



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för  
Grundlärarexamen med inriktning mot grundskolans årskurs 4-6  
VT 2022  
Fakulteten för lärarutbildning

## **Hur beskriver lärare i årskurs 4-6 sitt arbete med läsförståelse?**

En fenomenografisk studie i svenskämnet

**Medea Toxi**

**Författare**

Medea Toxi

**Titel**

Hur beskriver lärare i årskurs 4-6 sitt arbete med läsförståelse?

**Engelsk titel**

How do primary school teachers in years 4-6 describe their work with reading comprehension?

**Handledare**

Victoria Johansson

**Examinator**

Jonas Asklund

**Sammanfattning**

En god läsförståelse är en förutsättning för att elever ska kunna inhämta kunskaper och skapa förståelse i samtliga ämnen i skolan. Det är därför av stor vikt att elever får en god läsförståelseundervisning och att lärare är insatta i vad som krävs för att främja utvecklingen av läsförståelse.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare vill beskriva sitt arbete med läsförståelse. Det som undersökts är vad de tycker främjar elevernas läsförståelseutveckling, hur de arbetar för detta samt vilka svårigheter de upplever i sitt arbete med läsförståelse. Detta har undersökts genom nio skriftliga intervjuer med svensklärare verksamma i grundskolans årskurs 4-6. Resultatet visar att motivation beskrivs som en avgörande faktor för att elever ska kunna utveckla sin läsförståelse. God läsförståelseundervisning tycks centrera kring samtal om texter och bred variation i arbetssätt. De svårigheter som lyfts fram är bristande intresse hos eleverna samt elevers problem med att avkoda text. Lärarna ser en trend där barn läser mindre hemma och som en följd av det saknar de flyt i sin läsning, vilket leder till att de inte förstår det de läser.

Studiens resultat visar för övrigt att lärarna har goda kunskaper om läsförståelseutveckling och om läsförståelseundervisning i relation till tidigare forskning.

## **Ämnesord**

läsförståelse, avkodning, textsamtal, motivation, läsförståelseundervisning



# Innehållsförteckning

<b>Förord.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>8</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>9</b>
<b>3. Forskningsbakgrund.....</b>	<b>10</b>
3.1. Vad är läsförståelse? .....	10
3.2. Textsamtal och läsförståelse .....	11
3.3. Läsförämjande undervisning .....	13
3.3.1. <i>Undervisningsmodeller</i> .....	13
3.3.2. <i>Lärarens kompetens</i> .....	15
3.3.4. <i>Textval</i> .....	16
<b>4. Teoretisk utgångspunkt .....</b>	<b>17</b>
4.1. Fenomenografi .....	17
<b>5. Metod och material .....</b>	<b>18</b>
5.1. Metodval .....	18
5.2. Urval.....	20
5.3. Genomförande.....	20
5.4. Etiska överväganden .....	21
5.5. Metod för analys .....	22
<b>6. Resultat.....</b>	<b>22</b>
6.1. Att arbeta med läsförståelse .....	23
6.1.1. <i>Arbeta tillsammans med läsning</i> .....	23
6.1.2. <i>Läsförståelse i flera ämnen</i> .....	25
6.1.3. <i>Variera undervisningen</i> .....	26
6.1.4. <i>Analys av att arbeta med läsförståelse</i> .....	27

6.2. Att utveckla elevers läsförståelse.....	28
6.2.1. <i>Samtala och ställa frågor om texter</i> .....	28
6.2.2. <i>Att skapa intresse</i> .....	30
6.2.3. <i>Att läsa böcker</i> .....	31
6.2.4. <i>Läsflyt</i> .....	31
6.2.5. <i>Analys av att utveckla elevers läsförståelse</i> .....	32
6.3. Svårigheter med läsförståelse.....	33
6.3.1. <i>Svårigheter med motivation</i> .....	33
6.3.2. <i>Olika förutsättningar hos elever</i> .....	33
6.3.3. <i>Avkoda text</i> .....	35
6.3.4. <i>Tidsaspekten</i> .....	35
6.3.5. <i>Analys av svårigheter med läsförståelse</i> .....	36
<b>7. Slutsatser och diskussion .....</b>	<b>37</b>
7.1. Hur beskriver lärare sitt vardagliga arbete med läsförståelse?.....	37
7.2. Vad tycker lärare är särskilt gynnsamt för att utveckla elevers läsförståelse? .....	38
7.3. Vilka svårigheter uppfattar lärare i sitt arbete med läsförståelse? .....	39
7.4. Slutsats .....	40
7.5. Vidare forskning.....	41
7.6. Metoddiskussion .....	42
<b>Referenslista.....</b>	<b>44</b>

## Förord

Under min tid som student på Högskolan Kristianstad samt under min tidigare skolgång har jag alltid varit intresserad av läsförståelse, både gällande mitt eget lärande och gällande barns.

När jag sedan arbetat i skolan och varit ute på mina VFU-perioder har jag mer och mer noterat att det för många elever är svårt med läsförståelse. Eget arbete i form av tyst läsning av texter som sedan direkt följs av frågor om det lästa, utan möjlighet till bearbetning eller utbyte av tankar, är något jag ofta stött på. Elever räcker upp handen och behöver till och med hjälp med att svara på det som ofta är första uppgiften, nämligen att välja en passande rubrik till texten.

På samma sätt är även många läsförståelsetest utformade. Min uppfattning från den tid jag spenderat i pedagogisk verksamhet är att elever får enskilt och tyst läsa en text, och sedan svara på frågor där svaren ofta går att finna direkt i texten.

Min erfarenhet och den lärdom jag tagit med mig från min utbildning å andra sidan, poängterar vikten av att eleverna får samtala om texter, utbyta tankar med varandra, diskutera, läsa mellan raderna, ha boksamtal och på andra sätt arbeta med texter på varierande sätt.

# 1. Inledning

Om du kan läsa och förstå den här texten har du åtminstone grundläggande läsförståelse. Detta är en förmåga som är viktig för att kunna ta till sig kunskap och information via skrivna texter men också för att kunna kommunicera med andra. Läsförståelse är en viktig bas kunskap i dagens samhälle, och det tillhör ett av skolans mest grundläggande uppdrag att hjälpa elever att få en god läsförståelse.

Sveriges resultat i PISA-undersökningarna de senaste två decennierna har varit var relativt låga jämfört med andra länder och har skapat en stor diskussion inte bara i skolvärlden utan också i media. Från och med millennieskiftet började Sveriges resultat i läsförståelse i PISA-undersökningarna sjunka. År 2003 var resultaten sämre än de var år 2000 och denna trend fortsatte under testet år 2006, 2009 och 2012 då resultatet för var år blev sämre, och sämre, och sämre. Inte förrän år 2012 såg vi en positiv förändring i Sveriges resultat då de steg och resultatkurvan tog en vändning. Det var år 2012 däremot fortfarande hela 25 länder som hade ett signifikant högre medelvärde än Sverige i PISA-undersökningen för läsförståelse, och endast tre länder som hade ett signifikant lägre medelvärde (OECD, 2012). Norge, Finland och Danmark var några av dessa 25 länder med signifikant högre medelvärden.

Skolverket (2016, s. 3) beskriver betydelsen av läsförståelse på följande vis: “en god läsförståelse är central för att klara sig i ett komplext samhälle. Det är också en förutsättning för att kunna värna om de demokratiska värderingar och den värdegrund som samhället bygger på”. Skolverket (2016) skriver dessutom att läsande och skrivande bör integreras så mycket som möjligt i skolundervisningen och i alla ämnen.

Läsförståelsen är inte bara viktig i svenskämnet utan i samtliga ämnen, och dess betydelse i samhället och i skolan bör alltså inte underskattas. De dåliga resultaten i PISA-undersökningarna utgör därför ett centralt utbildningsvetenskapligt problem i Sverige.



## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt arbete är att undersöka hur lärare i årskurs 4-6 beskriver sitt arbete med att utveckla elevernas läsförståelse i svenskämnet. Undersökningen syftar till att identifiera och synliggöra de pedagogiska och didaktiska val lärarna i denna studie gör, och samtidigt få insikt i hur de vill motivera dessa val. Med pedagogiska och didaktiska val menas i denna studie alla val lärarna gör i sin planering av och genomförande av undervisning med syfte att utveckla läsförståelse. Dessa val kan till exempel inkludera lärarnas val av texter, de digitala hjälpmedel de använder, huruvida de gör biblioteksbesök, om de högläser och så vidare.

Mina frågeställningar är följande:

- Hur beskriver lärare sitt vardagliga arbete med läsförståelse?
- Vad tycker lärare är särskilt gynnsamt för att utveckla elevers läsförståelse?
- Vilka svårigheter beskriver lärare i sitt arbete med läsförståelse?

### 3. Forskningsbakgrund

I detta kapitel presenteras den forskning som ligger till grund för mitt arbete.

Forskningen nedan beskriver vilken undervisning som utvecklar elevers läsförståelse och vad som krävs av läraren för att i undervisningen kunna främja denna utveckling.

#### 3.1. Vad är läsförståelse?

Utifrån all forskning som bedrivits om läsförståelseundervisning kan man konstatera ett antal saker. Goda ordavkodningsfärdigheter bidrar till att läsaren kan ägna mer tid och energi till att förstå texten, och därför är undervisning i ordavkodning gynnsamt. Vi vet också att mycket av specialundervisningen som de svaga eleverna får inriktar sig på just ordavkodning, vilket ger för lite uppmärksamhet på läsningens ändamål, det vill säga förståelsen av texten (Bråten, 2008).

Goda läsare formulerar en hypotes om vad texten kommer handla om innan de läser den. De funderar också på vad de redan vet om ämnet och vilket syfte läsningen har. Den gode läsaren gör tankestopp där det behövs under läsningen, för att reda ut oklarheter och få svar på frågor om texten, till exempel genom att läsa om en del av texten. Efter läsningen funderar goda läsare på det de läst, vad de lärt sig och vad de tyckte om texten, och hur de kan använda det de läst i andra sammanhang. Svaga läsare däremot läser utan att veta syftet med läsningen, de använder inte tidigare kunskap, läser snabbt för att bli klara, är inte medvetna om när de inte förstår och slutar ofta att tänka på texten när de läst klart (Skolverket, 2016).

