståelsestrategier. Implicit undervisning i läsförståelse kan exempelvis vara att läraren ställer kontrollfrågor till eleverna efter de läst en text. Skolforskningsinstitutet (2019) framhåller explicit undervisning i kombination med guidad och självständig strategianvändning som främjande för elevers läsande och läsförståelse. För att elever ska utvecklas till strategiska läsare krävs undervisning i och om lässtrategier. Genom att undervisa elever i användandet av lässtrategier bidrar det till att eleverna medvetet använder lässtrategier vid tillfällena när de brister i sin förståelse. Eleverna väljer de strategier som de har goda erfarenheter av samt de strategier som passar till texten, syftet med läsningen och kontexten (Skolforskningsinstitutet, 2019).

Vi har tidigare i forskningsbakgrund skrivit om vad som påverkar elevers läsförståelseutveckling och om de metoder och strategier forskningen framhåller som främjande för elevers läsförståelseutveckling. Ingvar Lundberg, forskare i läs- och skrivutveckling, menar dock att en metod aldrig kan studeras enskilt. Hur väl en metod fungerar i undervisningssammanhang beror enligt Lundberg (2010) på flera faktorer. Bland annat vem läraren är, dennes erfarenhet, inställning och kunskaper om inläringens förutsättningar. En metods effekt beror också på de elever som undervisas, deras kognitiva stil och kunskapsnivå. I en rapport från "Konsensusprojektet": *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* (Myrberg, 2003) framgår det att lärarnas förståelse och

kunskaper är viktigare än vilket tillvägagångssätt som används i undervisningen. Alatalo (2011) refererar i sin avhandling: *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 till Hattie* som i sin metaanalys visar att elevers goda resultat inte heller grundar sig i resurser som ny läroplan, mindre elevgrupper eller fina lokaler, utan i den enskilde lärarens kunskaper. Bra lärare har goda ämneskunskaper samt vet hur kunskaperna ska användas i undervisningssyfte. Viktiga faktorer är också lärarens förmåga att kunna anpassa undervisningen efter de behov som finns, lärarens sätt att skapa relationer med eleverna samt dennes engagemang och vilja att hjälpa eleverna framåt i sin utveckling. Lärarens kunskaper utvecklas i samspelet mellan utbildning, praktik och de individuella kunskaper läraren besitter (Alatalo, 2011).

3.4.2 Lärares kunskaper

Läraren har en viktig betydelse för elevers utveckling och lärande och det krävs både kunskap om begreppet läsförståelse, vad som påverkar elevers utveckling av läsförståelse samt om inläringens förutsättningar.

I ett av de kunskapstest som genomfördes i Alatalos (2011) avhandling ombads lärarna ange fyra orsaker till att en elev presterade lågt på ett läsförståelsetest. Endast 10% av lärarna kunde uppge fyra orsaker som överensstämde med vad forskningen kommit fram till. 36% kunde uppge tre och cirka hälften av lärarna kunde uppge ett eller två alternativ. Endast 0,7% av lärarna angav bristfälliga läsförståelsestrategier som orsak till elevers bristande läsförståelse. Läsförståelsestrategier och ordförråd är två specifika områden National Reading Panel (NRP) pekar ut som centrala för att elever ska utveckla läsförståelse (refererad i Alatalo, 2011). 21% procent av lärarna angav bristfälligt ordförråd och det som flest lärare svarade var bristande avkodningsförmåga och läs- och skrivsvårigheter (69%). Den fjärde orsaken tidigare forskning framhåller som grund till lågt resultat i läsförståelsetest är bristfällig språklig medvetenhet och endast 0,7% av lärarna svarade det i testet. Alatalo (2011) kunde se att det lärarna uppgav som svar på frågan var mer generella svårigheter som elever kan ha som till exempel koncentrationssvårigheter. Detta kan bero på att lärarna saknar kunskap om faktorer

som är viktiga för god läsförståelse och denna kunskapslucka kan gör det svårt att undervisa systematiskt för att nå god läsförståelse. Eckerholm (2018) ansåg att det fanns en antydning till bristande kunskaper även hos de lärare hon intervjuat i sin avhandling kring deras arbetssätt med läsförståelsestrategier och då främst de innan och under läsning.

3.4.3 Lärares uppfattning och undervisning om läsförståelse

Eckerholm (2018) skriver i sin avhandling som bygger på intervjuer av lärare i årskurs 4–6, att lärarna framhöll vikten av läsförståelse och läsförmåga som det mest centrala för elevernas kunskapsutveckling och att läsning innehåller många delar som eleverna måste behärska. Eleverna behöver kunna flera olika moment som att öka sitt ordförråd, förmedla budskap, hitta information och förklara begrepp. För specifikt läsförståelse framhöll lärarna att eleverna behöver kunna tolka text och leva sig in i texten samt att använda sina tidigare erfarenheter i relation till det lästa. Eleverna behöver även förstå innehåll i informationstext, budskap i berättelse och kunna hämta fakta ut de texter de läser. Lärarna uppfattar läsförståelse som ett verktyg för lärande.

I Alatalos avhandling (2011) beskriver lärarna sitt arbete med läsförståelse, hur de före, under och efter högläsning samtalar kring det lästa. Ingen av lärarna nämner något om undervisning i läsförståelsestrategier vilket Alatalo tolkar som att det är undervisning som inte görs systematiskt eller medvetet. Alatalo kan bekräfta det tidigare forskning av Pilonieta & Medina och Taylor m. fl. (refererat i Alatalo, 2011) redan visat att elevers läsförståelseförmåga kontrolleras ofta men att undervisningen om nyssnämnda inte är lika frekvent. Alatalo (2011) sammanfattar i sitt resultat att lärarna anser det vara viktigt att eleverna läser mycket och att de får läsa texter som är intressanta för dem. Alatalo antar efter sina resultat att den mesta läsningen sker tyst och det är inte vad forskningen stöder enligt NRP (refererat i Alatalo, 2011) utan de förespråkar att man har läsaktiviteter som att läsa högt och diskutera texter tillsammans. Däremot i Eckerholms avhandling framhöll lärarna högläsningen som viktig särskilt när det gäller faktatexter. Endast en lärare

tog upp läsförståelsestrategin om förutsägelse om vad texten kommer handla om. Det framkommer inte om den används endast av läraren när denna läste högt eller även när eleverna läser tyst själva. Likaså var det med strategin att övervaka sin egen förståelse att endast en lärare tog upp denna strategin. Övriga lärare menade att elever ska förstå vad de läser men om det var en strategi de betonade eller om det var underförstått att elever ska förstå det de läst framkom inte.

3.4.4 Lärares utmaningar

Att läraren har en viktig roll i elevers lärande och utveckling råder det ingen tvekan om. Amerikanska studier visar dock att lärare inte får tillräckligt med utbildning i läs- och skrivinlärning för att undervisa på det strukturerade och systematiska sätt som krävs för att kunna hjälpa elever att utvecklas och lära (Alatalo, 2011). Myrberg och Lange (refererad i Alatalo, 2011) menar att även svenska lärares utbildning i läsundervisning har fått mindre utrymme. Alatalo (2011) skriver att det är en stor pedagogisk utmaning att identifiera var alla elever befinner sig i sitt lärande för att sedan bemöta och stötta efter de behov som finns. Den stora utmaningen ligger troligtvis hos de eleverna med någon typ av svårighet i sitt läsande och skrivande. Läraren måste då tidigt identifiera dessa svårigheter och bidra med rätt kunskaper och stöd för att eleven ska komma vidare i sin utveckling.

3.5 Sammanfattning av forskningsbakgrund

Utifrån ovanstående forskning framhålls flera faktorer ligga till grund för huruvida elever utvecklar sin läsförståelse eller inte. Som vi skriver ovan har läraren en viktig roll i elevers lärande och utveckling och måste ha goda kunskaper om begreppet *läsförståelse*, vad som påverkar elevers utveckling av läsförståelse samt om inlärningens förutsättningar. NRP (2000) framhåller fyra centrala orsaker för att elever brister i sin läsförståelse, vilka är bristfälliga kunskaper i läsförståelsestrategier, bristfälligt ordförråd, bristande avkodningsförmåga samt bristfällig språklig medvetenhet. Andra forskare framhåller flera faktorer som påverkar elevers läsförståelseutveckling. Bråten (2008) menar att elevers kunskaper

i avkodning, språk, skriftspråk, kognitiva förmågor, förståelsestrategier, förkunskaper samt läsmotivation också påverkar huruvida de har en god läsförståelse.

Vi har i forskningsbakgrunden identifierat och redogjort för de mest beforskade metoderna för att utveckla elevers läsförståelse (se kapitel 3.3). Westlund (2017) framhåller dock inte färdiga program och metoder som väl fungerande för alla elever. Istället menar hon att lärare måste se till de behov som finns hos sina elever för att sedan välja ut strategier och delar av metoder som kan tillgodose dessa behov. För att elever ska utvecklas till strategiska läsare krävs undervisning både i och om lässtrategier. Genom att undervisa elever i användandet av lässtrategier bidrar det till att eleverna medvetet använder dessa strategier vid tillfällena när de brister i sin förståelse. Vi har ovan (se kapitel 3.3.4) redogjort för de strategier forskningen säger främja elevers läsförståelseutveckling. Forskare menar också att läsförståelseundervisningen bör bli mer explicit, alltså direkt och konkret, där läraren modellerar olika strategier med syfte att eleverna ska lära sig vad de själva kan göra för att på bästa sätt få förståelse för den text de läser och på så vis utveckla ett självreglerat lärande. Läraren har också ett stort ansvar i att motivera elever till att vilja lära och utvecklas.

