



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vad var det jag läste?

Läsförståelse i grundskolans år 4

Carina Henrysson Anette Lindman

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2009
Handledare:	Monica Reichenberg
Examinator:	Inga-Lill Jakobsson
Rapport nr:	HT09-2611-08 Speclär

Abstract

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp. Speciallärarprogrammet
Titel: Vad var det jag läste? – Läsförståelse i grundskolans år 4
Författare: Carina Henrysson, Anette Lindman
Handledare: Monica Reichenberg
Examinator: Inga-Lill Jakobsson
Nyckelord: artefakter, interaktion, läsförståelse, lässtrategier, textsamtal, Matteuseffekten, relationella och kategoriska orsaker

Syfte: Syftet har varit att undersöka hur lärare ser på elevers läsförståelse i år 4, och se hur arbetet med läsförståelse försiggår i lärarnas klassrumskontext. Vilka strategier, metoder och åtgärder används i klassrummet för att arbeta med läsförståelse? Hur interagerar lärare – elev med varandra kring förståelse av texter? Vilka artefakter används i klassrummet som kan stödja utvecklingen av god läsförståelse?

Teori: Studiens teoretiska forskningsansats utgår från ett sociokulturellt perspektiv. En grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv på lärande är att den historiska utvecklingen finns närvarande i det nuvarande, och kunskaper och färdigheter kommer från de insikter och handlingsmönster som över tid har byggts upp i samhället. Dessa insikter och handlingsmönster förs vidare genom interaktion mellan människor.

Metod: Datamaterialet har samlats in genom kvalitativa halvstrukturerade djupintervjuer med fem lärare i två mindre kommuner. Intervjuerna har bandats, transkriberats och därefter analyserats. Intervjuerna har även kompletterats med klassrumsobservationer i lärarnas klassrumskontext på fyra olika skolor. Under observationerna fördes minnesanteckningar som bearbetades och skrevs ner direkt efter avslutad observation.

Resultat: Lärarna i studien har visat på ett brett spektra av strategier, metoder och åtgärder för att förbättra elevernas läsförståelse i år 4. Många goda och positiva exempel på hur lärande sker genom interaktion har observerats av författarna. Både relationella och kategoriska orsaker till bristande läsförståelse har konstaterats. Artefakternas betydelse för lärarnas undervisning lyfts även fram i studien.

Förord

Vi som har arbetat med den här studien är mellanstadielärare som inom kort är klara med vår speciallärarutbildning. Arbetet med studien har varit intressant och givande på flera sätt. Det har varit mycket inspirerande och roligt att arbeta tillsammans och vi har upplevt det oerhört värdefullt att ha en samarbetspartner. Vi har i huvudsak arbetat tillsammans men har gjort följande uppdelning: Anette svarar för det kapitel som handlar om litteratur och tidigare forskning och Carina svarar för teori- och metodavsnitten. Vi har båda varit aktiva i fältarbetet och bearbetningen av datamaterialet. Inledning, resultatredovisning och diskussion har vi arbetat med gemensamt, men Anette har haft huvudansvaret för de delar som handlar om *metoder/strategier/åtgärder* samt *artefakter/läromedel*. Carinas huvudansvar har legat på *lärares syn på läsförståelse* och *interaktionen i klassrummen*.

Fältarbetet som innebar intervjuer och klassrumsobservationer upplevde vi som mycket givande. Vi vill tacka de respondenter som trots stor arbetsbelastning gav oss av sin tid för att vi skulle kunna genomföra den här studien. Det var lärorikt och mycket roligt att både samtala med dessa lärare och dessutom få besöka deras klassrum.

Ett stort tack vill vi också rikta till vår handledare Monica Reichenberg, som med sin stora kunskap om och erfarenhet av läsförståelse och stöttat oss i vårt arbete och givit oss många värdefulla synpunkter och råd under arbetets gång.