Undervisning i användning av lässtrategier ger också bättre läsförståelse hos elever, och explicit undervisning, det vill säga att läraren förklarar och modellerar strategierna för eleverna, är bättre än implicit undervisning. Eleverna lär sig då hur en bra läsare samspelar med texter och hur man gör läsning till en aktiv process (Bråten, 2008).

Dessvärre visar klassrumsforskning att arbete med lässtrategier knappt förekommer i skolan. Fokus riktas till stor del mot det eleverna vet efter att ha läst en text, inte hur de kom fram till det de vet eller hur läsförståelsen kan bli bättre, och i denna anda utformas många tester i form av frågor som eleverna ska besvara efter att ha läst en text (Hilden & Pressley, 2007).

Vi vet också att elevernas vokabulär är avgörande för deras läsförståelse. Det är därför viktigt att arbeta med att utveckla ordförrådet i undervisningen då det är svårt att förstå innehållet i en text när man möter ord som man inte vet vad de betyder (Bråten, 2008).

Kunskap om olika genrer och strukturer hos texter bidrar till större förståelse. Elever möter många olika texter under sina skolår och därför är det viktigt med kunskap om olika textgenrer hos eleverna, för att till exempel förstå att en skönlitterär text kan ha mycket information mellan raderna, medan sakprosa som regel är mer informerande och explicit (Westlund, 2009).

För att elever ska kunna utveckla sin läsförståelse krävs relativt goda kunskaper i undervisningsspråket. För andraspråks elever finns alltså dubbla inlärningsuppgifter i att förstå språket som används i undervisningen men också i att kunna lära sig läsa och skriva på det språket. För dessa elever hade det kunnat vara fördelaktigt att arbeta med att utveckla läsförståelsen genom att lära sig läsa på det språk de bäst behärskar i tal. Läsinläring på elevers modersmål kan därför vara en hjälp i att utveckla andraspråks elevers läsförståelse (Naucmér, 2000).

### **3.2. Textsamtal och läsförståelse**

Vad finns det då för metoder för att stödja läsförståelsen? Här har olika typer av textsamtal lyfts fram av läsforskare. I detta avsnitt presenteras olika typer av textsamtal och hur forskning har visat att detta stödjer läsförståelsen.

Langer (1995) beskriver fyra föreställningsvärldar läsaren hanterar då denne utvecklar sin läsförståelse. Mossberg Schüllerqvist (2020) beskriver Langers första föreställningsvärld som den position där läsaren aktiverar sin förförståelse genom till exempel titeln, omslagsbild och baksidetexten. I nästa steg kliver

läsaren in i texten och utforskar den föreställda världen och lär känna den. I steg tre gör läsaren i samband med läsningen kopplingar till sig själv, sin omvärld och sina kunskaper. I det fjärde och sista steget slutar läsaren att läsa och tänker igenom det som denne har läst och begrundar sin förståelse, samtalar om texten, göra språkliga iakttagelser med mera. Läsaren tar sig igenom, går tillbaka och bearbetar dessa föreställningsvärldar genom att interagera med texten.

Föreställningsvärldarna utvecklas hela tiden under läsningen. När läsaren läst en text har denne skapat föreställningar som kan utvecklas i samspel med andra människor, till exempel i form av textsamtal. Textsamtal används för att samtala om litteratur. Eleven läser tyst för sig själv men det är viktigt att eleven får stöd i form av motivation från lärare. Stödet kan till exempel vara att läraren hjälper eleven att förstå det lästa (Chambers, 2011). Det krävs mycket diskussion när eleverna börjar läsa en text. De börjar först att orientera sig i texten och behöver få tid att samtala och tänka. Tillräckligt med tid, textsamtal och omläsning är tre av de viktigaste delarna när en läsare ska förstå en text. När vi sedan förstår och lär oss, motiveras vi till nästa läsning (Ingemansson, 2018).

Chambers (2011) beskriver tre delar som är viktiga för utvecklingen av läsförståelsen i textsamtal. Den första delen är att utbyta entusiasm, det vill säga att en läsare berättar vad som är bra och mindre bra med en bok. Den andra delen är frågetecken där eleven beskriver svårigheter och frågor som denne vill ha svar på. Den tredje delen handlar om kopplingar där läsaren söker samband mellan olika motiv och budskap i boken. Chambers (2011) betonar vikten av att dialogen ska vara jämnt fördelad mellan eleverna, och läraren ska vara diskussionsledare som ställer öppna frågor för att föra samtalet och resonemangen vidare. Dessa tre delar är grundstenarna i textsamtalet och med hjälp av läraren diskuteras boken för att vidga elevernas förståelse för det lästa, vilket kan leda till utvecklad läsförståelse (Ingemansson, 2018).

Ingemansson (2018) sammanfattar faktorer som visat sig gynna förståelsen av texter. Autentiska frågor vid djupläsning av texter gör att innehållet blir grundligt diskuterat, både muntligt och skriftligt, och med lärare och kamrater. Textsamtal resulterar i ett fördjupat läsande för eleverna. Något annat som är viktigt är

omläsning, och eleverna måste få gott om tid för detta. För att motivera bör eleverna ibland få välja text och ibland välja typ av uppgift. Allra mest motivationshöjande är att eleverna får vara sociala i textsamtal genom att tolka en text tillsammans med andra, och det faktum att det sker en återkoppling från lärarens eller kamraternas sida. Motivationen kan också öka om eleverna läser mer utmanande texter och lyckas med dessa.

### **3.3. Läsfrämjande undervisning**

Nedan redovisas forskning om vad som krävs av läraren för denne ska kunna utforma undervisningen med syfte att kunna främja elevernas utveckling i läsförståelse.

#### **3.3.1. Undervisningsmodeller**

Westlund (2013) redogör för några teorier som en expertgrupp kom fram till när de forskade om just läsförståelse. Forskargruppen intresserade sig för hur eleverna behöver få stöd för att utveckla god läsförståelse samt hur den kan bedömas, och de konstaterade att läsaren, texten och syftet med läsningen alltid ingår i en sociokulturell text som påverkar deras samspel. De betonade också vikten av kontinuerlig professionsutbildning i hur man undervisar i läsförståelse, men pekar samtidigt på att detta är något som saknas. Vidare framhöll de bland annat att det finns forskning som visar att många barn som läser på en tredjeklassares nivå i årskurs tre inte automatiskt blir skickliga läsare i senare årskurser. Därför måste lärare lära ut läsförståelse explicit, och börja med detta i de tidiga åldrarna och sedan fortsätta ända upp i gymnasiet. De framhöll också att forskning visat att lärarens expertis gör en avsevärd skillnad i en sådan ansträngning, men trots detta är det få lärare som ges en tillräcklig löpande professionell utveckling med fokus på läsförståelse (Westlund, 2013).

Läsforskarna Richard Allington och Peter Johnston (2002) genomförde en klassrumsstudie på 30 lärare som hade klassificerats som skickliga läspedagoger och de kunde sammanfatta många gemensamma drag för bra undervisning. Allington och Johnston observerade läsundervisningen i dessa lärares klassrum och såg många gemensamma drag hos de klassrum där studien bedrevs (refererad

i Bråten, 2008 s. 211). Det som var det mest framträdande kännetecknet för de skickliga lärarnas undervisning var den höga kvaliteten på klassrumssamtalen. Läraren ställde inte konkreta frågor med endast ett korrekt svar utan bjöd in till samtal och diskussion om de texter som eleverna hade läst. Frågorna som ställdes var öppna och likaså karaktären på samtalet så att det var lätt för eleverna att diskutera och kommentera för att bidra till meningsskapande. Samtalet var respektfullt och stöttande och lärarna fokuserade på bra processer även om de ledde till inkorrekta svar. Lärarna gjorde också kopplingar över ämnesgränserna och till texter eleverna tidigare hade läst och samtal de tidigare hade haft (Allington & Johnston, 2002). I övrigt var lärarna pragmatiska i val av texter och andra läromedel. De höll sig sällan till bara en lärobok och när de inte var nöjda med dessa använde de sig av annat material som de tyckte var bättre, vilket både var stoff från läroböcker, tidskrifter, historiska romaner, internet, tidningar, biografier och skönlitteratur. Texterna var av olika svårighetsgrad och teman, och samtidigt som eleverna fick stor frihet i att välja sina texter var lärarna skickliga på att lotsa dem till texter som passade deras individuella nivå (Allington & Johnston, 2002).

I planering av sin undervisning behöver läraren fundera över de frågor som elever kan tänkas ställa som till exempel: Varför ska jag läsa? Varför ska jag läsa just den här texten? Med vem får jag lära mig? Vad ska jag använda läsningen till? Hur får jag som elev visa min läsförståelse? Vad blir jag bedömd på och när? Varje lärare bör också ställa sig följande frågor: Vad ska jag undervisa om? Varför just detta innehåll? Vilka texter ska användas och varför? Vilka är mina elever? Hur ska jag undervisa mina elever? Vad ska undervisningen leda till? (Skolverket, 2016).

Av tradition har ansvaret för elevers läs- och skrivförmåga ofta fallit på svenskläraren, men idag menar allt fler forskare att det är alla lärares ansvar att utveckla elevers språk i det ämne de undervisar i. Läsning och skrivande i ämnet svenska där elever till exempel får skriva en skönlitterär text är inte synonymt med läsning och skrivande i ett naturvetenskapligt ämne där de får skriva till exempel en naturvetenskaplig text. I svenskämnet används språket på ett annat

sätt och måste förstås utifrån bland annat tema, motiv, symbolik. Syftet med att läsa är också ett annat, till exempel att skapa mening och förstå sig själv i relation till texten. Detta ställer krav på förmåga till perspektivskifte och att kunna läsa nyanserat (Skolverket, 2016).