Efter att tagit del av aktuell forskning inom vårt valda ämne ser vi en tydlig koppling till det sociokognitiva perspektivet på lärande. Lärare som undervisar i läsförståelse måste ha goda kunskaper om vad som påverkar elevers lärande och utveckling, alltså den kognitiva process som möjliggör lärande. Forskningen framhåller också att denna kognitiva process bör ske i en social kontext. De metoder vi redogör för i forskningsbakgrunden (se kapitel 3.3) ser både till individens kognitiva utveckling samt inläringens sociala och kulturella aspekter. Forskningen kommer att ligga till grund för vår fortsatta undersökning där vi tittar på huruvida denna forskning tillämpas i undervisningssammanhang.

4 Metod och material

Inledningsvis presenteras studiens metod och därefter motiveras och diskuteras urval av respondenter och informanter. Vidare förs också en diskussion om materialets validitet och reliabilitet. Avslutningsvis presenterar vi de etiska överväganden som gjorts i denna undersökning.

4.1 Val av metod

Detta arbete grundar sig i en metodkombination av kvantitativ och kvalitativ datainsamling. Denscombe (2018) framhåller flera fördelar med att använda metodkombination, då det bland annat bidrar till en mer fullständig och komplett bild av det som undersöks samt ger möjligheter att kontrollera resultaten i de olika metoderna. Syftet med metodkombinationen var att göra en så kallad *förklarande sekventiell design* där den kvalitativa undersökningen används för att förklara resultatet från den kvantitativa undersökningen (Denscombe, 2018). Ordningsföljden i studien var därför följande: först genomfördes den kvantitativa undersökningen och sedan den kvalitativa. Att använda mer än en metod kan dock innebära mer tidsåtgång för datainsamling och analys av data. En risk är också att resultatet i de olika metoderna inte bekräftar varandra och att vårt syfte med metodkombinationen då fallerar (Denscombe, 2018).

Vi valde att använda en kvantitativ metod i form av enkätundersökning för att få ett stort underlag och därmed senare kunna generalisera resultatet. De fördelar vi såg med detta val av metod var att det var gratis, tidseffektivt, miljövänligt samt att det medgav en bred geografisk täckning (Denscombe, 2018). Att vi dessutom valde att använda oss av Google's formulär medförde en automatisk sammanställning av enkätundersökningen. Frågorna i en enkätundersökning ska vara genomtänkta och formuleras på ett sätt som ger adekvata svar på forskningsfrågorna (Christoffersen & Johannessen 2015). I enkäten försökte vi ställa så konkreta frågor som möjligt, både för att underlätta för respondenterna men också för att underlätta för vårt fortsatta arbete då vi ska tolka den data som samlas in. Enkätundersökningar där

kvantitativa data samlas in riskerar att inte ge så mycket detaljer och djup i det studerade ämnet. Denscombe (2018) skriver att de “tenderar att gå miste om djupet i förmån för bredden” (s. 55). Risken med att använda en enkät är också att svarsfrekvensen kan vara låg, vilket kan medföra en förvrängning i undersökningen. Denscombe (2018) skriver att en gräns på 30 svar är minimum för att kunna använda data från enkäten. I vår enkätundersökning deltog 41 respondenter.

För att få ett djup i undersökningen valde vi därför också en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer, då de möjliggör mer detalj- och innehållsrika svar. Då vår tid till denna studie har varit begränsad hade vi ingen möjlighet att observera och undersöka våra frågeställningar under en längre tidsperiod och valde därför att komplettera vår enkätundersökning med korta semistrukturerade intervjuer. Intervjuer är en bra metod när syftet är att undersöka de deltagande lärarnas åsikter och uppfattningar (Denscombe, 2018). I våra intervjuer deltog tre informanter. Intervjufrågorna tog stöd i en övergripande intervjuguide baserad på de frågor som fanns i enkäten (se bilaga 3).

4.1.1 Urval och svarsfrekvens

Till vår enkät ville vi ha svar från verksamma lärare i årskurs 1-3. Vi valde att lägga ut vår enkät i olika grupper för lärare på Facebook, då sociala medier är ett effektivt sätt för forskare att nå ut till grupper eller människor med gemensamma intressen (Denscombe 2018). För att sprida vår undersökning ytterligare mejlade vi enkäten till våra egna kontakter och bad dem sprida vidare till sina kollegor likt en så kallad “snöbollprocess”. Vi ansåg att motivationen att svara på enkäten skulle öka då respondenterna har en närhet till oss som skapat den.

Urvalet av informanter utgjordes av de tre första respondenterna som uppgav i enkäten att de ville delta. Eftersom denna studie undersöker läsförståelse på lågstadiet är urvalet kriteriebaserat (Denscombe, 2018). De kriterier som

informanterna skulle uppfylla var att de skulle vara legitimerade lärare och undervisar elever på lågstadiet i ämnet svenska.

4.1.2 Tillvägagångssätt och genomförande

Som tidigare nämnt har vi valt att samla in data genom en enkätundersökning och semistrukturerade intervjuer. För att öka svarsfrekvensen delade vi vår enkätundersökning i Facebook-grupper där vårt valda forskningsområde kunde vara intressant för respondenterna. I en kort presentation av undersökningen berättade vi för de potentiella respondenterna vad deras svarsbidrag skulle ha för inflytande i vår studie. För att minimera svarsbördan formulerade vi frågorna på ett enkelt och begripligt sätt och avgav en ungefärlig tid det skulle ta att delta. Enkäten var öppen för potentiella respondenter i 10 dagar. Som avslut på vår enkätundersökning ställde vi frågan om respondenterna skulle kunna tänka sig att delta i en fördjupad intervju inom ämnet. De lärare som ville delta kunde i enkäten lämna mailadress och telefonnummer. Vi kontaktade sedan de potentiella informanterna genom ett digitalt deltagarbrev (se bilaga 2) där mer information om den kvalitativa undersökningen gavs.

Intervjuerna baserades sedan på en intervjuguide (se bilaga 3) med de frågor som skulle besvaras. Frågorna berörde hur läraren uppfattar begreppen läsförmåga och läsförståelse samt hur den arbetar med läsförståelse i sin undervisning. För att möjliggöra djupare svar om lärarens tankar och erfarenheter ställde vi öppna frågor med utgångspunkt i vårt syfte och våra forskningsfrågor. Frågorna i intervjuguiden fungerade som stöd men varierade något beroende på de svar vi fick från informanterna. Frågorna ställdes inte i någon specifik ordning. Intervjuerna genomfördes digitalt på grund av de rådande omständigheterna i samhället med pågående pandemi samt på grund av avstånd till informanterna. Intervjuerna tog ca 45 minuter.

4.1.3 Bearbetning av data

Vi använde vi oss av Excel för att lättare kunna tolka och analysera de svar som respondenterna skrivit i längre text. Vi har valt att presentera vårt resultat till största delen i sifferform istället för procentsatser. Detta för att det tydligt skulle framgå hur många som deltagit i vår undersökning. På de ställen där vi har angivit procentsatser har vi även angivit antalet respondenter för att vara transparenta. I vår sammanställning av data valde vi att använd diagram och tabeller för att på ett så tydligt och precist sätt presentera vår data.

Intervjuerna dokumenterades med hjälp av anteckningar och ljudupptagning som sedan transkriberades i sin helhet. Vi valde att transkribera hela intervjuerna då det underlättar att se intervjuerna i skrift istället för att lyssna då vi ville jämföra informanternas svar med varandra men också jämföra med de svar vi fått i enkäten (Denscombe, 2018). När intervjuerna hade transkriberats enades vi om vad som hade relevans för vårt arbete och om syftet med vår metodkombination hade gett resultat. Svaren från intervjuerna användes sedan i arbetet för att förtydliga det resultat som framkommit av enkätundersökningen.

4.1.4 Analysmetod

Inledningsvis ställde vi upp rådatan från enkäten på ett sådant sätt att vi kunde titta på frekvensen för den nominaldata som framkom i enkätsvaren. För att kunna analysera svaren från de öppna frågorna i vår enkät kategoriserade vi dessa efter ord, fraser och begrepp som kan kopplas till en sociokognitiv syn på lärande. På samma sätt gjorde vi med intervjusvaren. Intervjusvaren analyserades sedan i syfte att förtydliga det resultat som framkommit av enkätundersökningen. Vi har i svaren även sökt efter ord och begrepp som var av relevans för att besvara våra forskningsfrågor.

Det sociokognitiva perspektivet blev synligt vid flera tillfällen i vår analys (se kap 6). Generellt såg vi att användandet av någon av de metoder som vi tidigare redogjort för används av majoriteten av de deltagande lärarna (se kap 5). Dessa

metoder ser både till individens kognitiva utveckling samt inläringens sociala och kulturella aspekter och främjar enligt forskning elevers läsförståelseutveckling. Samtliga informanter menade också att nästintill all läsning sker i en social kontext, antingen parvis, i mindre grupper eller i helklass. Både i enkäten och intervjuerna framhölls frågor till texten och bok- och textsamtal som delar i läsförståelseundervisning. Genom att i grupper läsa, diskutera, sammanfatta och svara på frågor till texten tränas elevernas kognitiva förmågor i ett socialt sammanhang. Utifrån det sociokognitiva perspektivet är lärarens uppgift främst att modellera aktiviteter, motivera, stötta och handleda eleverna i sitt eget lärande. Eleverna ska aktivt konstruera kunskap genom att delta i sociala sammanhang, observera lärare och övriga klasskamrater samt tolka och ifrågasätta den kunskap som förmedlas och modelleras (Woolfolk & Karlberg, 2015). Vi kunde endast identifiera ett fåtal svar som framhöll begreppet modellering som en viktig del i läsförståelseutvecklingen.