Avslutningsvis tackar vi av hela vårt hjärta våra familjer som uppmuntrat och gett oss stöd under arbetet med uppsatsen.

Anette Lindman och Carina Henrysson

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	2
Innehållsförteckning	2
Inledning	1
Centrala begrepp.....	2
Syfte	3
Tidigare forskning	4
Bakgrund	4
Internationella studier	4
En uppföljande studie av Bornholmsmodellen	6
Tidigare forskning kring teorier, metoder och strategier.....	7
Teoretisk forskningsansats	11
Utvecklingen av specialpedagogisk forskning i ett historiskt perspektiv	11
En forskningsplattform	13
Ett sociokulturellt perspektiv	14
Metod	17
Metodval.....	17
Urval	18
Genomförande av intervju med klasslärare i år 4.....	19
Genomförande av klassrumsobservation.....	20
Bearbetning och analys av datamaterialet	21
Reliabilitet	22
Validitet	22
Generaliserbarhet.....	23
Etiska aspekter.....	24
Fallbeskrivningar	24
Resultat	25
Lärares syn på läsförståelse i år 4.....	25
Relationella orsaker till bristande läsförståelse	25
Kategoriska orsaker till bristande läsförståelse	26
Kopplingar mellan läsförståelse, andra skolämnena och att lyckas i skolan.....	26
Med på läsförståelsetåget.	27
Läslust och självförtroende	27
Sammanfattning	27
Lärares val av strategier, metoder och åtgärder.....	28
Tankekartor.....	28
Bilder och drama.....	28
Läsprojekt	28

Specialpedagogen och specialläraren	29
Läsförståelse kopplat till andra ämnen	29
Läxor och föräldramedverkan.....	30
Textsamtal.....	31
Sammanfattning	32
Interaktion i klassrummet	32
Interaktion elever emellan	32
Interaktion mellan lärare och elev	35
Sammanfattning	37
Lärarnas artefakter i klassrummet	37
Tekniska hjälpmedel	37
Läromedel	38
Konkret material och egentillverkat material	39
Sammanfattning	40
Analys och diskussion	40
Lärares syn på läsförståelse i år 4.....	40
Strategier, metoder, åtgärder	42
Interaktion i klassrummet	43
Artefakter.....	44
Avslutande synpunkter	45
Referenslista.....	48
Bilagor	51

Inledning

Att inte förstå innebörden i det man läser innebär enligt vårt sätt att se ett mycket stort hinder när man är elev i dagens skola. Det förefaller självklart att läsförståelse inte bara påverkar elevers *språkliga* utveckling och skolämnet svenska, utan också att en god läsförståelse kan bli avgörande för hur väl man som elev lyckas med tilläggnandet av kunskaper inom de flesta ämnen i skolan. Exempelvis visar både nationella och internationella studier på starka samband mellan läsförståelse och problemlösning i matematik (Sterner & Lundberg, 2004). Vad god läsförståelse betyder för människors livskvalité och delaktighet i dagens informationssamhälle med IT, snåriga blanketter och anvisningar, anser vi att det finns en medvetenhet om i både skola och samhället i övrigt. Men att det ur ett demokratiskt perspektiv blir svårt för människor med bristande förmåga att tolka och reflektera över det lästa, minimerar möjligheten att kritiskt granska, påverka och försöka förändra sin omvärld, uppfattar vi att det talas mindre om.