### **3.3.2. Lärarens kompetens**

Det har skett ett skifte inom svenskt undervisningsväsende. Undervisningen har förr främst bestått av gemensamma genomgångar i helklass men har nu skiftat fokus till ”tyst eget arbete”. Detta har också avspeglats i läsundervisningen. Istället för explicit undervisning i läsförståelse har ostrukturerad upplevelseläsning av bänkböcker och "recensionsskrivande" på egen hand dominerat (Reichenberg, 2014).

Hilden och Pressley (2007) genomförde en studie med lärare i årskurs fem för att undersöka effekten av läsförståelseundervisning. Resultatet visade att lärarna gick från att ha låtit eleverna utveckla sin läsförståelse på egen hand till att i stället bearbeta färre texter, men då mer ingående och grundligt, tillsammans med eleverna och arbeta med djupare läsförståelseprocesser vilket gav goda resultat.

En liknande studie av Reichenberg (2008) visar att lärare som deltog blev alltmer medvetna om att de ställde kontrollerande frågor i stället för att uppmuntra eleverna att berätta hur de tänkte. Westlund (2013) fortsätter med att beskriva läsforskning där lärarens kunskap är essentiell. Läraren behöver till exempel använda ett akademiskt språk för att eleverna själva ska kunna uttrycka sina tankar om en text med samma ämnesspråk.

Utmärkande för de skickligaste lärarna är att de är beredda på nya utmaningar och vill lära sig ännu mer, och de är villiga att förändra det egna tänkandet om sin undervisning. De viktigaste sambanden som upptäckts efter intervjuer med ett stort antal lärare under åren är att det är de skickligaste lärarna som berättar att det finns mycket som de behöver lära sig. Det är också de som söker professionell utveckling. De mindre skickliga lärarna är de lärare som menar att de är nöjda med sin undervisning och tycker att de redan vet hur man undervisar (Pressley, 2006).

Det finns höga krav på läraren för att denne ska kunna ge god läsförståelseundervisning, både när det gäller att ha kunskap inom läsförståelse och kunskap inom bedömning (Westlund, 2013). Vissa lärarutbildningar har haft obligatoriska kurser i läs- och skrivutveckling samtidigt som de på andra utbildningar varit frivilliga. Till följd av detta fanns det lärare som undervisade elever i läs- och skrivinlärning, utan att veta hur de skulle göra. 2011 kom en ny lärarutbildning där det i utbildningen lades mer vikt vid studentens förmåga att bedriva grundläggande läs-, skriv- och matematikundervisning. En del av eleverna som deltog i PISA 2012 har troligtvis blivit undervisade av lärare som inte haft tillräcklig kompetens. Detta kan vara en av orsakerna till den svenska nedgången (Reichenberg, 2014).

### **3.3.4. Textval**

Vilka texter som lärarna väljer att arbeta med i undervisningen är en viktig faktor och det är här läsningen börjar. Textvalen är av stor vikt för att nå alla elever och för att de ska ha möjlighet att komma in i texten (Ingemansson, 2018). De texter som används inom läsundervisningen väcker sällan elevernas läslust och därmed inte heller elevernas förståelse för varför de ska läsa. Texter i böcker bygger dessutom på författarens uppfattning om vad som är lämpligt för barn och de är valda för att passa så många barn som möjligt, vilket kan passa somliga barn men långt ifrån alla (Liberg, 2006).

Det går också att konstatera att det är positivt att ge eleverna valmöjligheter. Läraren kan till exempel planera läsningen så att eleverna kan välja mellan några texter, då forskning visar att när elever får valmöjligheter så ökar deras läsmotivation och de gör en bättre arbetsinsats. Detta kan i sin tur kan leda till bättre läsförståelse (Bråten, 2008). Vidare är bearbetningen av texter inom den traditionella undervisningen framför allt bestående av slutna textfrågor som eleven ska svara på, det vill säga frågor vars svar går att hitta direkt i texten (Liberg, 2006).

Det finns svårigheter som kan uppstå till följd av sådan läsundervisning där materialet inte anknyter till elevens värld och därmed inte betyder något för dem.



En typ av svårighet som ofta inte visar sig förrän man kommer högre upp i utbildningen består i att eleven endast kan svara på slutna textfrågor och enbart läser texter mekaniskt. Eleven kan då varken använda sig av texten för att dra slutsatser som inte utsägs i svart på vitt, eller göra jämförelser med annat stoff. Det här fenomenet kan jämföras med ytinlärning (Liberg, 2006).

## 4. Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt presenteras den teori som ligger till grund för studien och för den analys av empirin som följer.

### 4.1. Fenomenografi

I denna studie används en fenomenografisk ansats för att beskriva de intervjuade lärarnas syn på de fenomen som är av intresse för studien.

Fenomenografin uppstod för att fylla en lucka inom den pedagogiska forskningen där det tidigare nästan uteslutande fanns fenomenologiska studier. Fenomenografin bör varken beskrivas som en renodlad teori eller metod, utan kan snarare beskrivas som en ansats inom kvalitativ forskning. Denna ansats syftar i synnerhet till att ta reda på individers uppfattningar om olika fenomen samt vilken variation det finns i dessa uppfattningar. Fenomenografin är inte riktad mot en objektiv beskrivning av omvärlden utan snarare mot hur individer upplever världen på olika vis (Marton & Booth, 2000). Det som beskrivs inom fenomenografin är således uppfattningar hos människor av fenomen i den yttre världen, det vill säga alltså hur något framstår och alltså inte hur något faktiskt är (Larsson, 1986).

Inom fenomenografin är uppfattningar om fenomen, ofta inom pedagogiken, det centrala. En fenomenografisk ansats är alltså passande för att undersöka aktörers uppfattningar om undervisning (Kroksmark, 2007). Eftersom syftet med min studie är att undersöka lärares uppfattningar om läsförståelse är fenomenografin passande. Det jag är intresserad av är lärares uppfattningar om läsförståelseutveckling och läsförståelseundervisning, samt de svårigheter de

anser finns. Eftersom fenomenografin är inriktad på uppfattningar och det är just uppfattningar jag undersöker är det en givande teori för min studie och dess syfte.

Fokus är olika människors uppfattningar i en situation och det är dessa uppfattningar som är det primära. Det man vill uppnå med fenomenografi är att få syn på en hypotetisk spännvidd av uppfattningar hos människor om olika fenomen. Det är variationen av de uppfattningar som kan komma att förekomma som fenomenografin till stor del är intresserad av (Marton & Booth, 2000).

En fenomenografisk ansats syftar alltså inte till att presentera ett generaliserbart resultat, utan syftet är att hitta kvalitativt olika uppfattningar inom en viss grupp individer (Stukát, 2011). Senare analyseras dessa utsagor för att få kännedom om personernas olika uppfattningar om det aktuella fenomenet (Kihlström, 2007).

## **5. Metod och material**

I följande avsnitt presenteras den metod som använts för studien. Det redogörs också för hur urvalsprocessen gått till och hur insamlandet av empirin har skett i enighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer.

### **5.1. Metodval**

En skriftlig metod i form av intervjuer via mejl valdes dels för att vara så tidseffektiv som möjligt eftersom studien genomfördes under en kort tid, dels med hänsyn till den pandemi som rådde under period 1 och de restriktioner som gällde då om att inte göra fysiska besök på skolor.

En fördel med att genomföra skriftliga intervjuer är att deltagarna får möjlighet att tänka efter innan de svarar, vilket Denscombe (2018) lyfter fram som positivt eftersom svaret då sannolikt återspeglar en genomtänkt uppfattning snarare än en spontan anmärkning. Att få mer tid till att reflektera över frågan eftersom intervjun inte sker i realtid kan göra att kvaliteten i svaren förbättras (Denscombe, 2018). Ytterligare en fördel med skriftliga intervjuer är att det inte finns ett behov av transkribering som det gör i en muntlig intervju. Dessutom är skriftlig intervju positivt för studiens validitet, eftersom man erhåller svaren i form av text som den

intervjuade själv har skrivit. Detta minskar risken för felaktigheter i datan som kan uppstå i en muntlig intervju till exempel på grund av att det är otydligt på inspelningen vad den intervjuade säger (Denscombe, 2018).

En nackdel med skriftliga intervjuer är den förlust som sker av visuella och verbala ledtrådar under interaktionen. Frånvaron av dessa ledtrådar hindrar mig som forskare från att se viktiga ansiktsuttryck och gester som skulle kunna vara viktiga för förståelsen av informantens tankar (Denscombe, 2018).

En fenomenografisk metodansats valdes då studiens fokus är de utvalda informanternas uppfattningar om lärande. Den här metodologin kan beskrivas som att man söker förståelse för hur ett fenomen uppfattas vilket till exempel kan göras genom att intervjua olika personer. Efter intervjuerna analyseras då materialet för att få kännedom om personernas olika uppfattningar om aktuellt fenomen (Kihlström, 2007). Detta är med andra ord en passande metodansats för undersökningen då den fokuserar på att undersöka uppfattningar om ett fenomen, i detta fallet läsförståelseundervisning.

I studien används en kvalitativ metod. Kvalitativ forskning tenderar att inbegripa färre människor eller händelser än kvantitativ forskning. En anledning till det är att det ofta finns en preferens för djupgående studier och detaljerade beskrivningar (Denscombe, 2018). Detta är också en preferens som funnits i min studie. Målet var att informanterna skulle få möjlighet att ge välutvecklade svar och att studien skulle kunna ge mig tillräckligt med empiri. Utskick av enkäter som metod valdes bort av den anledning att enkäter ofta är mer kvantitativa än kvalitativa.

Inledningsvis var också fokusgrupper ett alternativ eftersom också detta skulle ge möjlighet att få ta del av många av deltagarnas tankar. Det här alternativet valdes slutligen också bort eftersom intresset inte låg i att deltagarna skulle diskutera frågorna sinsemellan. Den empiri som skulle samlas in var lärarnas individuella utsagor där de fick redogöra och beskriva sina egna tankar och sin egen undervisning. Det var inte heller möjligt att utforma och samla en fokusgrupp för fysiskt möte under pandemin.