I vår enkät hade vi en fråga (Bilaga 1, fråga 8) inspirerad av Alatalo (2011). För att kunna jämföra vårt resultat med det Alatalo presenterar i sin avhandling grupperade vi respondenternas svar på liknande sätt som Alatalo (2011) gör. Vi grupperade enligt följande: dyslexi tillsammans med läs- och skrivsvårigheter slog vi ihop med bristande avkodning. Bristfälligt ordförråd innehåller också svar som: "svåra ord" och "svåra begrepp". Alla svar "språkstörning" sammanställde vi som bristfällig språklig medvetenhet. Bristande koncentrationsförmåga innehåller svar som "lyssnar inte på instruktionen", "nervös" och "stress" och slutligen i bristande språkkunskaper där ingår även elever med annat modersmål än svenska. Alatalo analyserar sina svar utifrån vad NRP (2000) framhåller som fyra centrala orsaker vilka kan ligga till grund för elevers bristande läsförståelse. De fyra orsakerna är bristfälliga kunskaper i läsförståelsestrategier, bristfälligt ordförråd, bristande avkodningsförmåga samt bristfällig språklig medvetenhet.

4.1.5 Validitet och reliabilitet

Vi valde att i enkäten ställa både öppna frågor, där respondenterna kunde skriva med egna ord, och frågor med givna svarsalternativ. Vi tog beslutet att i de flesta frågor inte inkludera svarsalternativet “vet ej”, då vi ansåg att samtliga respondenter skulle kunna svara utifrån de övriga givna svarsalternativen på samtliga frågor. Krosnick och Presser (refererad i Christoffersen & Johannessen, 2015) hänvisar till flera studier som visar att reliabiliteten inte skiljer sig mellan undersökningar där “vet ej” finns eller inte finns med som svarsalternativ. För att respondenterna skulle kunna nyansera sina svar kunde de på vissa frågor markera ut sitt svar på en skala, bestående av fem steg. Reliabiliteten blir som störst om man använder en femgradig skala (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Vi valde också att i vår enkätundersökning ha med en fråga som Tarja Alatalo ställt i sin avhandling (2011). En fördel med detta är att vi kan jämföra vårt resultat med resultatet i hennes avhandling (Christoffersen & Johannessen, 2015). Eftersom enkäten inte är adresserad till en grupp utvalda lärare utan är utlagd i grupper på facebook finns det risk att endast de lärare som har ett stort engagemang i undervisning om/i läsförståelse svarar. Det får också till följd att våra intervjuer kommer att baseras på de lärare som har det engagemanget. Genom att även använda våra personliga nätverk att sprida enkäten kan denna risk möjligtvis minska (Denscombe, 2018).

Vi är medvetna om att användandet av ljudupptagning vid intervjuer kan påverka den deltagande till att känna sig obekväma, men att det brukar vara ett snabbt övergående hinder (Denscombe, 2018). En annan nackdel med vårt val att använda intervjuer är att det är svårt att bedöma hur tillförlitlig den kvalitativa datan är. De deltagande lärarnas svar kanske inte stämmer överens med hur de faktiskt gör i praktiken.

4.2 Etiska överväganden

De etiska överväganden som gjorts i förhållande till de problem vi valt är att vi använder etablerade metoder för att genomföra vår undersökning. Alla inblandade ska behandlas etiskt och ej komma till skada, varken fysiskt, psykiskt eller personligt (Denscombe, 2018). Vi kommer därför att vara tydliga med vårt syfte och mål med arbetet samt även vilka som kommer att kunna ta del av de resultat och anteckningar från vår undersökning av läsförståelse och intervjuer. Deltagandet av intervjuer kommer att vara frivilligt och ett skriftligt medgivande kommer att begäras av alla inblandade. Alla personuppgifter kommer att behandlas i enlighet med GDPR och personuppgiftslagen. Allt material kommer att hanteras på ett konfidentiellt sätt. Då vi tänkt ta ljudupptagning vid intervjuerna är det en personuppgift. I det som publiceras ska individernas identitet skyddas på ett sådant sätt att det inte går att utläsa vilka de deltagande är (Denscombe, 2018). Materialet kommer att sparas i upp till två år efter publicering och kommer efter det att förstöras i enlighet med rekommendationer från högskolan. Det är viktigt att vi är tydliga med vårt syfte och förklarar att vi inte är ute efter att ifrågasätta deras undervisning och didaktiska val, utan främst vill ta reda på hur undervisningen ser ut i förhållande till framskriven forskning.

5 Resultat

I detta kapitel kommer resultatet från vår enkätundersökning att presenteras tillsammans med resultatet från intervjuerna. Resultatet grundar sig i lärares beskrivningar av sina egna kunskaper och erfarenheter om läsförståelse samt hur de undervisar för att främja elevers utveckling av läsförståelse. Inledningsvis presenteras en sammanställning av hur de deltagande lärarna beskriver begreppen läsförmåga och läsförståelse. Vidare presenteras deras användning av metoder och strategier för läsförståelse samt hur de säger sig undervisa för att främja elevers läsförståelseutveckling.

5.1 Presentation av de deltagande lärarna

I enkätundersökningen deltog 41 verksamma lågstadielärare från olika delar av Sverige. I intervjuerna deltog tre informanter. Samtliga informanter är behöriga lärare, verksamma på lågstadiet. Informanterna har också lämnat sina svar i enkäten.

5.2 Resultat av undersökning

Nedan presenteras en sammanställning av hur respondenterna tolkar begreppen läsförmåga och läsförståelse. Vidare fördjupas resultatet av enkätundersökningen med de svar som framkommit under intervjuerna.

Fråga 1: Beskriv vad begreppen *läsförmåga* och *läsförståelse* innebär för dig.

I enkäten bad vi respondenterna beskriva vad begreppen *läsförmåga* och *läsförståelse* innebar för dem. I svaren som respondenterna angav om *läsförmåga* kan vi tolka tre olika varianter. De två mest frekventa svaren är de som inkluderar både den tekniska delen av läsningen; avkodning samt den kognitiva delen: läsförståelse, vilket 13 respondenter anger. Det andra svaret som samma antal respondenter anger tar endast upp den tekniska delen: avkodning, att eleven ska kunna ljuda sig igenom texten utan krav på förståelse. 7 respondenter beskriver läsförmågan som läsflyt och läsförståelse. Av de 41 respondenterna som deltog svarade 15 av dem endast vad begreppet *läsförståelse* betyder utan att gå in djupare i vad det faktiskt innebär för dem. Svaren bestod av variationer av meningen "eleven förstår vad hen läser". Resterande respondenter gav mer innehållsrika svar. 15 av de övriga respondenterna framhöll att läsförståelse innebär att eleverna ska hitta den mening som redan finns i texten samt att *skapa* en mening utifrån texten.

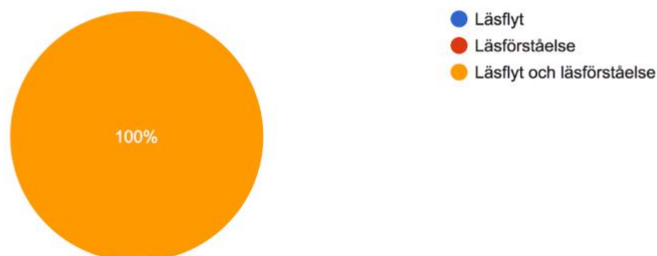
I intervjuerna bad vi informanterna beskriva *skillnaden* mellan läsförmåga och läsförståelse. Lärare A svarade att läsförmåga är när man kan läsa och avkoda. Att man förstår hur ord ska uttalas men har ingen förståelse för ordets betydelse, eller att man kan läsa en text med en eller flera meningar men har ingen förståelse för

vad det man läst berättar eller innebär. Lärare B svarade att läsförmåga är ordavkodning. Att kunna läsa ord, kunna ljuda sig igenom ord eller att kunna läsa ordbilder. Läsförståelse är när man förstår vad det är man läser och kan dra paralleller till det man själv har upplevt, varit med om, sett på film, hört någon berätta eller hört från någon bok. Lärare C svarade att läsförmåga är när man kan läsa med ett flyt och kan korrigera sin läsning. Man kan vid svåra ord ljuda ihop ordet. Vidare säger Lärare C att man ska förstå det man läser också och menar att en del kan ha en bra lästeknik men ändå brista i sin förståelse. Det kan också vara så att en del har en knackig läsförmåga, men har väldigt bra läsförståelse trots det. Det hänger ju inte alltid ihop, menar Lärare C.

Fråga 2: Vilka kunskaper tycker du är viktigast att eleverna utvecklar på lågstadiet?

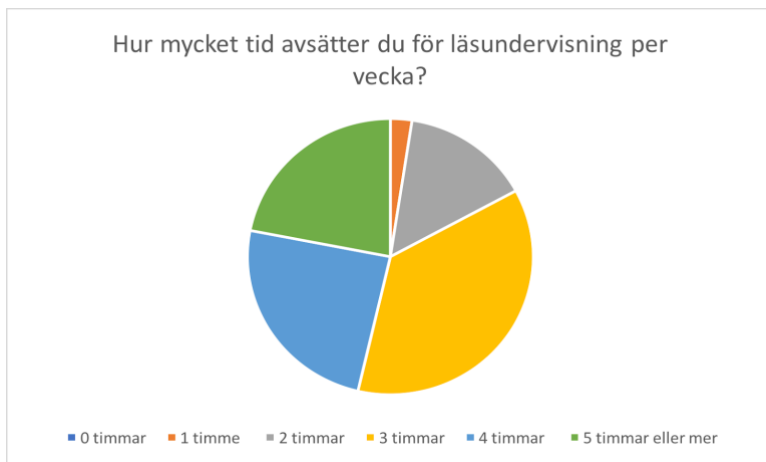
Vilka kunskaper tycker du är viktigast att eleverna utvecklar på lågstadiet?

41 svar



På frågan om vilka kunskaper de tyckte var viktigast att eleverna utvecklar på lågstadiet uppgav alla 41 respondenter både läsflyt och läsförståelse.

Fråga 3: Hur mycket tid avsätter du för *läsundervisning* per vecka samt hur mycket tid avsätter du för *läsförståelseundervisning* per vecka?