Vår bakgrund som mellanstadielärare och mångåriga erfarenhet av undervisning i klasser i år 4-6, har gett oss insikten att när elever börjar år 4 ställs plötsligt ett större krav på att kunna förstå det man läser, i och med att texterna eleverna ställs inför är markant svårare och mer omfattande än det man arbetat med under de första åren i skolan. Texter inom t ex so- och no-ämnena i läroböcker som är avsedda för år 4 ställer många gånger stora krav på de unga läsarna både vad gäller automatiseringen i läsandet och kunskap om vad ord betyder. För de elever som varit framgångsrika i sin läsutveckling under de första skolåren och upptäckt glädjen i att läsa och därför läst mycket, både i skolan och hemma, innebär övergången till år 4 och de svårare texterna en utmaning som klaras av utan alltför stora bekymmer. De elever som inte fått lika mycket träning i läsandets konst därför att de inte upptäckt läsandets glädje, kanske för att deras läsutveckling av någon anledning inte varit så framgångsrik, kan istället stå inför näst intill oöverstigliga hinder när det gäller att förstå de texter som presenteras i år 4. De amerikanska läsforskarna Catts och Kamhi skriver om Matteuseffekten i sin bok *Learning and reading disabilities* (2004), som pekar på att de elever som upplever framgång och glädje i sitt läsande utvecklas i en allt snabbare takt medan elever som upplever svårigheter och misslyckanden hämmas i sin läsutveckling. Vi anser att år 4 är en kritisk punkt när det gäller att få "alla med på läsförståelsetåget". Här tenderar avståndet mellan de elever med snabb respektive långsam läsutveckling att öka. Att som mindre framgångsrik elev i år 4 ställas inför utmaningar som inte ligger inom ens proximala utvecklingzon (Vygotsky, 1999) kan leda till en avstannande läsutveckling och olust och motstånd inför att läsa. Reichenberg (2008) menar att genom att elever i skolan använder arbetssätt som ställer högre krav på läsförmågan än den de har, skapar passiv läsning och ytlig och fragmentarisk läsförståelse.

Omfattningen av problemet med bristande läsförståelse hos barn och unga, uppfattar vi har ökat under senare tid. Enligt bl a Reichenberg (2008) visar också flera aktuella undersökningar att svenska elever har allt svårare att förstå vad de läser. Många inom skolans värld, både pedagoger och forskare, har insett vad bristande läsförståelse kan leda till, och arbetar med ämnet både i praktiken och genom forskning. Från vår egen praktiska yrkesverksamhet har vi erfarit att grundskolans år 4 är en kritisk punkt, därför är det där vi vill göra ett nedslag i denna studie. Som blivande speciallärare ligger det också i vårt intresse att undersöka hur skolan uppfattar och hanterar dessa frågor. Hur gör man konkret i praktiken för att få alla elever med på läsförståelsetåget? Hur hanteras de elever som visar tecken på att bli

kvar på perrongen och vad görs för att mildra Matteuseffektens negativa verkningar för enskilda elever? Dessa frågeställningar känns viktiga och relevanta att studera för att som speciallärare kunna bidra till att så många elever som möjligt får en så god läsförståelse som möjligt. Vår förhoppning är att studiens kartläggning av pedagogers syn på läsförståelse och de strategier som används i praktiken kan ge värdefull information och kanske ny kunskap till pedagoger som arbetar med elever i ”mellanåren” i grundskolan.

Centrala begrepp

För att underlätta för läsaren kommer vi att i nedanstående avsnitt förklara ett antal centrala begrepp som används i studien.

Artefakter förklaras som de fysiska redskap som människan har tillverkat för att använda som hjälpmedel. Det mesta som finns i den moderna människans närhet kan betecknas som artefakter (Säljö, 2005). I denna studie sätts fokus på de artefakter som kan finnas i ett klassrum, t ex böcker, datorer, bandspelare, daisyspelare eller miniräknare.

Interaktion är beteckningen för det samspel som sker mellan individer när de kommunicerar med varandra. Interaktion kan ske individ till individ eller i grupp.

Läsförståelse definieras på olika sätt i olika rapporter och studier men har i stort samma innebörd. Taube (2007) utgår från “the simple view of reading”, men med tillägg av Dalby’s motivationsfaktor. Hon byter även ut Läsning mot Läsförståelse och får då följande definition:

”Läsförståelse = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation” (Taube, 2007)

Motivationsfaktorn har stor betydelse för att skapa goda förutsättningar för läsutveckling och ge läsaren en positiv självbild. Saknas motivationen hos läsaren så blir det svårt att träna på avkodningen och förstå vad man läser. När det i denna studie refereras till läsförståelse så är det denna definition som gäller.