Eftersom detta är en fenomenografisk studie så utgår den endast från de intervjuade lärarnas egna utsagor om hur de uppfattar ett fenomen. En sådan studie kan inte visa på hur lärare faktiskt arbetar och undervisar i praktiken. Hur lärare faktiskt arbetar kan studeras ytterligare genom att göra klassrumsobservationer.

## 5.2. Urval

Studien utgår från nio stycken intervjuer med lärare. Intervjuer ger endast möjligheten att få insikt i hur lärarna ser på sitt arbete, vilket är syftet med en fenomenografisk studie. Eftersom syftet med arbetet är att samla in information om hur lärare beskriver sitt arbete valde jag att endast intervjuar lärare då det är deras perspektiv som står i fokus och inte till exempel elevers eller rektorers perspektiv.

Informanterna har valts ut utifrån ett bekvämlighetsurval. De tillfrågade att delta i studien är lärare jag mött i samband med mina VFU-perioder samt lärare jag mött när jag arbetat i pedagogisk verksamhet och som jag har goda kontakter med. En fördel med ett bekvämlighetsurval är att det passar den begränsade tid jag har till mitt förfogande eftersom jag väljer informanter som finns nära till hands. Det är ett rimligt praktiskt kriterium att välja det som är lättillgängligt, men det är inte en faktor som en forskare bör använda för att göra urvalet. Studieobjekten bör väljas av skäl som hör samman med ämnet för forskningen (Denscombe, 2009).

Alla tjugo tillfrågade att delta är lärare i grundskolans årskurs 4-6 och undervisar i svenskämnet. Samtliga arbetar inom samma kommun.

## 5.3. Genomförande

Empirin samlades in i två olika perioder. Period 1 sträckte sig från hösten 2020 till vintern 2021 och period 2 skedde under våren 2022.

Datainsamlingen bestod av skriftliga intervjuer där deltagarna fick tre intervjufrågorna mejlade till sig och svarade genom att skriftligt återkomma med sina svar. Jag framförde i utskicket ett önskemål om att lärarna, om de valde att

delta, skulle återkomma inom cirka en vecka med sina svar och att svaren gärna fick vara cirka en halv A4-sida långa per fråga. Frågorna var följande:

1. Vad anser Du bäst utvecklar elevers läsförståelse?
2. Hur arbetar Du aktivt för att elever ska utveckla sin läsförståelse?  
Vilka är Dina bästa knep och metoder?
3. Vilka svårigheter anser Du att det finns i arbetet med att utveckla elevers läsförståelse? Vilka är de vanligaste problemen som kan uppstå?

Under första perioden kontaktades tio stycken lärare via mejl. Av dessa tio tillfrågade valde fyra att delta. Flera av de tillfrågade återkom till mig och berättade att de inte kände att tiden räckte till och att de hade för mycket att göra för tillfället för att kunna ge mig tillräckligt bra svar.

Under den andra perioden kontaktades återigen tio stycken nya lärare som inte blev tillfrågade i period 1. Av dessa tio tillfrågade valde ytterligare fem att delta.

## 5.4. Etiska överväganden

Inför genomförandet av intervjuerna informerade jag deltagarna om min studie i ett mejlutskick. Jag informerade dem om vem jag var och att jag studerade på Högskolan Kristianstad samt redogjorde kort om syftet med min studie för att deltagarna skulle veta vad empirin skulle användas till. Jag redogjorde för studiens metod samt informerade deltagarna om deras anonymitet i studien och den konfidentiella hanteringen av uppgifter. De generella etiska riktlinjer jag följt är de fyra principer som Vetenskapsrådet (2002) sammanfattat och dessa är följande:

- de som deltar i undersökningen ska informeras om forskningens syfte
- de som deltar i undersökningen har själva rätt att bestämma över sin medverkan

- de som deltar i undersökningen ska ges största möjliga konfidentialitet
- uppgifterna insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål

I enighet med dessa fyra principer framhöll jag för deltagarna att det är frivilligt att delta i undersökningen. De som deltar blev informerade om studiens syfte och vad materialet kommer att användas till. Deltagarna kommer att vara anonyma och all insamlad data kommer endast att användas till min studie och kommer att raderas när arbetet är slutfört. Den insamlade datan kommer att förvaras på ett säkert sätt. Jag kommer inte heller att skriva ut någon personlig information om deltagarna som på något sätt kan röja deras identitet, som till exempel vilken skola arbetar på, vilken ålder de är i eller annan liknande information.

## 5.5. Metod för analys

Efterhand som lärarna återkom med sina svar sammanställde jag dessa i tre olika kategorier sorterade utifrån intervjufrågorna. I den första kategorin sammanställdes den information som handlade om vad lärarna uppgav att de tycker utvecklar läsförståelse. I den andra kategorin sammanställdes deras utsagor om hur de arbetar för att utveckla läsförståelse, och i den tredje kategorin sådant som de uppgav var svårigheter med detta arbete. Efter att ha sorterat materialet i dessa tre kategorier gjorde jag ytterligare en sammanställning där jag sorterade materialet utifrån det innehåll informanterna gett i sina svar, till exempel genom att placera allt de nämnt om motivation i ett avsnitt.

## 6. Resultat

Nedan presenteras den empirin som samlats in i studien genom intervjuerna. Avsnittet är kategoriserat med rubriker som är utformade efter de tre intervjufrågorna, samt underrubriker som sorterats tematiskt utifrån deras innehåll. Till var och en av de tre rubrikerna följer också ett avslutande analysavsnitt.

## 6.1. Att arbeta med läsförståelse

### 6.1.1. Arbeta tillsammans med läsning

Informanterna fick svara på hur de arbetar aktivt med att utveckla elevers läsförståelse. Flera av informanterna uppgav att de arbetar utefter det synsätt de har om vad som utvecklar elevernas läsförståelse och att deras arbetssätt grundar sig i just den uppfattningen de tidigare beskrev i fråga 1.

I sin undervisning använder sig informant 1 av mycket gemensam läsning. Fokus ligger på att beskriva och förklara svåra ord och begrepp tillsammans i både läroböcker, artiklar och berättelser. Det arbetas också mycket med skönlitterära böcker där eleverna i klassen oftast läser samma bok i par och dessa par växlar i princip varje gång. Informant 1 brukar ha förberett frågor till många kapitel i dessa böcker.

*Det kan vara frågor om handling, om karaktärer, ordförståelse mm. Det kan vara frågor på raderna, mellan raderna eller bortom raderna. Frågorna besvaras oftast skriftligt individuellt, ibland i diskussion med läskompisen. Gemensamt diskuterar vi sedan frågorna i klassen.*  
(Informant 1)

Tidigare har informant 1 ibland arbetat med läs-par som har varit mer anpassade efter elevernas olika läsnivåer. Problemet med detta tyckte hen var att det var omöjligt att komma åt den faktiska läsförståelsen eftersom alla grupper läste olika böcker. Hen tycker att läsning tillsammans med någon som läser på samma nivå som en själv har både sina för- och nackdelar. Informant 1 beskriver det som att det är skönt för eleverna att läsa med någon som läser ungefär som en själv men för svaga läsare blir det sällan ett bra flyt i läsningen och det är en nackdel. Informant 1 anser att för just svaga läsare är det extra viktigt att ganska ofta läsa med goda läsare då de annars lätt tappar i förståelse och läsupplevelse om läsningen hela tiden är hackig.

Informant 9 tror att det ofta kan låsa sig för elever när de blir osäkra på uppgiften eller osäkra på vad som väntas av dem. Det gäller framför allt om de arbetar

självständigt med något nytt som de aldrig arbetat med tidigare. Hen tror att eleverna är mer hjälpta av att arbeta tillsammans, med en eller flera kompisar, till en början för att skapa trygghet i sin egen förståelse.

Informant 2 uppger också att hen arbetar med gemensam läsning i form av högläsning. Hen introducerar och presenterar en mängd olika böcker i många olika genrer och både läser högt och dramatiserar för att väcka elevernas intresse. Till skillnad från övriga informanter uppger också informant 2 att hen låter eleverna regelbundet spela in sig själva när de läser högt för att själva få höra sina framsteg. Hen uppfattar det som att detta har en positiv effekt på inte bara läsförståelsen, utan hela läsutvecklingen.

Informant 3 arbetar med läsprojekt där alla elever läser och arbetar med samma bok och får diskutera samt svara på frågor om det lästa. I undervisningen varierar läsningen genom att eleverna får läsa på Ipad och på dator. De får även lyssna på böcker, läsa tidningar med mera. Informant 3 berättar att hen har tidigare låtit eleverna läsa tyst, men det förekommer inte lika ofta längre eftersom hen uppfattade det som att många elever inte förstår det de läser och i stället låtsas läsa och sedan inte kan berätta om vad de läst. I stället arbetar hen nu ofta med att läsa högt för att väcka elevernas nyfikenhet och göra dem motiverade att läsa, samtidigt som hen själv föregår med gott exempel genom att till exempel berätta om böcker hen själv har läst.

Att eleverna får svara på frågor om det lästa är något som informant 4 använder sig mycket av i sin undervisning. När eleverna har läst tyst får de svara på frågor om boken och ge lästips till sina klasskamrater. När eleverna läser högt i smågrupper lyssnar de på sina kamrater och sedan får de svara på frågor. När informant 4 själv har högläsning följs detta också av frågor om det lästa, och vid nästa tillfälle repeteras vad som lästes senast. I svenskämnet får eleverna med jämna mellanrum textuppgifter i olika svårighetsgrad där de får svara på frågor. Också i ämnen som till exempel biologi läser eleverna faktatexter och svarar därefter på frågor om det lästa. Informant 4 arbetar också med läsförståelse i matematiken för att eleverna ska förstå de textuppgifter som finns och kunna lösa



uppgifterna matematiskt korrekt. Dessutom nämner informant 4 att hen framför allt använder sig av Aidan Chambers modell för boksamtal.