När vi frågade respondenterna hur mycket tid som avsätts till *läsundervisning* per vecka såg resultatet ut enligt ovan. 1 av respondenterna svarade att den avsatte 1 timme per vecka till läsundervisning. 6 av respondenterna svarade att de avsatte 2 timmar. 15 av respondenterna svarade att de avsatte 3 timmar. 10 av respondenterna avsatte 4 timmar och 9 av respondenterna avsatte 5 timmar eller mer för läsundervisning per vecka. När vi vidare frågade hur mycket tid de avsatte för *läsförståelseundervisning* såg resultatet ut enligt nedan.



11 av respondenterna svarade att det avsatte 1 timme för läsförståelseundervisning per vecka. 14 respondenter svarade att de avsatte 2 timmar per vecka. 9

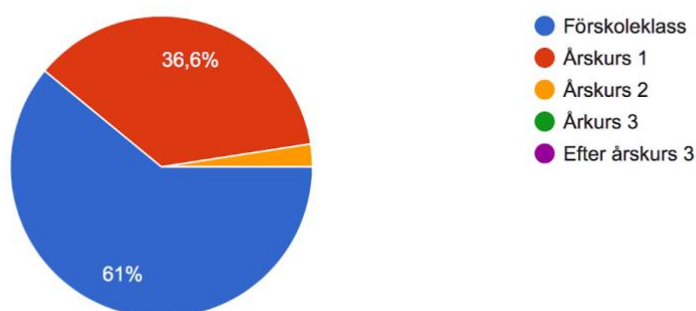
respondenter avsatte 3 timmar per vecka. 3 respondenter avsatte 4 timmar per vecka och 4 respondenter svarade att de avsatte 5 timmar eller mer för läsförståelseundervisning per vecka.

I intervjun ställde vi frågan: *Hur mycket tid avsätts till läsförståelseundervisning i förhållande till övrig läsundervisning?* Samtliga lärare tyckte att det var svårt att uppskatta en ungefärlig tid då de arbetar med läsförståelse i fler ämnen än i svenska. Lärare A svarade att läsförståelseundervisningen var ca två tredjedelar av övrig läsundervisning. Lärare B svarade att läsförståelseundervisningen var mellan en fjärdedel och en femtedel i förhållande till annan svenskundervisning. Lärare C kunde ge något svar på frågan. Vidare menade Lärare C att de läser väldigt mycket men behöver lägga mer tid på läsförståelseundervisning samt explicit undervisning i läsförståelsestrategier.

Fråga 4: I Vilken årskurs börjar ni arbeta med läsförståelse på er skola?

I vilken årskurs börjar ni arbeta med läsförståelse på er skola?

41 svar



På frågan i vilken årskurs de börjar arbeta med läsförståelse på skolan svarade 25 av de 41 respondenterna att på deras skola börjar de redan i förskoleklass. 15 av respondenterna svarade att de på deras skola började arbeta med läsförståelse i årskurs 1 och 1 respondent svarade att de på dennes skola började arbeta med läsförståelse först i årskurs 2.

Fråga 5: Hur arbetar du med läsförståelse på lågstadiet?

Samtliga respondenter arbetade med något av de läsförståelse-material vi givit förslag på (se bilaga 1). Hela 38 respondenter svarade att de på lågstadiet arbetar med boksamtal och lika många svarade att de arbetar med frågor till texter för att främja elevers läsförståelseutveckling. 30 av respondenterna arbetade med 3 eller fler av de förslag vi angett. Vi frågade sedan om de arbetar med läsförståelse på något annat sätt och i sådana fall, hur. Respondenterna gav då förslag på aktiviteter som främjar utvecklingen av ordförråd, högläsning med efterföljande diskussion, läsförståelsekort, berättaransikte samt kooperativa övningar, som exempelvis "berätta mera". 3 respondenter svarade också att de under högläsning modellerade läsförståelse. 1 respondent svarade att hen var en läsande förebild för sina elever.

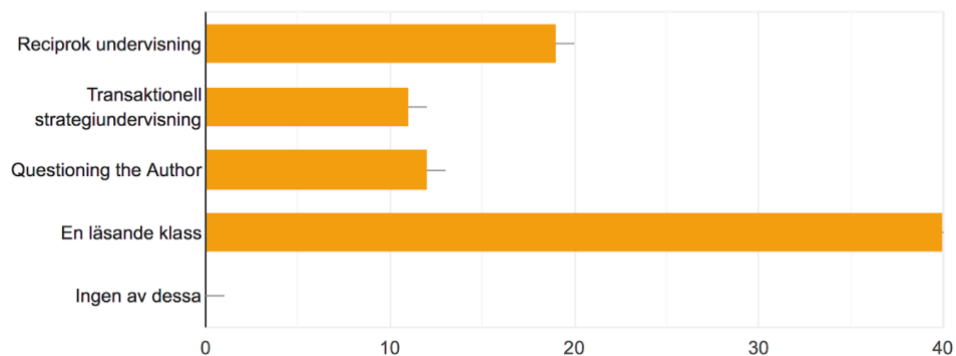
I intervjuerna ställde vi en fråga om hur de arbetar för att eleverna ska utveckla de kunskaper i läsförståelse som läroplanen framhåller (se bilaga 3). Lärare A svarade att oavsett ämne läser de alltid gemensamt. Vid högläsning används ibland en kamera kopplad till smartboarden så att eleverna kan följa med i texten. Under tiden de läser stannar de upp och diskuterar kring det som händer eller förutspår vad som ska hända närmast. Lärare A menar att detta arbetssätt är särskilt bra för nyanlända elever med annat modersmål. De har också läsläxa varje vecka som eleverna läser högt för varandra i mindre grupper. Eleverna får sedan frågor till texten som är både på, mellan och bortom raderna. Lärare B svarade att när de arbetar med det gemensamma läromedlet lyssnar och läser de tillsammans och bearbetar texten väldigt mycket. De ställer frågor till texten och lyfter sådana ord som kan vara svåra för eleverna att förstå. Vidare menar Lärare B att hen inte kan några fina ord eller speciella uttryck för hur hen undervisar, utan endast kan berätta om hur hen jobbar. Lärare B berättar att de också arbetar med boksamtal, läsförståelsefrågor och ordförståelse. Lärare C framhåller att det är viktigt att man som lärare redan i förskoleklass börjar läsa för eleverna och prata om budskapet i det lästa. Eleverna kan sedan synliggöra sin förståelse genom att rita eller skriva om det lästa. Gemensam läsning i kombination med att eleverna läser enskilt, både i böcker och

andra texter som exempelvis faktatexter, menar Lärare C främja läsförståelseutvecklingen.

Fråga 6: Vilken av följande metoder för läsförståelseundervisning känner du till samt vilka av dessa använder du?

Vilken/ vilka av dessa metoder för läsförståelseundervisning känner du till?

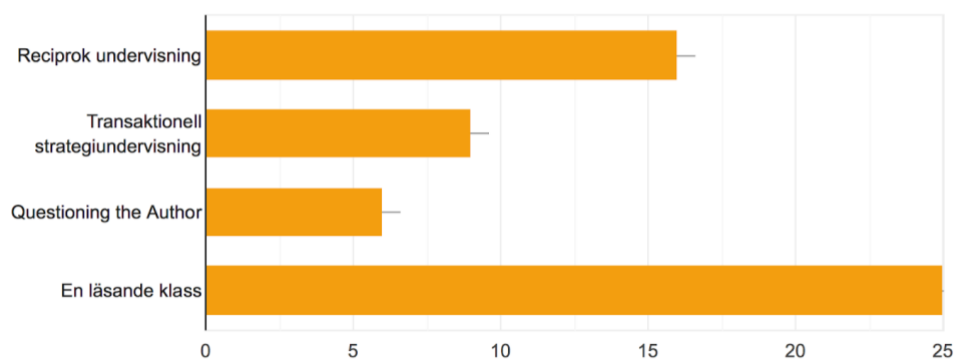
41 svar



Vi ställde frågan om vilken eller vilka av de ovan nämnda metoderna respondenterna kände till. 40 av de 41 respondenterna svarade att de kände till En läsande klass. 19 respondenter hade kännedom om Reciprok undervisning. 12 av respondenterna kände till metoden Questioning the Author och 11 respondenter kände till Transaktionell undervisningen. På frågan om någon av dessa metoder användes i deras undervisning svarade 33 respondenter ja.

Vilken/ vilka av dessa metoder använder du?

33 svar



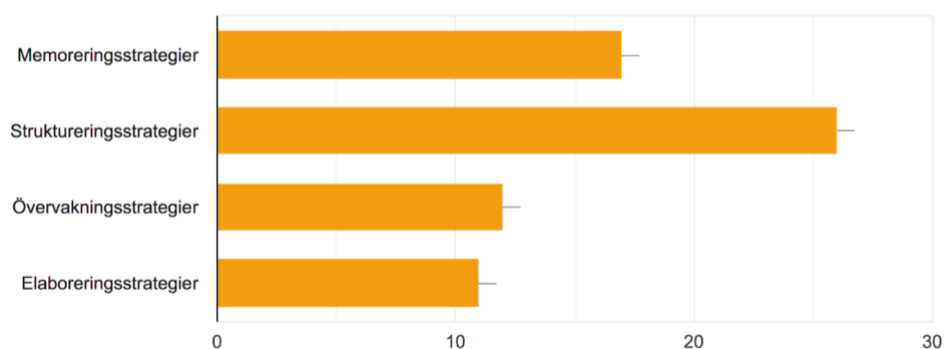
Vidare ställde vi frågan om vilka av metoderna de använder i sin undervisning där

25 av de 33 respondenterna svarade att de arbetade utifrån metoden *En läsande klass* i sin undervisning. 16 respondenter svarade att de arbetar med *RT*-metoden. 9 respondenter svarade att de arbetar med *TSI*-metoden, medan 6 respondenter använde sig av *QtA* i sin undervisning.