Specialpedagogiska perspektiv tas upp i studiens teori- och resultatdelar. De perspektiv som kommer att kort beskrivas här är dels ett kategoriskt perspektiv, men även ett relationellt perspektiv på lärande och undervisning. I ett **kategoriskt synsätt** ses elever *med* svårigheter som är i behov av kompensation för sina problem eller brister. Det är eleven som skall förändras, tränas och anpassas med hjälp av praktiska specialpedagogiska metoder. Att diagnosticera elever blir då centralt för att kunna dela in elever i olika kategorier och ev finna psykologiska och neurologiska förklaringar (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Med en **relationell syn** på lärande och undervisning anses att elever kan hamna *i* svårigheter i mötet med t ex skolmiljön. I detta perspektiv är det i första hand miljön som skall anpassas till eleven, och elevers olikheter bör ses som en resurs istället för ett problem. Den pedagogiska/specialpedagogiska utmaningen ligger i att möta *alla* elever i en skola för alla (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). I studiens resultatdel kategoriseras lärares syn på bristande läsförståelse i både **kategoriska** och **relationella** orsaker. Dessa orsaker skall ses i ljuset av ovan beskrivna perspektiv.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell studie som genomförs av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) för att undersöka läskompetensen hos 9- och 10-åringar. I studien ser man på elevers läsförmåga, läsvanor och attityder och sammanhang för läsinläring (Skolverkets aktuella analyser, 2004). Studien genomfördes första gången 2001, då 35 länder deltog, andra gången 2006 deltog 45 länder (Skolverket, 2007a). Avsikten är att genomföra undersökningen vart femte år, dvs. nästa gång 2011. I Sverige deltar elever i år 3 och år 4.

PISA (Programme for International Student Assessment) är ett OECD- projekt (Organisation for Economic Co-operation and Development) som undersöker femtonåringars förmågor i tre olika kunskapsområden matematik, naturvetenskap och läsförståelse (Skolverket, 2007 b). Den första PISA - undersökningen genomfördes år 2000, för att därefter upprepas vart tredje år. Varje undersökning sätter något av de tre kunskapsområdena i fokus, i PISA 2000 var läsförståelse huvudområde. I PISA läggs stor vikt vid elevernas förmåga att sätta kunskaper i ett sammanhang och även utifrån perspektivet av det livslånga lärandet. Undersökningen vill ta reda på elevernas förmåga att klarar av att analysera, resonera och föra fram sina tankar och idéer på ett konstruktivt sätt. I PISA 2009 är åter läsförståelse huvudområde och då deltar 67 länder.

RL (Reading Literacy) genomförs av IEA och är en trendstudie där främsta syftet är att mäta huruvida förändringar i läskompetensen har inträffat över tid. Första undersökningen genomfördes 1970 och upprepades 1991 och 2001 och har för avsikt att därefter upprepas med 10 års intervall. Målgruppen för RL 1991 var definierad som: ”alla barn i den årskurs där de flesta 9- åringar går i den åttonde månaden av skollåret” (Gustafsson & Rosén, 2004). Detta innebar att eleverna i år 3 skulle vara målgrupp 1991. Förutom lärarbedömning av elevernas förmågor i läsning och skrivning ingick enkätundersökningar till elever, föräldrar, lärare och skolledare i RL:s undersökning 2001. I undersökningen 2001 ingick 9 länder.

Syfte

Syftet är att undersöka lärares syn på elevers läsförståelse i år 4 och se hur arbetet med läsförståelse försiggår i lärarnas klassrumskontext.

- Hur ser klasslärare på läsförståelse i år 4?
- Vilka strategier/metoder/åtgärder används i klassrummet för att arbeta med läsförståelse?
- Hur interagerar lärare – elev med varandra kring förståelse av texter?
- Vilka artefakter används i klassrummet som kan stödja utvecklingen av god läsförståelse?