### 6.1.2. Läsförståelse i flera ämnen

Precis som informant 4 uppger informant 6 också att hen arbetar med läsförståelse i alla ämnen hen undervisar i, inte bara i svenskämnet. I undervisningen diskuterar informant 6 och eleverna innehållet av texterna eleverna har fått läsa, eleverna får ställa frågor till texten samt svara på frågor till texterna, och de arbetar både utifrån modellerna EPA och APE<sup>1</sup>. Framför allt arbetar informant 6 med att hela tiden hålla elevernas motivation och intresse för läsning uppe.

*Mitt bästa knep och metod för att utveckla elevernas läsförståelse är att jag visar mitt genuina intresse för eleverna och läsförståelse. Ger eleverna positiv feedback. Går in med ett leende på läpparna och visar med hela kroppen att det vi ska arbeta med är roligt och inte svårt. Av egen erfarenhet så har jag märkt att förståelse kommer med hjälp av lek, samspel och gemenskap i undervisningen. (Informant 6).*

Dessutom betonar informant 6 hur viktigt det är att variera undervisningen. Eleverna arbetar med olika material och texter, men hen berättar att hen varierar också vem eller vilka de arbetar med. Likaså arbetar informant 6 med texter både visuellt och auditivt, genom till exempel tyst läsning och högläsning men också genom att klassen lyssnar på poddar och diskuterar dessa.

Både informant 7 och informant 8 berättar att de arbetar med läsförståelse inte bara i svenskämnet utan också i andra ämnen som till exempel i de samhällsorienterade ämnena. Informant 7 beskriver det som avgörande att läsa mycket i olika ämnen i skolan, och hen tycker det är viktigt att arbeta med lässtrategier även i till exempel SO-texter. Informant 8 arbetar också med läsförståelse i SO-ämnet och menar att hen uppfattar det som att läsförståelsen sker mer naturligt i andra ämnen än svenskämnet eftersom eleverna kanske inte

---

<sup>1</sup> Alla, par, enskilt

reflekterar över att det är just läsförståelsen de tränar och därför inte tycker det är tråkigt och blir omotiverade.

Informant 8 berättar att hen tillsammans med sina kollegor arbetat med att utveckla läsförståelsen hos eleverna och då också i de olika ämnena.

*Vi har då testat nya metoder som vi inte använt oss av innan för att försöka hitta nya roligare sätt att arbeta med eleverna... Vi försökte även få in läsförståelse i alla ämnen. Jag hittade då böcker som var kopplat till läsförståelse i matematik vilket var det ämnet som vi tyckte var svårast att få in träning av läsförståelse. (Informant 8)*

### 6.1.3. Variera undervisningen

Informant 9 berättar om de läromedel som används i klassen och på vilket sätt eleverna arbetar med dessa. Ett av de läromedel de använder är en bok som finns i tre olika nivåer; en för årskurs 4, en för årskurs 5 och en för årskurs 6. Böckerna innehåller många olika texttyper med frågor till dessa. Frågorna är i sin tur också indelade i tre olika delar som är färgkategoriserade. Informant 9 beskriver färgerna på följande vis:

*Gröna som innehåller frågor som går att besvara utifrån vad som står i texten.*

*Gula som innehåller frågor där de hittar svaret i texten men det står inte lika tydligt som den gröna nivån.*

*Röda som innehåller frågor som man ska fundera över, dessa frågor kräver att eleverna drar slutsatser med hjälp av ledtrådar i texten.*

Informant 9 arbetar enligt ett kooperativt arbetssätt, det vill säga ett arbetssätt där elever samarbetar, och hen använder också detta i arbetet med denna läsförståelsebok. Eleverna får arbeta både enskilt, i par och i grupp med att finna svaren och diskutera texten. Hen arbetar också med ett annat läromedel som behandlar olika texttyper. I detta läromedel presenteras olika strategier för läsförståelse så som till

exempel att läsa med pennan, det vill säga att läsa och samtidigt stryka under viktig information och detaljer i texten. Eleverna kan få i uppdrag att leta upp viktig information om till exempel miljöbeskrivningar och personbeskrivningar. Informant 9 tittar också på en serie med sin klass med olika fall ska lösas under avsnittens gång. Eleverna får ledtrådar genom att lösa olika uppgifter, så som att försöka förutspå vad som ska hända i en text, lösa gåtor med hjälp av olika ledtrådar, ta reda på nyckelord till olika lucktexter samt komma ihåg nyckelord som presenterats i olika texter. Informant 9 säger att hen tror på att variera läsförståelseuppgifter och strategier på olika sätt för att alla elever ska ha en möjlighet att hitta sitt sätt att förstå.

#### **6.1.4. Analys av att arbeta med läsförståelse**

I det insamlade materialet kan vi se att informanterna huvudsakligen uppger att de arbetar på ett sätt som överensstämmer med de svar de ger i frågan om vad de tycker utvecklar läsförståelse. De planerar och genomför alltså sin undervisning utifrån det de uppgav att de tycker gynnar eleverna. Det finns en tendens hos informanterna att resonera kring betydelsen av en varierad läsförståelseundervisning med olika sätt att arbeta med det lästa men också om betydelsen av att arbeta med olika texter och i olika ämnen. Informanterna uppger att de både arbetar med läsförståelse med utgångspunkt i skönlitterära texter och i sakprosa, artiklar, läromedel, tidningar, poddar, TV-serier och andra typer av texter och medier. De skönlitterära texter som arbetas med varierar i genre för att eleverna ska få möta många olika typer av berättelser och vara motiverade och intresserade. Variation sker även i de ämnen som informanterna arbetar med läsförståelse i eftersom det inte bara sker i svenskämnet utan också i de samhällsorienterade och naturorienterade ämnena samt i matematik. De arbetssätt som nämns diskuteras mot bakgrund av hur viktigt det är med varierad undervisning. Informanterna högläser, dramatiserar, låter eleverna jobba både enskilt, i par och i grupp, tystläser, har boksamtal, genomför läsprojekt med mera vilket tyder på just en sådan variation i deras undervisning.

Det finns också en variation i informanternas berättelser. En av informanterna skriver att hen har tillsammans med andra pedagoger i kollegiet arbetat med

läsförståelseutveckling. De har då tillsammans diskuterat hur man i de olika ämnena kan arbeta med läsförståelse och gemensamt testat nya metoder och nytt arbetsmaterial. Det kollegiala arbetet med läsförståelse är något som ingen annan av informanterna nämner.

## 6.2. Att utveckla elevers läsförståelse

### 6.2.1. Samtala och ställa frågor om texter

Alla nio informanter berättar att de tycker att bearbetning av det lästa genom att läraren låter eleverna svara på frågor och diskutera texter är gynnsamt för att de ska kunna utveckla sin läsförståelse.

*I skolan är det viktigt att de efter att ha läst en text eller lyssnat på den får följdfrågor för att läraren ska veta att de har hört och förstått. (Informant 4)*

Informant 1 anser att läsförståelsen utvecklas bäst genom att man läser och diskuterar olika texter tillsammans och då inte bara skönlitterära texter, utan även andra genrer som faktatexter i artiklar eller läroböcker. Informant 1 skriver också att hen tror mycket på att läsa högt i både helklass, grupper och par då man på detta sätt kan undvika att elever hoppar över text eller bara ögnar en text som de kan göra vid tyst individuell läsning. Informant 7 har en liknande uppfattning och menar att egen läsning inte är lika effektiv för att läsförståelsen ska öka som det är att låta elever läsa i par, grupp eller helklass. Vidare är högläsning också en viktig del i arbetet då diskussionerna som följer i samband med läsningen är det som ökar läsförståelsen.

Informant 3 betonar att en blandning av flera olika aktiviteter utvecklar läsförståelsen bäst och ger exempel på sådana aktiviteter:

*Läsprojekt där alla elever har samma bok och där man arbetar långsiktigt och får träna på olika vis för att utveckla sin läsförståelse t.ex. "bortom raderna frågor" som varför tror du...? Ha diskussioner om vad man kan*

*utläsa mellan raderna, träna på att ta ut stödord och sammanfatta.*

(Informant 3)

Det är viktigt för eleverna att få följdfrågor efter att ha läst eller lyssnat på en text, både för att läraren ska veta att de har hört och förstått och för att utveckla sin egen läsförståelse, menar informant 4. Informant 2 lyfter fram också att svara på frågor som viktigt och nämner dessutom att eleverna kan formulera egna frågor som en klasskamrat kan svara på. Man kan också summera texten, arbeta med metakognition med fokus på bakgrundkunskap, använda sig av EPA<sup>2</sup> eller i mindre grupper bearbeta texter tillsammans, skapa mentala bilder av texten och så vidare.

Informant 5 tycker också att det är bra med uppgifter där eleverna får läsa en text och sedan svara på frågor. Hen nämner också precis som flera andra informanter att blandade frågor på raderna och mellan raderna där eleverna får fundera över sina svar är bra. Frågor på raderna är frågor där svaren går att finna explicit i texten, medan frågor mellan raderna är frågor där läsaren behöver tolka sådant som författaren inte skrivit ut direkt i texten.

*Detta anser jag vara ett bra sätt för att man kan omsätta detta i många olika böcker som eleverna läser. Fungerar också i parläsning där elever läser i samma bok och ställer frågor tillvarandra som svaras antingen muntligt eller kanske skriftligt. Är även bra träning för eleverna i att uttrycka sig muntligt. (Informant 5).*

Att gemensamt arbeta med läsning är det som informant 9 lyfter fram som viktigt för att elever ska utveckla sin läsförståelse. Eleverna gynnas av att hjälpas åt att läsa och svara på frågor. Hen upplever att många elever är väldigt osäkra till en början när de själva ska leta upp information i en text och tolka den. I ett gemensamt arbete då de arbetar i par eller i grupp kan eleverna stöttas i sina egna

---

<sup>2</sup> Enskilt, par, alla

tankar genom att höra hur andra resonerar och därigenom kanske se att andra resonerar på samma sätt eller till och med resonerar på ett annat sätt.