Fråga 7: Undervisar du i/om läsförståelsestrategier och i sådana fall vilka?

Vilken/vilka strategier arbetar du med?

28 svar



På frågan svarade 37 av de 41 respondenterna att de utöver tidigare nämnt material också arbetar med läsförståelsestrategier. Vidare ställde vi frågan om vilka strategier de undervisar i/om där de kunde kryssa i ett eller flera av alternativen. De alternativ som angavs var: *struktureringsstrategier*, *memoreringsstrategier*, *övervakningsstrategier* samt *elaboreringsstrategier*. 26 av de 37 respondenterna svarade att de arbetar med strukturingsstrategier. 17 svarade att de arbetar med memoreringsstrategier. 12 av respondenterna svarade att de arbetar med övervakningsstrategier och 11 svarade att de arbetade med elaboreringsstrategier. Övriga 9 respondenter arbetade med andra strategier än de givna alternativen. I lärarnas arbete med läsförståelsestrategier var det 7 av 37 som uppgav att de i sin undervisning arbetar med alla de förvalda strategierna i enkäten. Av dessa respondenter svarade 2 att de arbetar med ytterligare strategier som samtal med sig själv och storboksmetoden. 2 av respondenterna arbetade med 3 av strategierna, vilka var memoreringsstrategier, strukturingsstrategier och elaboreringsstrategier. 13 av respondenterna arbetade med 2 strategier. Den vanligaste kombinationen var då memorerings- och strukturingsstrategier och

därefter strukturerings- och övervakningsstrategier. 6 av de 37 respondenterna uppgav att de arbetar med 1 av läsförståelsestrategierna, där struktureringsstrategin den vanligaste och uppgavs av 5 av respondenterna. 5 av respondenterna uppgav i enkäten att de arbetar med strategier men hade inte valt någon av förvalda läsförståelsestrategierna i enkäten eller givit exempel på vilka andra de arbetar med.

I intervjuerna ställde vi samma fråga men gav då inga alternativ på olika strategier. Lärare A svarade att de, oavsett ämne, tillsammans tittar på texten och kommer fram till kärnan i texten och den information texten förmedlar. Syftet med detta är att eleverna på sikt ska utveckla kunskaper för att klara av detta på egen hand. Lärare A berättade också att hen använder bildstöd i sin läsförståelseundervisning. Lärare B svarade att hon arbetar med "läsfixarna" där de olika karaktärerna symboliserar olika läsförståelsestrategier. Lärare B poängterade också att det är viktigt att man som lärare modellerar och är väldigt tydlig med att läsfixarna är modeller av vad eleverna sedan ska klara av själva, då de ofta har svårt att förstå kopplingen mellan karaktärerna och hur de senare ska tillämpa dessa strategier i sin egen läsförståelse. Lärare C var lite osäker på vad vi menade med läsförståelsestrategier. Vi gav då förslag på de som fanns som alternativ i enkäten. Lärare C svarade då att hen använder sig av memoreringsstrategier och struktureringsstrategier och menade vidare att hen behöver bli bättre på att undervisa både i och om läsförståelsestrategier eftersom elevers kunskaper i läsförståelse har försämrats de senaste åren.

Fråga 8: I en klass gör eleverna ett läsförståelseprov där man kan få max 25 poäng. Medelpoängen i klassen är 15. Fyra elever får bara 3 poäng. Vad tänker du kan vara anledningen till de få poängen? Ange gärna flera förslag (Frågan är inspirerad från Alatalos avhandling (2011)).



23 av respondenterna angav bristande avkodning eller läs- och skrivsvårigheter som exempel på anledning. 17 respondenter angav bristande koncentrationsförmåga. 13 respondenter angav bristande språkkunskaper eller att eleverna hade ett annat modersmål än svenska. 11 respondenter angav bristande läsförståelsestrategier. 9 respondenter angav bristande ordförråd, 7 respondenter bristfällig språklig medvetenhet och 6 respondenter bristande läsförståelse. 6 respondenter angav bristande läsflyt som exempel på anledning. 5 respondenter angav bristande läsförmåga och 4 respondenter angav bristfällig förförståelse. Av de 41 respondenterna kunde 5 av dem nämna 3 av de orsakerna som NRP framhåller. Ingen kunde nämna alla 4. 19 respondenter kunde nämna 1 av orsakerna och 9 respondenter kunde nämna 2. 10 av respondenterna kunde inte nämna någon av de 4 orsakerna som framhålls av NRP (Se kap 4.1.3 för hur vi grupperat respondenternas svar).

I intervjun ställde vi frågan om vad informanterna tror det beror på, att 10 av respondenterna inte kunde ange någon av de fyra centrala orsakerna till elevens bristande läsförståelse. Lärare A trodde att det berodde på att lågstadielärare inte

får någon fortbildning och att de inte heller söker det själva. Vidare menade Lärare A att hen tror att pedagoger stannar kvar i det man en gång lärt sig vilket gör att de inte hänger med i utvecklingen. Lärare B trodde att kompetensen hos lågstadielärare inte är tillräckligt hög. Lärare C trodde att lärare idag vet för lite om vad aktuell forskning säger om läsförståelseutveckling, vilket medför att lågstadielärare inte undervisar på det sätt som framhålls av forskningen för att främja elevers kunskaper och utveckling i detta. Vidare trodde lärare C att detta kan bero på att tiden inte räcker till att ta del av aktuell forskning, då lärare idag lägger mycket tid på att dokumentera kring elevers lärande och utveckling.

Fråga 9: Anser du att du under din lärarutbildning fick de kunskaper som krävs för att undervisa i läsförståelse på lågstadiet?

Av de 41 respondenterna som deltog i enkäten svarade 14 att de inte fått de kunskaper som krävs för att undervisa i läsförståelse och 5 respondenter svarade "vet ej". För att fördjupa oss ytterligare i denna fråga ställde vi den även i intervjuerna. En av de tre informanterna upplevde att hen inte fått tillräckligt med kunskaper för att undervisa i läsförståelse på lågstadiet. I intervjuerna ställde vi också frågan huruvida de ansåg att undervisningen har förändrats sedan de började arbeta som lärare och hur de i sådana fall gjort för att följa med i utvecklingen. Lärare A svarade att läsförståelseundervisningen generellt har förändrats men att det ser olika ut beroende på hur benägna lärare är att följa den utvecklingen och förändra sitt eget sätt att undervisa. Vidare menade Lärare A att lärare bör vara en del av skolans dynamiska process och att kontinuerlig fortbildning är en viktig del inom läraryrket. Det bör inte vara upp till varje lärare om hen vill fortbilda sig utan bör vara ett krav från arbetsgivaren. Lärare A drog paralleller till läraryrket där löpande fortbildning är ett krav och menade att det bör vara detsamma för lärare eftersom skolan inte är en statisk verksamhet. Lärare B svarade att hen inte fått de kunskaper som krävdes för att undervisa i läsförståelse på lågstadiet. Istället har Lärare B utvecklat dessa kunskaper under sina år som verksam lärare där hen fått ta del av kollegors kunskaper och på så vis utvecklat sin

egen undervisning. Lärare B berättade också att hen tillsammans med en tidigare kollega skrivit läromedel i läsförståelse och på så vis skaffat sig mycket kunskap. I en tidigare satsning i läs- och skrivutveckling, bekostad av kommunen, kunde lärare dessutom dela sina kunskaper med varandra i studiecirklar och på konferenser. Lärare C svarade att hen utgår från sina egna kunskaper men plockar sedan delar från olika kollegor. Lärare C menade att hen inspirerats och varit nyfiken på hur andra lärare undervisar och på så vis utvecklat sina egna kunskaper. Lärare C framhåller det kollegiala arbetet där de på skolan har olika erfarenheter och vidareutbildningar som de delar med sig av till varandra.

6 Analys

I detta kapitel kommer vi att analysera resultatet från vår enkätundersökning och resultatet från de intervjuer vi genomfört i relation till det syfte och de forskningsfrågor studien grundar sig i (se kap 1.2). Nedan redogör vi för de svar vi kommit fram till för respektive forskningsfråga. Därefter analyserar vi resultaten utifrån den teoretiska utgångspunkt som studien vilar på.

Forskningsfråga 1: Vad har de utvalda lärarna för uppfattning av begreppen läsförmåga och läsförståelse?

Respondenterna har en relativt samstämmig uppfattning om begreppet läsförmåga. Många av respondenterna anger den tekniska sidan av läsningen såsom avkodning och läsflyt. Även informanterna beskriver begreppet som den tekniska biten; att kunna avkoda, ha läsflyt och kunna korrigera om eleven läser fel (se kap 5.2, fråga 1). Däremot nämner ingen av respondenterna eller informanterna att elever även bör ha god läsförståelse, vilket ingår i den definition av läsförmåga som vår studie lutar mot (se kap 1.1). Vi upplever att lärarna i denna studie uppfattar läsförmåga som enbart den tekniska delen av läsningen och läsförståelse som den kognitiva. Vår upplevelse stärks när vi analyserar svaren för hur lärarna beskriver sin uppfattning om begreppet läsförståelse. Endast två respondenter nämner avkodning i sin förklaring av läsförståelse. Däremot tar både respondenterna och

informanterna upp flera aspekter som ingår i läsförståelse som till exempel att tolka och skapa mening utifrån texten, vilket stämmer överens med de aspekter som Bråten (2008) menar ingår i en god läsförståelse (se kap 3.1).

Forskningsfråga 3: Hur säger sig läraren arbeta i sin undervisning för att främja elevernas läsförståelse?