Tidigare forskning

Efter en kort tillbakablick följer en sammanfattning av en del av de internationella studier som har genomförts rörande läsförståelse. Det därefter följande avsnittet tar upp tidigare forskning kring teorier, metoder och strategier för att förbättra elevers läsförståelse. Avsnittet avslutas med läsförståelsens betydelse för övriga ämnen, men även textstrukturens betydelse för att förstå det man läser.

Bakgrund

När läsförståelse som begrepp idag sätts i fokus så kan man konstatera att det historiskt sett inte har varit något centralt mål i undervisningen. Först och främst var läsningen till för att träna människors minne och inte för att skapa någon mening eller sammanhang i det man läste (Strømsø, 2008). Läsfärdigheten var länge förbehållen en liten elit och man läste oftast halvhögt för sig själv eller högläsning inför en lyssnarskara. Såväl kyrkan som staten använde sig av denna läsande elit för att sprida sina budskap. Både från predikstolen och genom förordningar och lagar skulle budskapet nå fram till folket. När böndernas barn väl erbjöds att gå i skolan och lära sig läsa så var inte målet någon självständig läsning eller något meningsskapande utan för att läsa högt och lära sig texter utantill. De flesta barn lämnade folkskolan med mycket begränsade färdigheter i läsning och utan förmågan att skapa mening i texterna. Utifrån detta perspektiv är läsförståelse ett relativt nytt begrepp, då vi i dagens samhälle ser goda läsfärdigheter och bra läsförståelse som en förutsättning för att klara såväl yrkes- som samhällsliv.

Strømsø (2008) menar vidare att den forskning som har bedrivits de senaste hundra åren kring läsning och läsförståelse har bidragit till att barns läsfärdigheter har utvecklats. Det är nu ett stort forskningsfält kring läsning och läsförståelse, där vi kan finna ämnespedagoger, psykologer, språk- och litteraturforskare som utifrån olika perspektiv forskar om läsfärdigheter. Ser vi till läsningens sociala och historiska roll så kan vi även räkna in sociologer, socialantropologer och medieforskare i detta forskningsfält. Läsundervisningen i skolan är både ett eget forskningsfält men påverkas även av den forskning som bedrivs kring läsprocesser. Utifrån den forskning som bedrivs kring läsfärdigheten hos svenska barn så uppstår även en diskussion kring hur den står sig i förhållande till motsvarande färdighet hos barn i andra länder. Taube (2007) påpekar att det var först 1970 som IEA genomförde en jämförande internationell studie av läsförmågan där även svenska elever deltog. Det kom sedan att dröja drygt 20 år tills nästa mätning av läsförståelse.

Internationella studier

PIRLS – undersökningen genomfördes för första gången 2001, med ett jämförelsematerial på 35 länder däribland Sverige. Ca 16 500 svenska elever från år 3 och 4 deltog i undersökningen (Taube, 2007). De svenska eleverna i år 4 klarade sig bäst av alla de

deltagande länderna och hade dessutom en låg spridning av resultatet. Med ett medeltal på 561 poäng låg de svenska eleverna i år 4 signifikant bättre till än det internationella medeltalet som är 500 poäng. Betydligt bättre än medelvärdet presterade även de svenska eleverna i år 3. Det bör beaktas att de svenska eleverna i år 3 jämförs med elever som har gått ett år längre i skolan (Skolverket, 2006).