Informant 8 berättar om den strategin hen använder sig av oftast och som hen gillar mest när det gäller att utveckla sina elevers läsförståelse. Hen tycker det är mycket fördelaktigt att låta sina elever läsa en text och sedan själva formulera både frågor och svar om det lästa. Informant 8 uppfattar det som att eleverna tar sig an texten på ett annat sätt då och blir tvungna att förstå texten för att kunna formulera en fråga.

### **6.2.2. Att skapa intresse**

Informant 2 framhäver motivation och intresse som en viktig grund för utvecklingen av läsförståelse och menar att ha individens och gruppens intresse är en bra utgångspunkt, samtidigt som det är viktigt att ha i åtanke var eleverna befinner sig. Hen menar även att det är upp till varje pedagog att skapa denna motivationsskapande lärmiljö och en motivationsskapande undervisning, inte bara när det gäller läsning utan generellt i allt då hen tror på att det är grunden till all god undervisning i skolan. Pedagogen kan skapa goda förutsättningar för motivation både vid själva bokvalet och vid bokdiskussioner, men också i hur boken bearbetas när den är klar. Informant 7 betonar samma sak och menar att intresse föder förståelse.

*“Gör alla elever alltid samma recension som sedan inte används till något bidrar inte det med motivation för att läsa klart boken. Om boken istället utvärderas genom att göra en recension-film som visas för andra som ska välja böcker eller klassen/skolan har en boktipsblogg så tror jag det ökar motivationen.”* (Informant 2)

Lärarens roll och den kompetens denna besitter är något som informant 6 betonar. Hen menar att läraren har en viktig roll i elevers utveckling av läsförståelse och att denne måste ha goda kunskaper om just läsförståelse och lässtrategier. De möjligheter som finns för elevernas utveckling börjar först och främst i att läraren tror på sina elever och motiverar dem, samt att läraren själv har en positiv inställning till läsning. Detta är också något som informant 5 påpekar och hen

säger att det är viktigt att man som pedagog visar eleverna att böcker och läsning är något positivt och bra.

Läraren behöver också se alla elevers behov, både på individ- och gruppnivå. Informant 6 anser också att eleverna vid upprepade tillfällen behöver få läsa, skriva och diskutera om olika texter med varierande arbetssätt och arbetsinnehåll.

### **6.2.3. Att läsa böcker**

Informant 4 nämner också några saker som inte någon av de övriga informanterna belyst. Hen tycker att det är viktigt med läsläxa, även högre upp i åldrarna, då hen menar att det är väldigt många elever som inte själva väljer att ägna sig åt läsning under fritiden när det finns så mycket annat att göra som till exempel sociala medier. Informant 4 uppger också att hen tycker det är viktigt med tillgång till ett bibliotek med duktig personal för att eleverna ska ha möjlighet att hitta böcker som passar dem. Detta är också något som informant 7 uppger är viktigt. Hen tycker precis som informant 4 att ett levande skolbibliotek är viktigt, men också boksamtal, medveten lässtrategiträning och stora bokprojekt för att väcka intresse är exempel på saker som utvecklar läsförståelsen.

Ytterligare en faktor som informant 4 anser är viktig är att barn blir lästa för tidigt och att läsningen följer med upp i åldrarna. Hen anser att barn i tidig ålder bör få lyssna till högläsning av sina föräldrar och på förskolan. När de sedan kommer till skolan bör de fortsätta få lyssna till högläsning och när de har lärt sig att läsa bör de få tillgång till texter med variation i olika genrer. Detta tycker informant 4 utvecklar deras läsförståelse.

Vikten av att läsa hemma är också något informant 5 nämner. Hen menar att en bra kommunikation mellan skola och föräldrar i förlängningen gynnar barnens läslust. Hen anser även att det är viktigt att pedagogen kan uppmuntra föräldrarna att arbeta med barnens läslust och läsinläring så som man gör i skolan.

### **6.2.4. Läsflyt**

Informant 7 menar att regelbunden läsning både i skolan och hemma är a och o för att eleverna ska kunna automatisera läsning vilket är det som behövs för att de

sedan ska kunna utveckla sin läsförståelse. Om inte läsningen är automatiserad spenderar eleverna istället tid på att avkoda texten och då går förståelsen förlorad, menar informant 7. Informant 8 betonar också vikten av att ha automatiserat läsningen för att eleverna ska kunna slippa tänka på hur man ska läsa och istället fokusera på innehållet i det man läser. För att eleverna ska kunna uppnå detta flyt i sin läsning behöver de läsa mycket och på olika sätt. Både läsa tyst, läsa högt, läsa själv och läsa tillsammans, uppger informant 8.

Både informant 2 och 4 anser vidare att förståelsen av begrepp och ord är viktiga att arbeta med och informant 2 skriver att eleverna kan göra begrepps- och tankekartor för att utveckla just ordförståelsen. Informant 4 betonar att som lärare ska man inte vara rädd för att använda ord som är nya för elever utan i stället prata och förklara vad orden betyder så att eleverna får ett rikt ordförråd. Om eleverna har ett rikt ordförråd förstår de lättare vad de läser och ”fastnar” inte i svåra ord.

### **6.2.5. Analys av att utveckla elevers läsförståelse**

I det insamlade materialet framkommer det att diskussioner och samtal kring frågor om texter uppfattas som gynnsamt i arbetet med att utveckla elevers läsförståelse. Att arbeta med frågor går i sin tur att varieras. Informanterna belyser frågors betydelse dels för att läraren ska få syn på elevernas kunskap och kunna veta huruvida de har förstått innehållet i texten eller ej, dels för att eleverna själva ska kunna skapa sig förståelse om det lästa. Att arbeta med frågor i samband med läsningen ökar läsförståelsen. Dessa frågor kan vara utformade på olika sätt beroende på vad som krävs för att finna svaren. Ibland går svaren att finna i explicit skrivet i texten, men eleverna bör också få frågor där de behöver fundera över svaret som till exempel så kallade frågor mellan raderna eller bakom raderna. Sådana frågor kan till exempel handla om varför eleverna tror att något händer i en text, eller om vad de tror kommer hända närmast. Eleverna kan svara på frågor enskilt, i grupp, i par, i helklass, skriftligt eller muntligt. Det behöver inte heller alltid vara lärarna själva som formulerar frågorna, utan informanterna nämner att elever själva kan formulera frågor om det lästa för att aktivera sin förståelse.



Som vi kan se finns det flera likheter i informanternas utsagor men det finns också en variation i empirin. En informant lyfter fram läsläxa som något viktigt för eleverna, både i tidig ålder men också högre upp i åldrarna, eftersom hen uppfattar att eleverna inte själva väljer att läsa på fritiden. En annan informant betonar vikten av en god kommunikation med vårdnadshavare för att elever inte ska läsa endast i skolan utan också i hemmet.

## **6.3. Svårigheter med läsförståelse**

### **6.3.1. Svårigheter med motivation**

Flera av informanterna uppger att brist på intresse och motivation hos eleverna är en av de största svårigheterna de stöter på i sitt arbete med att utveckla sina elevers läsförståelse.

Informant 6 menar att intresset för läsning inte alltid finns hos elever. Detta beror på olika faktorer som till exempel vilken social tillhörighet de har, huruvida läsning och böcker är ett vardagligt inslag i hemmet med mera. Det kan då bli en utmaning för hen att få med dessa elever i arbetet med läsförståelse. Informant 7 säger också att en sak som hen tycker både oroar och sätter käppar i hjulet är det bristande läsintresset hos dagens ungdomar. På samma fråga svarar informant 8 att den största svårigheten många gånger är elevernas ovilja till att läsa. Hens uppfattning är att eleverna är bekväma och många tycker det är tråkigt och att de inte ger böckerna en riktig chans. Fängslar en bok inte dem direkt så är det kört. Detta i sin tur leder till att de inte har någon läsvana vilket gör att de fokuserar mer på hur de ska läsa än vad de läser. Informant 9 tycker också att en svårighet är att eleverna inte lägger ner tid och energi på att utveckla och förklara sina tankar. Det ska gå snabbt att bli färdig, berättar hen.

### **6.3.2. Olika förutsättningar hos elever**

En annan svårighet som flera informanter nämner är de skillnader som finns från elev till elev. Informant 2 menar att den största utmaningen i läsförståelse, precis som i alla andra delar, är att eleverna ligger på många olika nivåer. Hen tycker

också att det är speciellt svårt när en elev upplevs ha svårigheter med arbetsminnet.

Informant 5 lyfter fram de svårigheter som ofta utmärker de elever som har ett annat modersmål och är relativt nya i Sverige. Hen upplever inte själv att hen har den bakgrund som krävs för att snabbt kunna hjälpa dessa elever med det mest grundläggande. Informant 5 tycker också att det är en utmaning att främja läsförståelsen hos de elever som har språkliga svårigheter. Hen menar att med dessa elever gäller det att man snarast arbetar mer på ett effektivt sätt tillsammans med specialpedagog.

Informant 6 berättar att det inte går att undgå att en del har en snabbare utveckling än andra, så det blir nivåskillnader. Hen tycker däremot att det är viktigt att tänka på att vi är alla olika och bör respekteras utifrån olikheterna, inklusive i arbetet med att utveckla sin läsförståelse. Utöver detta så skulle hen av den erfarenhet hen har vilja påstå att den utmaning och svårighet som är svårast att arbeta med, är elever med dyslexi och att utveckla läsförståelsen hos dem. Däremot tycker informant 6 att de svårigheter som finns egentligen inte ligger hos eleverna utan på läraren. Hen menar att det är läraren som ska motivera, inspirera och visa eleverna tilltro till deras förmåga. Är det elever som är osäkra, rädda, inte pratar så mycket och säger att de inte kan, att de inte förstår, så är det lärarens uppgift att se till så att eleverna får uppgifter som ligger på en rimlig nivå utifrån deras förutsättningar. Visar läraren intresse och glädje i uppgiften och ger eleven förtroendet och tilliten till att hen kan, kommer oftast ett positivt resultat.