Utifrån det ovan redovisade resultatet (se kap. 5.2, fråga 5) kan vi se att de många av lärarna använder färdiga läromedel i sin läsförståelseundervisning. Flera av dem svarade dessutom att de använde fler än ett av de olika läromedel vi givit förslag på (se bilaga 4). Utifrån resultatet kan vi dock fastställa att boksamtal och frågor till text var det som flest lärare använde i sin läsförståelseundervisning. Vad gäller undervisning i metoder och strategier ser vi att metoden "En läsande klass" används av majoriteten av de deltagande lärarna. Detta för vi en vidare diskussion om nedan (se kap. 7). Näst vanligt förekommande metod var RT, vilket också är den metod som det forskats om mest. Majoriteten av lärarna svarade också att de undervisar i/om läsförståelsestrategier.

Utifrån vårt resultat (se kap. 5.2, fråga 7) ser vi också att memoreringsstrategier oftast kombineras med struktureringsstrategin hos de respondenter som undervisar i färre än fyra läsförståelsestrategier. Detta kan tolkas som att ingen av de respondenterna arbetar med den kombination av strategier Skolforskningsinstitutet (2019) beskriver som mer lämplig. Skolforskningsinstitutet (2019) skriver att memoreringsstrategier inte visar på positiva effekter på läsförståelsen hos elever men säger dock att tillsammans med undervisning i elaborerings- och övervakningsstrategier kan de bidra till att öka läsförståelsen (se kap. 2.3.4). Vi kan dock se i resultatet att många lärare har svårt att sätta ord på hur de arbetar. Detta framgår också i våra intervjuer där en av lärarna menar att hen inte kan några fina namn eller speciella uttryck för de strategier hon undervisar i.

Vi har under denna forskningsfråga även valt att analysera huruvida lärarnas undervisning lutar mot det implicita eller explicita. Utifrån de svar som

informanterna delgav oss fick vi information om att eleverna har svårt att förstå kopplingen mellan hur läraren undervisar i läsförståelsestrategier och hur de sedan själva ska använda dem. Som vi nämner i vår forskningsbakgrund (se kap 3.4.1) krävs undervisning både i och om strategier för att eleverna ska utvecklas till strategiska läsare. Läraren måste alltså undervisa elever i användandet av strategier för att de medvetet ska använda dessa vid tillfällen när de brister i sin förståelse. En av informanterna menar att hen i sin undervisning måste fokusera mer på det explicita, då eleverna ej utvecklar önskade kunskaper i läsförståelse. I vårt resultat blir det tydligt att många lärare arbetar med läsförståelse utifrån färdiga läromedel, vilket vi kopplar till den mer implicita undervisningen eftersom eleverna då arbetar enskilt utan någon direkt undervisning i läsförståelse. Dock undervisar många lärare även genom boksamtal och frågor till text samt utifrån olika metoder och strategier. Det är även här svårt att avgöra om undervisningen utifrån dessa metoder och strategier är implicit eller explicit, då vi i vår undersökning endast informeras om vilka metoder och strategier lärarna använder men inte om hur de faktiskt undervisar utifrån dessa. Endast fem lärare framhöll att de modellerade i sin läsförståelseundervisning.

Målet med undervisningen är, utifrån det sociokognitiva perspektivet, att eleverna ska utveckla ett självreglerat lärande (Woolfolk & Karlberg, 2015). Genom att läraren modellerar, demonstrerar och presenterar metoder och strategier, ska eleverna genom att observera och delta i sociala kontexter bli mer självständiga i sitt eget lärande. Lärare B var en av de få som framhöll den viktiga aspekten att man som lärare måste modellera aktiviteter och uppgifter för att eleverna så småningom ska kunna genomföra dessa på egen hand. Vidare menade Lärare B att elever har svårt att förstå hur de ska tillämpa dessa strategier i sitt självständiga lärande. Även Lärare C delade sina erfarenheter kring detta och menade att lärare måste undervisa både i och om läsförståelsestrategier för att eleverna ska förstå hur de ska använda dessa strategier. Både Bråten (2008) och Skolforskningsinstitutet (2019) framhåller explicit läsförståelseundervisning för att eleverna ska bli mer

självständiga i sitt användande av strategier. Det krävs undervisning både i och om lässtrategier för att elever ska utvecklas till strategiska läsare med god förståelse. Genom att undervisa elever i användandet av lässtrategier bidrar det till att eleverna medvetet använder lässtrategier vid tillfällena när de brister i sin förståelse. Eleverna väljer då de strategier som de har goda erfarenheter av samt de strategier som passar till texten, syftet med läsningen och kontexten.

I det sociokognitiva perspektivet lyfts även vikten av att lärare motiverar sina elever (se kap. 2.1) men ingen av respondenterna nämner någonting om motivation varken som orsak till bristande utveckling av läsförståelse eller när de beskriver vilka andra sätt de arbetar med i sin läsförståelseundervisning. Flera av forskarna trycker också på vikten av motivation i undervisningen då det har en positiv påverkan på inläringen (se kap. 3.2).

7 Diskussion

I detta kapitel för vi en diskussion om resultatet från vår enkätundersökning och resultatet från de intervjuer vi genomfört i relation till den forskning som framskrivs i vår forskningsbakgrund. Vi kommer också att föra en diskussion om vårt resultat i jämförelse med det resultat Alatalo (2011) presenterar i sin avhandling.

Innan vi startade detta arbete hade vi en hypotes (se kap. 1.2) om att elever fortfarande får mindre regelbundet undervisning i läsförståelse än övriga länder som deltar i undersökningar som PIRLS. I vår inledning skriver vi att vi också erfar att lärare lägger mer fokus på att elever ska utveckla läsflyt än läsförståelse. Det råder utifrån vårt resultat ingen tvekan om att samtliga deltagande lärare anser att utvecklandet av kunskaper i läsförståelse och läsflyt är lika viktiga. Dock kan vi i utifrån resultatet av vår enkätundersökning se att det inte läggs lika mycket tid per vecka för respektive del. Vi fick utifrån informanternas svar också insikt i hur svårt det var för dem att uppskatta hur mycket tid som avsätts för läsförståelseundervisning per vecka. Vi undrar då om detta kan bero på att undervisningen i läsförståelse inte sker så medvetet som lärare tror? Vi kan inte

bekräfta eller avvisa vår hypotes huruvida eleverna får mindre regelbundet undervisning i läsförståelse än övriga länder, då vår undersökning inte gav oss underlag för att utröna detta.

Vi förutsåg också att resultatet av vår undersökning skulle visa på bristande kunskaper hos lärare i hur de ska undervisa för att främja elevers utveckling av läsförståelse samt vilka faktorer som påverkar elevers utveckling av läsförståelse (se kap. 1.2). För att möjliggöra lärande och utveckling i läsförståelse krävs att lärare har goda kunskaper om de kognitiva faktorer som ligger till grund för elevers läsförståelseutveckling (Bråten, 2008). Vi ser utifrån resultatet att lärare brister i sina kunskaper om detta. Nedan jämför vi vårt resultat med det resultat som Alatalo redovisat i sin avhandling.

I Alatalos avhandling (2011) beskriver lärarna sitt arbete med läsförståelse, hur de före, under och efter högläsning samtalar kring det lästa. Ingen av lärarna nämner något om undervisning i läsförståelsestrategier vilket Alatalo tolkar som att det är undervisning som inte görs systematiskt eller medvetet. Utifrån vår enkätundersökning samt intervjuer kan vi se en tendens till medveten undervisning, då lärarna säger sig läsa mycket tillsammans med eleverna och diskutera om det lästa. Utifrån lärarnas svar tolkar vi det dock som att undervisningen i läsförståelsestrategier är mer implicit än explicit.

Enligt jämförelsen nedan kan vi se att vårt resultat (se kap. 5.2, fråga 8) skiljer sig från Alatalos på vissa punkter. Respondenterna visar i vår undersökning större kunskap om att språklig medvetenhet och kunskaper i läsförståelsestrategier påverkar elevers läsförståelseutveckling. Vi ser också att det i vår undersökning är färre respondenter som framhåller bristande avkodning + läs- och skrivsvårigheter än i Alatalos. Möjlig förklaring till resultatet kan vara att respondenterna kopplar avkodning till läsförmåga och inte till läsförståelse (se kap 5.2 fråga 1).

	Vårt resultat Antal lärare (%)	Alatalos resultat i procent
Bristande läsförståelsestrategier	11 st (27%)	0,7%
Bristfälligt ordförråd	9 st (22%)	21%
Bristande avkodning + läs- och skrivsvårigheter	23 st (56%)	69%
Bristfällig språklig medvetenhet	7 st (17%)	0,7%

Tabell

Som vi tidigare redogjort för i vår forskningsbakgrund (se kap. 3) måste lärare ha kunskaper om vilka faktorer som ligger till grund för elevers läsförståelseutveckling för att möjliggöra lärande och utveckling i detta. I resultatet blir det tydligt att de deltagande lärarna brister i sina kunskaper och vi undrar vad detta kan bero på. Alatalo (2011) skriver att amerikanska studier visar att lärare inte får tillräcklig utbildning i läs- och skrivinlärning för att undervisa på det strukturerade och systematiska sätt som krävs för att kunna hjälpa elever att lära och utvecklas. Myrberg och Lange (refererad i Alatalo, 2011) menar att även svenska lärares utbildning i läsundervisning har avtagit. Nästan hälften av de som deltog i vår enkätundersökning svarade "nej" eller "vet ej" på frågan om de under sin lärarutbildning fick de kunskaper som krävs för att undervisa i läsförståelse på lågstadiet. Samtliga informanter framhöll också att läsförståelseundervisningen hade förändrats sedan de tog sin lärarexamen och var samstämmiga i att lärare idag sällan erbjuds fortbildning och än mer sällan söker den själva. Istället menar de att lärare utvecklas och finner nya kunskaper genom inspirerande och kunniga kollegor.