Informant 1 poängterar vikten av att låta läsningen och diskussionerna ta tid, samt att kontinuerligt utveckla elevernas språk genom att till exempel ta reda på vad nya ord betyder, annars uppstår svårigheter med läsförståelsen. Läsningen måste vara en naturlig och återkommande del i skolarbetet menar informant 1, och berättar också om sin upplevelse av att barn idag läser mindre hemma än vad de gjorde för 15 år sedan. Det är en svårighet att barn inte får med sig språket hemifrån i samma utsträckning som förr, och därför måste skolan se till att dessa barn ökar sin läsförståelse. Hen belyser också sociala svårigheter i samband med att hen delar in elever i par eller grupper, där man måste arbeta aktivt med att

eleverna ska kunna läsa och arbeta tillsammans med vem som helst av sina klasskamrater.

Informant 3 tycker att den största svårigheten är att få eleverna att se bortom texten och inte bara läsa en text eller lyssna på en text utan att fundera och reflektera över texten.

### **6.3.3. Avkoda text**

Informant 5 och informant 7 tycker att elever som har problem med avkodningen är en stor svårighet. Informant 5 berättar att det finns de elever som inte har avkodningen klar utan då behöver fortsatt träning för att befästa detta. Hen tycker att i sådana fall är det en fördel om det finns pedagoger som på ett bra sätt och i små gruppkonstellationer kan arbeta med detta.

Även informant 7 pekar på liknande problem. Hen menar att ett vanligt problem som uppstår på mellanstadiet är ofta att avkodningen inte är i hamn, vilket leder till otroliga svårigheter när elever ska ta sig an faktatexter i läromedel, sidor på nätet eller skönlitteratur anpassad för åldern 10-12 år. Hen nämner ytterligare ett problem med att utveckla läsförståelse, nämligen att alla lärare inte arbetar medvetet med till exempel lässtrategier. Hen menar att det inte är tillräckligt endast svensklärarna gör jobbet utan att alla behöver hjälpas för att uppnå gott resultat mycket fortare.

### **6.3.4. Tidsaspekten**

Informant 4 lyfter flera olika svårigheter med att utveckla elevers läsförståelse. Det första hen nämner är den tid som finns till förfogande. Hen menar att det är till stor del skolans ansvar att utveckla elevers läsförståelse och att arbetet med detta tar tid. Informant 4 problematiserar också att de elever som har svårt att ta till sig skriven text och i stället använder sig av inläsningstjänster ofta inte får svara på frågor om det lästa på samma sätt som de som läser skriven text. Hen nämner också ett problem med elevernas fritidsaktiviteter, där en stor del av eleverna lägger mycket tid på att spela olika spel på till exempel sina datorer där

det språket som används huvudsakligen är engelska och inte svenska. Eleverna tappar då det svenska språket vilket påverkar läsförståelsen.

Informant 9 nämner i likhet med informant 4 att tiden är en svårighet. Hen förklarar att det är svårt att som lärare hinna med och uppmärksamma om det är någon eller några elever som inte har förstått innehållet i texten. Hen noterar att när det är ont om tid, hinns det ibland inte med att gå igenom uppgifterna tillsammans och diskutera i klassen om det finns svåra frågor.

### **6.3.5. Analys av svårigheter med läsförståelse**

I det insamlade materialet belyser informanterna att elevernas bristande motivation att läsa är en svårighet som uppkommer i arbetet med läsförståelse. Informanterna uppger flera olika orsaker till ett bristande intresse för läsning, samt flera olika konsekvenser till följd av detta. Några anledningar som informanterna nämner ligger till grund för det bristande läsintresset hos elever är huruvida läsning och böcker är något som eleverna har med sig hemifrån. Detta påverkar om läsning är naturligt för dem eller inte. Har inte eleverna läst eller blivit lästa för i hemmet, är det svårare att introducera läsning i skolan.

En annan anledning är att elever helt enkelt är bekväma och ovilliga att läsa då de inte ger läsning en ärlig chans och har en inställning om att det är tråkigt. På samma sätt är elever också bekväma på så sätt att de inte är villiga att lägga ner tid och energi på att reflektera över sin läsning, utan vill bli färdiga snabbt. Det går också att dra en slutsats utifrån informanternas utsagor om att en del av eleverns bristande motivation grundar sig i att läraren inte inspirerar och motiverar dem. När läraren inte visar intresse och glädje för läsning färgar detta av sig på eleverna.

Det finns en variation i informanternas uppfattningar om vem som har ansvaret för barns läsning. Å ena sidan är det flera lärare som tycks lägga det huvudsakliga ansvaret på skolan, å andra sidan är det också flera lärare som tycks lägga det ansvaret på hemmet. Det råder alltså skilda uppfattningar om huruvida det är lärare som ska se till att barn läser eller om det är vårdnadshavare som ska göra detta.

Vi kan också se att en av informanterna nämner något som ingen annan informant lyfter fram, nämligen elever som är relativt nya i Sverige. Hen anser inte att hen personligen har den kompetens som krävs för att snabbt kunna hjälpa elever som har ett annat modersmål med deras läsning. En annan informant belyser att det inte bara finns språkliga utan också sociala svårigheter med läsning. Hen menar att pedagogen måste arbeta aktivt med att alla elever ska kunna läsa tillsammans med vem som helst av sina klasskamrater.

## **7. Slutsatser och diskussion**

I följande avsnitt diskuteras kopplingar mellan den forskning som redovisats i forskningsöversikten och den empiri som samlats in i studien. Varje enskild fråga diskuteras var för sig i och följer ordningen för de tre forskningsfrågorna.

### **7.1. Hur beskriver lärare sitt vardagliga arbete med läsförståelse?**

Deltagarna i min studie uppger att samtal och diskussioner om det lästa är en central del i deras arbete med läsförståelse. Informanterna berättar om hur de samtalar kring texter på en mängd olika sätt och att det är viktigt med variation. Eleverna arbetar dels individuellt men också framför allt i par, i grupp och i helklass. Vidare arbetar de också både skriftligt och muntligt och både utifrån frågor om det lästa och i öppna samtal om texterna. I tidigare redovisad forskning är just de klassrumssamtal som sker efter att ha läst en text något som visat kunna bidra till god läsförståelse hos elever. Att diskutera och kommentera det lästa tillsammans bidrar till meningsskapande (Allington & Johnston, 2002).

Variation är också något som är centralt i informanternas utsagor. Informanterna arbetar aktivt med att utveckla elevernas läsförståelse i flera olika ämnen, som till exempel svenskämnet, samhällsorienterade ämnen och naturorienterade ämnen. I den forskning jag tidigare nämnt beskriver Allington & Johnston (2002) att de lärare som är skickliga i sin läsförståelseundervisning gör kopplingar till texter

elever tidigare läst och samtal de tidigare haft just över ämnesgränserna. Detta är också något som flera av informanterna i denna studie uppger att de gör.

Informanterna i min studie uppger också att de varierar vilka texter de arbetar med. De berättar att de bland annat arbetar med sakprosa, sagor, tidningar, läromedel, filmer etcetera. Allington & Johnston (2002) uppmärksammar att ytterligare en sak som bidrar till en god läsförståelseundervisning är just variation av material. De skickliga lärarna håller sig sällan till endast en lärobok eller ett val av text, utan använder stoff från läroböcker, tidskrifter, historiska romaner, internet, tidningar, biografier och skönlitteratur. Texternas tema varierar hos dessa lärare likaså (Allington & Johnston, 2002).

## **7.2. Vad tycker lärare är särskilt gynnsamt för att utveckla elevers läsförståelse?**

Informanterna beskriver i sina utsagor att samtal om texter är ett centralt inslag i deras undervisning. Det är därför inte konstigt att deras beskrivningar om vad de tycker utvecklar läsförståelsen överensstämmer med hur de uppger att arbetar.

Tidigare forskning framhåller att det krävs mycket diskussion när elever börjar läsa en text (Ingemansson, 2018). De behöver få tid att samtala och tänka för att kunna orientera sig i texten. Textsamtal är en av de viktigaste delarna när eleverna ska förstå en text (Ingemansson, 2018). Detta är också något vi ser i utsagorna från informanterna i min studie, när de uppger att de anser att elever utvecklar sin läsförståelse genom att diskutera det de har läst. Flera av informanterna beskriver att elever lär av varandra när de diskuterar tillsammans med någon som till exempel sina klasskamrater, en lärare, eller en förälder. Eleverna kan i samtal med varandra hjälpas åt att läsa och svara på frågor, och utbyta kunskaper genom diskussionerna om det lästa. I samtal om texter kan de få sätta ord på sina tankar och resonemang, och höra hur andra resonerar. En informant nämner att genom att möjligheten att samtala om texter ökar också chansen för eleverna att de får svar på sådant de inte inledningsvis förstått och därmed också få större möjlighet att inhämta nya kunskaper. Flera av informanterna nämner också vikten av de frågor

som ställs i samtalet om texter och belyser fördelarna med frågor både på raderna, mellan raderna och bortom raderna. När eleverna i samtal får svara på sådana frågor och resonera kring texten och vad som går att utläsa ökar deras förståelse. Det är i dessa samtal och diskussioner viktigt att eleven får stöd av sin lärare, till exempel genom att läraren hjälper eleven att förstå det lästa (Chambers, 2011). När läsaren läst en text har denne skapat tankar som kan utvecklas i samspel med andra människor, till exempel i form av boksamtal (Langer, 1995). Det som motiverar elever i sin läsning allra mest är att de får vara sociala i textsamtal genom att tolka en text tillsammans med andra (Ingemansson, 2018).