Hilden och Pressley (2006) skriver i sin studie *Self-regulation through transactional strategies instruction* att det krävs rätt attityd och inställning hos

lärare för att undervisa elever i sitt strategianvändande. Två av informanterna framhöll svårigheter kring elevernas utveckling av läsförståelse. De menade att eleverna inte är självständiga i sitt användande av strategier. En av dem menade också att elevernas läsförståelse försämrats de senaste åren och att detta kunde bero på att undervisningen var mer implicit än explicit. Som vi redogör för i vår forskningsbakgrund (se kap. 3.4.1) framhålls explicit undervisning i kombination med guidad och självständig strategianvändning som främjande för elevers läsande och läsförståelse (Skolforskningsinstitutet, 2019).

Ytterligare en hypotes var att vi i enkätundersökningen skulle se att metoden “En läsande klass” (se kap. 1.2) var en av de vanligaste metoderna för att undervisa i läsförståelse. I resultatet ser vi tydligt att denna hypotes stämmer då mer än hälften av alla deltagande lärare uppger att de arbetar utifrån metoden. Detta resultat var väntat. Vi finner det intressant, då all utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollagen, 5 §) och vi i vår litteraturstudie fick vetskapen om att metoden inte är beforskad. Som vi skriver i vår inledning vet man för lite om vilka effekter användandet av metoden har (Olin-Scheller, 2014).

7.1 Metoddiskussion

I vårt arbete valde vi en metodkombination med både kvantitativa data i form av enkätundersökning och kvalitativa data från semistrukturerade intervjuer för att vår förhoppning var att få en mer fullständig bild av det vi ville undersöka. Detta är en av fördelarna Denscombe (2018) framhåller med metoden och som vi också upplevde under vårt arbete. Svaren informanterna gav oss i intervjuerna gav en djupare insikt till den data vi fick av enkätundersökningen vilket ledde till att vi efter intervjuerna fick sätta oss och analysera om respondenternas svar på frågorna i enkäten om begreppen läsförståelse och läsförmåga (se kap. 5, fråga 1). Informanternas svar gav oss insikten om att vi hade haft en något snäv syn på respondenternas svar på frågan vid första analysen.

För vår enkätundersökning använde vi Google formulär då det är lätt att göra en tydlig enkät samt att det är lätt att distribuera den digitalt med bara en länk till dokumentet. Google formulär sammanställer även data automatiskt men vi såg att den sammanställningen inte var tillräcklig för att kunna analysera de frågor med längre svarstexter och flervalsfrågorna. Vi valde då att även använda oss av Excel som gav större möjligheter att kategorisera och analysera de svaren. Inför våra intervjuer valde vi att inte delge informanternas frågor innan intervjutillfället för att på sätt minimera risken för förberedda och tillrättalagda svar (Denscombe, 2018). Vi noterade stora fördelar med att vi båda var med under intervjutillfällena och att vi använde både ljudupptagning och antecknade under dessa tillfällen. Det underlättade vid transkriberingen och vid analysen av informanternas svar. De svårigheter vi stött på under transkriberingen var att respondenterna inte alltid talade i fullständiga meningar, vilket också är något Denscombe (2018) tar upp som ett problem tillsammans med att intonation och betoningar är svåra att få med i transkriberingen.

Under vårt arbete med att analysera och tolka våra resultat från enkätundersökningen insåg vi att vår kunskap i att formulera och skapa enkätfrågor inte varit tillräcklig. En del av de frågor vi har ställt i enkäten inser vi nu skulle varit formulerade på ett annat sätt för att kunna ge oss tydligare svar. Detta är en lärdom vi gjort under arbetets gång men är kanske ett ämne att ta upp under utbildningen, hur man utformar bra enkätfrågor, för att i framtiden undvika att studenter får samma upplevelse som vi.

Vi är väl medvetna om att de resultat och slutsatser som kommit fram i detta arbete inte kan ses som generella utan kan bara representera de deltagande lärarnas uppfattningar och undervisning i läsförståelse. Resultaten kan ha påverkats av att vi valde att lägga ut vår enkät i slutna grupper på Facebook där fokus har varit läs- och skrivinlärning vilket kan fått till följd att vi bara har fått svar från de lärare som har ett eget stort intresse av att lära sig mer om hur de kan förbättra sin undervisning i läsförståelse.

7.2 Slutsats

Utifrån vår analys blev det tydligt att lärarna är relativt samstämmiga i sina uppfattningar av begreppen läsförmåga och läsförståelse. Deras uppfattningar stämmer dock inte överens med de definitioner som denna studie lutar mot (se kap. 1.1). Vi upplever att lärarna i vår studie uppfattar läsförmåga som enbart den tekniska delen av läsningen och läsförståelse som den kognitiva. I vår undersökning fick vi svar på hur de deltagande lärarna säger sig arbeta för att främja elevers läsförståelseutveckling. Flera av lärarna säger sig använda de metoder och strategier som vi redogör för i vår forskningsbakgrund (se kap. 3) och som forskningen framhåller som framgångsrika. Vi vill dock poängtera att hur lärare säger sig arbeta och hur de faktiskt arbetar i praktiken inte alltid stämmer överens.

Vår teoretiska utgångspunkt blir synlig i många av lärarnas svar om hur de säger sig arbeta. Majoriteten av lärarna framhåller att de arbetar med läsförståelse i sociala kontexter där de läser tillsammans och diskuterar kring frågor om texten eller boksamtal. Detta stämmer överens med hur det sociokognitiva perspektivet framhåller läsförståelseundervisning som menar att läsförståelse är ett samspel mellan kognitiva processer och sociokulturellt sammanhang. Utifrån några av lärarnas svar får vi dock förståelse för att elever har svårt att tillämpa de strategier och metoder som de undervisats i på egen hand. De utvecklar alltså inte ett självreglerat lärande. För att möjliggöra detta krävs explicit undervisning i läsförståelse där läraren modellerar och undervisar i användande av olika strategier. Endast ett fåtal lärare framhöll att de modellerade läsförståelse i sin undervisning. Både det sociokognitiva perspektivet och flera av de forskare vi lutar oss mot i studien menar att motivation har en viktig del i elevers läsförståelseutveckling. Ingen av de lärare som deltagit i denna studie tar upp motivation som en viktig del i undervisningen. För att undervisa på ett sätt som främjar elevers läsförståelse krävs också goda kunskaper om de faktorer som påverkar elevers utveckling av detta. I vårt resultat och analys tydliggörs bristande kunskaper hos många av lärarna, vilket stämmer överens med den hypotes vi hade inför detta arbete.

7.3 Slutord och förslag till fortsatt forskning

I vårt sökande efter aktuell forskning om läsförståelse på lågstadiet hade vi svårt att finna svensk sådan. Vi märkte då att det finns ett glapp i svensk forskning om läsförståelse i skolans tidigare år och att tycker att behövs mer forskning inom området.

Med detta arbete hoppas vi kunna bidra med mer kunskap om hur lågstadielärare arbetar för att främja elevers läsförståelseutveckling. Vi kan med detta arbete inte säga en metod eller en strategi som främjar alla elevers läsförståelseutveckling, men vi kan förmedla kunskap om olika metoder och strategier samt vad som krävs av lärare för att kunna undervisa i dessa. Vi har med detta arbete fått förståelse för hur lärare uppfattar begreppen läsförmåga och läsförståelse och hur deras uppfattning kan påverka deras sätt att undervisa i läsförståelse. Som vi tidigare redogjort för har vi sett brister i lärarnas kunskaper om vad som ligger till grund för elevers läsförståelseutveckling. Efter att ha genomfört både en enkätundersökning och intervjuer fick vi också förståelse för att utbildade lärare sällan fortbildar sig, vilket får till följd att de inte har kunskaper om vad aktuell forskning säger. Ett förslag till vidare forskning skulle därför kunna vara att undersöka hur lärare tar och får till sig aktuell forskning samt hur detta påverkar deras undervisning och elevernas resultat. Eftersom att metoden *En läsande klass* används flitigt av lärare i deras läsförståelseundervisning föreslår vi också att det genomförs mer forskning om vilka effekter metoden har på elevers lärande och läsförståelseutveckling.

Efter att ha tagit del av aktuell forskning samt hört till de lärare som deltagit i vår undersökning förstärks vår tidigare uppfattning av att lärarutbildningen inte når ut med tillräcklig kunskap för lärare att undervisa i läsförståelse. Från de lärare vi har mött under våra VFU-perioder har vi förstått att det varit så under många år. Vi har i denna undersökning haft 41 deltagande lärare i olika åldrar där nästan hälften upplever att de inte fått de kunskaper som krävs för att undervisa i läsförståelse. Vi föreslår därför att lärarutbildningen ser över sitt innehåll och fokuserar mer på undervisning i läsförståelse.

Efter att ha gjort detta examensarbete har vi lärt oss otroligt mycket om läsförståelse, både vad det gäller metoder och strategier men också hur viktiga lärarens kunskaper är för att främja elevers läsförståelseutveckling. Våra nyvunna kunskaper kommer vara till stor nytta i vårt kommande arbete som lärare.

Avslutningsvis vill vi tacka vår handledare, Yair, för en god vägledning i detta arbete. Vi vill också tacka varandra för många frustrerande men också väldigt lärorika stunder.

8 Referenser

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. (Acta universitatis Gothoburgensis, 226)[Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Hämtad 2020-11-09, från <http://hdl.handle.net/2077/25658>
- Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 229-261). Studentlitteratur.
- Bråten, I. (2008): *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Dahlbom, A. (2016). Barbro Westlund: därför är läsförståelsen viktig i alla ämnen. Skolvärlden. 19 september. Hämtad 2020-10-01, från <https://skolvärlden.se/artiklar/barbro-westlund-darfor-ar-lasforstaelse-viktigt-i-alla-amnen>
- Denscombe, Martyn. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse: en intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. (Acta universitatis Gothoburgensis, 209)[Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Hämtad 2020-10-02, från <http://hdl.handle.net/2077/55589>
- Elbro, C. (u.å.). *Läsförmåga, ett komplext resultat av multipla processer*. Hämtad 2020-12-10, från https://legilexi.org/inspirationsbibliotek/lasning/lasformaga/#_ftn5

Hilden, K. & Pressley, M. (2006). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*. 23(1), 51-75. Hämtad 2020-11-21, från <https://doi.org/10.1080/10573560600837651>

Hoover W. A., Tunmer W. E. (2018). The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304-312. Hämtad 2020-12-26, från <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1177/0741932518773154>

McKeown, M.G. Beck, I. L., & Blake, R., (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253. Hämtad 2020-12-01, från <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1598/RRQ.44.3.1>

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Natur och kultur.

Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2019) Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties. I D. A. Kilpatrick, R.M Joshi & R. K. Wagner (Red.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice* (s. 83-115). Springer International Publishing. Hämtad 2020-12-09, från https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5

Olin-Scheller, C. (2014). Läsrörelser - om läsande, läsundervisning och nya medier i PISA-undersökningarnas tidevarv, 10(1), 24–37.

Hämtad 2020-12-22, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-34674>

Reichenberg, M. & Emanuelsson, B.-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 11, 17 sidor. Hämtad 2020-10-02, från <https://doi.org/10.5617/adno.1103>

SFS. 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2021-05-04, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Uppsala: Skolforskningsinstitutet.

Skolverket. (2000). *Barns samlärande - en forskningsöversikt*. Hämtad 2021-05-10, från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653f89/1553957217892/pdf778.pdf>

Skolverket. (2015). *Reciprok undervisning*. Hämtad 2020-11-17, från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundsarskola/008_strukturerad-las-o-skrivundervisn/Del_05/material/flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M8_grs_05A_01_reciprok.docx

Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå - läsförståelse av vad och för vad?* Hämtad 2020-12-03, från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c5bd/1553967057896/pdf3694.pdf>

Skolverket. (2017a). *Utmaning och motivation i läsundervisningen*. Hämtad 2021-04-23, från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Forskoleklass/030_tidig-lasundervisning/del_08/Material/Flik/Del_08_MomentA/Artiklar/M30_F-3_08A_01_utmaning%20och%20motivation%20slutgiltig.docx

Skolverket. (2017b). *PIRLS 2016: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (Rapport 463). Skolverket. Hämtad 2020-09-23, från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3868>

Skolverket (2019) *Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshem*. Hämtad 2020-09-24, från

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

Skolverket. (2020). *Självständighet kräver att elever lär sig hur man lär sig*. Hämtad 2021-04-12, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/sjalvstandighet-kraver-att-elever-lar-sig-hur-man-lar-sig>

Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3) sid 272-286. Hämtad 2020-12-01, från <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Natur & Kultur.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Natur & Kultur.

Woolfolk, A., Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Pearson Education Limited.

Bilagor

Bilaga 1: Enkät om läsförståelse

Bakgrundsfrågor

Vad har du för grundutbildning?

Vilket år tog du examen?

I vilken kommun arbetar du?

I vilken årskurs undervisar du just nu?

- Årskurs 1
- Årskurs 2
- Årskurs 3

Fråga 1

Beskriv vad begreppet läsförmåga innebär för dig.

Beskriv vad begreppet läsförståelse innebär för dig.

Fråga 2

Vilka kunskaper tycker du är viktigast att elever utvecklar på lågstadiet?

- Läflyt
- Läsförståelse
- Läsflyt och läsförståelse

Fråga 3

A. Hur mycket tid avsätter du för läsundervisning per vecka?

- 0 timmar
- 1 timme
- 2 timmar

- 3 timmar
- 4 timmar
- 5 timmar eller mer

B. Hur mycket tid avsätter du för läsförståelseundervisning per vecka?

- 0 timmar
- 1 timme
- 2 timmar
- 3 timmar
- 4 timmar
- 5 timmar eller mer

Fråga 4

I vilken årskurs börjar ni arbeta med läsförståelse på er skola?

- Förskoleklass
- Årskurs 1
- Årskurs 2
- Årskurs 3
- Efter årskurs 3

Fråga 5

Hur arbetar du med läsförståelse på lågstadiet?

- Boksamtal
- Äppel-, Päppel-böckerna
- Himmel och pannkaka
- Ärtan-, Pärtan-böckerna
- Läsförståelse grön, blå, röd gul
- Frågor till text
- Ingen av dessa

Fråga 6

A. Vilken/vilka av dessa metoder känner du till?

- Reciprok undervisning
- Transaktionell strategiundervisning
- Questioning the Author
- En läsande klass
- Ingen av dessa

B. Använder du någon av ovanstående metoder i din undervisning?

- Ja
- Nej

C. Om ja, vilken/vilka metoder använder du?

- Reciprok undervisning
- Transaktionell strategiundervisning
- Questioning the Author
- En läsande klass

Fråga 7

A. Undervisar du i/om läsförståelsestrategier?

- Ja
- Nej

B. Om ja, vilken/vilka strategier arbetar du med?

- Memoreringsstrategier
- Strukturingsstrategier
- Övervakningsstrategier
- Elaboreringsstrategier

C. Arbetar du med någon annan än de nämna här ovanför?

- Ja
- Nej

D. Vilken/vilka andra strategier använder du i din läsförståelseundervisning?

E. Undervisar du i läsförståelse på något annat sätt? Hur?

Fråga 8

I en klass gör eleverna ett läsförståelseprov där man kan få man 25 poäng. Medelpoängen i klassen är 15. Fyra elever får bara 3 poäng. Vad tänker du kan vara anledningen till de få poängen? Ange gärna flera förslag. (Inspirerad av Alatalo, 2011)

Fråga 9

Upplever du att du under din lärarutbildning fick kunskaper om hur du kan undervisa för att främja elevers läsförståelseutveckling?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Bilaga 2: Deltagarbrev och samtyckesblankett

Hej!

Vi vill tacka dig för att du har valt att delta i denna undersökning som kommer ligga till grund för vårt examensarbete. Undersökningen är en del av grundlärarprogrammet F-3 på Högskolan i Kristianstad. Syftet med vårt examensarbete är att undersöka verksamma lågstadielärares kunskaper och uppfattning om begreppen läsförmåga och läsförståelse samt hur lärare arbetar för att främja elevers utveckling av läsförståelse i sin undervisning. Vårt mål är inte att ifrågasätta ditt sätt att undervisa, utan att ta reda på hur dagens läsförståelseundervisning ser ut.

Med denna undersökning hoppas vi kunna bidra med mer kunskap om hur lågstadielever utvecklar sin läsförståelse samt vad som krävs av lärare för att kunna undervisa i de metoder/strategier som forskningen framhåller. Vi ser fram emot att ta del av dina kunskaper, erfarenheter och tankar om läsförståelse i skolans tidigare år.

Du som deltar i undersökningen kommer att intervjuas digitalt under ca 30 minuter. Intervjun kommer att bygga på den tidigare enkätundersökningen som du har deltagit i och kommer att dokumenteras med hjälp av anteckningar och ljudupptagning som sedan transkriberas. Alla personuppgifter kommer att behandlas i enlighet med GDPR och personuppgiftslagen. Materialet kommer att hanteras på ett konfidentiellt sätt. I det som publiceras kommer identiteterna att skyddas på ett sådant sätt att det inte går att utläsa vilka de deltagande är. Materialet kommer att sparas i upp till två år efter publicering och kommer efter det att förstöras i enlighet med rekommendationer från högskolan.

Har du några frågor kan du när som helst kontakta oss via uppgifterna nedan.

Anna Wernstedt

Linn Håkansson

Genom att skriva under här nedan ger du ditt medgivande till att delta i undersökningen. Din medverkan är frivillig och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan någon förklaring.

Samtycke till deltagande i forskningsstudie med titel,

Läsförståelse ur ett lärarperspektiv i skolans tidigare år

*Ditt namn och kommunen du är verksam i kommer att avidentifieras i uppsatsen.
Om du är intresserad av att ta del av studien när den är klar skickar vi gärna en kopia till dig.*

Ort/datum: _____

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Forskarens underskrift: _____

Forskarens underskrift: _____

Bilaga 3: Intervjuguide

Bakgrund

- Vad har du för grundutbildning?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Har du några andra kompetensutbildningar? (Specialpedagog, SVA-lärare etc.)
-

Arbetsätt

- Vad är skillnaden på läsförmåga och läsförståelse (för dig)?
- I läroplanen står det: “Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter”. Hur arbetar du för att eleverna ska utveckla dessa kunskaper?
- Använder du något läromedel i din läsförståelseundervisning? Isf, vilket?
- Vad ligger till grund för hur du undervisar i läsförståelse?
-Vilken forskning ligger till grund för hur du undervisar i/om läsförståelse?
- Undervisar du i och/eller om läsförståelsestrategier?
-Vilka? Hur?

Elever

- Hur mycket tid får läsförståelseundervisning i förhållande till övrig läsundervisning per vecka?
- Vilka faktorer kan ligga till grund när elever brister i sin läsförståelse?
-I vår enkätundersökning ställde vi en fråga med inspiration från Alatalo (2011) där vi ville ha förslag på vilka orsaker som kunde ligga till grund för elevers låga resultat vid ett läsförståelsetest. 12 av respondenterna

kunde inte uppge några av de orsaker som forskningen framhåller centrala för elevers läsförståelseutveckling. Vad kan det bero på tror du?

- Har du i din läsförståelseundervisning utgått från en metod eller ett arbetssätt som inte gett det resultat du önskat? dvs inte främjat elevers läsförståelseutveckling.
 - Vilken metod/vad?
 - Vad tror du att det beror på?

Utbildning

- Anser du att du under din lärarutbildning fick de kunskaper som krävs för att kunna undervisa i/om läsförståelse?
 - Om inte, hur har du utvecklat de kunskaperna?
 - Upplever du att läsförståelseundervisningen har förändrats sedan du började arbeta som lärare?