Elevers ordförråd är avgörande för deras läsförståelse. Man måste aktivt arbeta med att utveckla deras vokabulär eftersom det är svårt att förstå innehållet i en text när man möter ord som man inte vet vad de betyder (Bråten, 2008). Detta är också något som flera av informanterna betonar: förståelsen av begrepp och ord är viktiga att arbeta med för att eleverna ska kunna utveckla sin läsförståelse. Man behöver som pedagog prata om och förklara ord så att eleverna kan utöka sitt ordförråd. Ett rikt ordförråd leder till att eleverna kan förstå vad de läser utan att stöta på hinder för att de ej förstår orden, menar informanterna.

### **7.3. Vilka svårigheter uppfattar lärare i sitt arbete med läsförståelse?**

Det är framför allt två saker som informanterna i min studie lyfter fram som svårigheter i deras arbete med att utveckla elevers läsförståelse; nämligen elevers brist i förmågan att avkoda text samt det låga intresset hos elever.

Den första svårigheten som informanterna nämner är att när eleverna lägger ner för mycket tid och energi på att avkoda texten, går förståelsen förlorad. För att kunna automatisera läsningen måste eleverna ha lärt sig avkoda text innan, för att de inte ska lägga fokus på att tänka på hur man ska läsa och i stället fokusera på innehållet av det lästa, vilket är det som i sin tur leder till att eleverna kan utveckla sin läsförståelse. Bråten (2008) menar i enighet med detta att baserat på all forskning om läsförståelseundervisning så kan man konstatera att goda

ordavkodningsfärdigheter bidrar till att läsaren kan ägna mer tid och energi till att förstå texten. Därför är undervisning i ordavkodning gynnsamt. Först efter att elever har lärt sig avkoda det de läser, kan de börja fokusera på innehållet i texten.

Den andra svårigheten som informanterna i min studie nämner gäller elevers intresse och motivation att läsa och arbeta med texter. Informanterna berättar om hur elever har en negativ inställning till läsning och därför varken ger läsandet en ärlig chans eller är villiga att lägga ner tid och energi på att reflektera över och bearbeta det lästa. Att läsa för att göra det snabbt för att bli klar och att sluta tänka på texten när man läst klart är något som svaga läsare gör (Skolverket, 2006). Här är inställningen till läsning hos eleverna en avgörande faktor.

En bidragande faktor till det låga intresset som lärarna nämner kan enligt Ingemansson (2018) vara att de texterna som lärarna väljer att arbeta med i undervisningen inte väcker elevernas läslust. Det är därför viktigt att välja texter som når eleverna och som gör att de känner ett syfte med läsningen. De texter som används inom läsundervisningen väcker sällan elevernas läslust och de förstår då inte heller varför de ska läsa (Liberg, 2006). I relation till de svårigheter som påvisats i studiens empiri så kan valet av text vara en avgörande faktor för att motivera eleverna.

Vi kan se att bland annat en förändring i lästrenden har inneburit en svårighet för lärarna eftersom elever dels inte läser hemma, dels tycker det är tråkigt att läsa. Eventuellt kan man se det bristande intresset som en följd av att det inte är en naturlig del i vardagen. Man kan då ställa sig frågan vem ansvaret för läsförståelseutvecklingen bör ligga på och om det är möjligt för lärarna och rimligt att begära att de ska kunna kompensera för år av obefintlig lästräning vilket lett till att eleverna inte ens kan avkoda texten, än mindre kunna tolka och förstå den.

## **7.4. Slutsats**

Avslutningsvis verkar det råda en samstämmighet i vad informanterna uppfattar som fördelaktigt för att utveckla elevers läsförståelse och när det gäller hur de



arbetar utifrån sina uppfattningar. De lärare jag har intervjuat har i huvudsak samma tankar och dessa tankar följer den tidigare forskning som redovisats.

Vi kan se att informanterna i studien förespråkar ett arbetssätt där elever får samtala om texter eftersom det är det de anser utvecklar deras läsförståelse. Detta till exempel med hjälp av olika sorters frågor om det lästa. Vi ser också att informanterna tycker det är viktigt med variation i läsförståelseundervisningen. Dels för att alla elever ska kunna hitta ett sätt som främjar just deras läsförståelse, dels för att kunna upprätthålla motivation och intresse hos eleverna vilket informanterna tycker är svårt. Den tidigare redovisade forskningen visar vad som främjar läsförståelse och vad man bör göra för att främja den. Resultatet vi kan se är i mycket samma som det informanterna uppger. Sammanfattningsvis visar studien att arbetet med läsförståelse har visat sig vara en uppgift som kräver mycket arbete av informanterna. Det finns många utmaningar i arbetet med läsförståelseutveckling och här har det uppkommit flera svårigheter i den insamlade empirin. Det har visat sig att elever är omotiverade och ointresserade av läsning, samt att man inte har läsning med sig hemifrån vilket leder till svårigheter att avkoda text. Det är också svårt med de stora nivåskillnader som finns bland elever och den brist på tid informanterna har till att kunna främja deras läsförståelseutveckling. Här krävs det, både enligt tidigare forskning och enligt informanternas egna utsagor, att lärare i alla ämnen arbetar aktivt med läsförståelseundervisning. Det är ett omfattande arbete som inte kan läggas endast på svensklärarna.

## **7.5. Vidare forskning**

Utifrån studiens resultat hade fortsatt forskning med klassrumsobservationer varit intressant. Eftersom studien endast beskriver lärares egna utsagor och inte på något sätt hur deras arbete ser ut i praktiken, hade observationer om läsförståelseundervisning kunnat visa om verkligheten stämmer överens med det som beskrivs.

Vidare forskning med fokus på elever och vårdnadshavare i syfte att ta reda på hur de arbetar med läsning och läsförståelse i hemmet hade också kunnat vara av

intresse. Detta eftersom läsning hemma är något som flera av informanterna tog upp är en viktig del i utvecklingen av läsförståelse och att de uppfattar det som att barn inte läser hemma.

I denna studie gjordes urvalet till viss del med anledning av att de var svensklärare. I både tidigare forskning och insamlad empiri framhölls betydelsen av att alla lärare, i alla ämnen, arbetar med att främja läsförståelsen hos sina elever. I fortsatt forskning hade ett urval med till exempel SO- och NO-lärare där de fått beskriva sin läsförståelseundervisning varit intressant.

## 7.6. Metoddiskussion

I denna studie valdes en kvalitativ forskningsmetod där jag genomförde skriftliga intervjuer. Intervjuer var en passande metod eftersom syftet var att ta reda på lärares uppfattningar och i en intervju är det just lärarnas utsagor som samlas in som empiri. Jag gjorde alltså inga egna tolkningar. Frågorna i intervjun var utformade utifrån mina forskningsfrågor vilket innebar att de fungerade bra för att besvara syftet med studien. Inledningsvis planerades att genomföra muntliga intervjuer. Muntliga intervjuer hade erbjudit en möjlighet för mig att kunna lägga till följdfrågor om behov skulle uppstå, samt att se respondentens kroppsspråk och höra förändringar i tonläge till exempel. Att genomföra muntliga intervjuer i stället för skriftliga hade eventuellt kunnat göra att resultatet sett annorlunda ut eftersom det funnits utrymme till dialog och mer utvecklade svar. Jag anser dock av flera skäl att tre intervjufrågor var tillräckligt för att kunna samla in empirin. Dels för att de var formulerade i enighet med mina tre forskningsfrågor vilket jag anser bidrog till att jag kunde uppnå syftet med studien, dels för att jag tydligt informerade informanterna om mitt önskemål av omfång på svaren. Trots att det fanns informanter som inte svarade så pass utförligt som jag hade önskat, var antalet informanter ändå tillräckligt många för att sammantaget kunna kompensera upp för en del korta svar. Det verkade däremot råda viss otydlighet i fråga ett och två eftersom dessa var lika varandra. Om frågorna varit formulerade annorlunda och på ett mer tydligt sätt hade det eventuellt varit lättare för informanterna att

särskilja dem. Detta hade kunnat leda till ett resultat där informanternas svar på fråga ett och två hade varit mer varierade och inte så pass lika varandra.

De nio informanterna arbetade alla inom samma kommun och var svensklärare. Ett urval med lärare från flera olika kommuner hade kunnat ge ett annat resultat eftersom det finns en sannolikhet att man inom samma kommun till exempel har gemensamma bestämmelser med projekt och mål som alla skolor i kommunen arbetar mot. Likaså hade resultatet kunnat förändrats om det inte funnits ett krav på att informanterna skulle vara svensklärare. Hade kravet endast varit att de skulle vara lärare verksamma i årskurs 4-6, oavsett ämne, hade empirin kunnat se annorlunda ut. Att alla informanter hade så pass lika bakgrund kan därför vara en av anledningarna till att lärarnas utsagor var så lika varandras. Det hade ur ett fenomenografiskt perspektiv funnits ett syfte med en mer varierad urvalsgrupp, eftersom den som metod huvudsakligen intresserar sig i skillnader i uppfattningar.

## Referenslista

Allington, R.L. & Johnston, P.H. (2002). *Reading to Learn: Lessons from Exemplary Fourth-Grade Classrooms*.

Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. (Ny, rev., utg.)  
Huddinge: X Publishing.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4 upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, B-M & Reichenberg, M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge* 8(1), 1–17.

Hilden, K.R., & Pressley, M. (2006). Self-Regulation through Transactional Strategies Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51-75.

Ingemansson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge*, 12(2), 1-14.

Kihlström, S. (2007). Observation som redskap. I.B. Dimenäs, J (Red). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrkets olika dimensioner utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.

Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(2-3), 1-50.

Langer, J. (1995). *Litterära föreställningar*. Århus: Scandinavian Books.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet Fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. 2., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, P. Säljö, R. & Liberg, C. (2014). *Lärande, skola och bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Naucmér, K. (2000). "...sen blev det svårare och svårare" – om turkiska och svenska barns socialisation inför skolstarten och deras läsförståelse i år 4. I H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden - verklighet och visioner*, 225–243. Stockholm: HLS.

Pressley, M. (2006). *Reading Instructions that works: The case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolverket (2016). *Att läsa och förstå*. Stockholm.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsoversikter/2016/att-lasa-och-forsta>

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013.

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