2006 upprepades undersökningen och nu deltog 45 länder och de svenska eleverna i år 4 lyckades fortsatt väl med sin läsning, men samtidigt hade en tillbakagång skett under de senaste fem åren. Sex länder intog en bättre position än Sverige, vad gäller läsförmåga i år 4. Det visade sig att tillbakagången bland svenska elever främst drabbade andelen starka läsare som tycks ha minskat (Skolverket, 2007a). Därav drog skolverket slutsatsen att den svenska skolan stödjer utvecklingen av elevers grundläggande läsförmåga, men inte en fortsatt mer avancerad läsning av skönlitterära texter och faktatexter. Den lästräning som förekommer är av mer formell art, medan textsamtal och tolkningar av texter inte förekom lika ofta, och kursplanerna lägger inte heller någon vikt vid detta. Skolverket konstaterade vidare att stödet i svensk skola är begränsat och att alla som är i behov av stöd inte får det. Resultatet av PIRLS – studien påvisade att en breddad satsning måste göras för att inkludera såväl starka som mindre starka läsare i den svenska skolan, att möta eleverna där de är, oavsett förkunskaper.

RL som är en trendstudie genomfördes första gången 1970 och då undersöktes läsförståelsen hos två åldersgrupper, tioåringar och fjortonåringar. Taube (2007) redovisade att de svenska tioåringarna låg i topp av de 14 länder som deltog, medan fjortonåringarna placerade sig nästan i mitten av de 15 länder som medverkade i denna åldersgrupp. Drygt 20 år senare, 1991 genomfördes en andra undersökning. Nu var det nioåringar och fjortonåringar som deltog och båda grupperna placerade sig på en tredje plats av de 32 deltagande länderna. Slutsatsen kunde dras att svenska elever hade lika bra läsförståelse 1991 som 1970. När sedan den tredje undersökningen genomfördes 2001, så bröts den positiva trenden för Sveriges del (Skolverket, 2006). Endast nio länder deltog i denna studie, där Sverige placerade sig på sjätte plats. Det som mest påvisade trendbrottet i negativ riktning var att det bara är två länder, Sverige och USA som påvisade en tillbakagång i elevernas prestationer. Den försämrade placeringen kan dels förklaras med att läsresultatet var sämre för Sveriges del, men även att andra länder förbättrat sina resultat. Vid en jämförelse hade flickorna bättre resultat än pojkarna i båda undersökningarna och att skillnaden mellan flickors och pojkars läsförståelse tenderade att öka vid studien 2001. Gustavsson & Rosén (2004) försöker finna flera förklaringar till det försämrade resultatet i elevernas läsfärdigheter. En förklaring finner de i elevernas enkätsvar om läsvanor där det visar sig att elevernas bibliotekslån har minskat kraftigt. Samtidigt som det noteras att eleverna läser mindre skönlitteratur, så visar det sig att de istället har ökat sin tid vid datorerna. En annan förklaring kan vara att de ekonomiska resurserna har minskat i skolan mellan 1991 och 2001, med större klasser/grupper som följd. En tredje förklaring ligger i de demografiska skillnaderna mellan de två grupperna i undersökningarna 1991 respektive 2001. De elever som ingick i studien 1991 var födda 1981 och det året föddes ca 94 000 barn, medan det tio år senare föddes 124 000 barn som senare ingick i studien 2001. Dessa födelsetal representerar det lägsta respektive det högsta under de senaste 50 åren. Förutsättningarna för att utveckla god läskompetens kan ha påverkats av den stora skillnaden i antalet elever i de två olika årskullarna.

När **PISA** undersökte femtonåringars läsförståelse första gången år 2000, visade det sig att svenska elever var skickliga läsare internationellt sett (Taube, 2007). Nästan fyra femtedelar

av de svenska eleverna läste på en nivå som krävs för vuxenlivets läsande. Sverige placerade sig på en fjärde plats av de 32 länder som deltog. Författaren fastställer vidare att vad gäller skillnaden mellan flickors och pojkars läsförmåga så tillhör Sverige den tredjedel av länderna i undersökningen där skillnaden är störst mellan könen, och då till flickornas fördel.

Läsförmågan var huvudämnet för PISA 2000 och då fanns även möjligheten att utveckla ett system för att mäta denna förmåga på ett säkert sätt. Definitionen av begreppet *literacy* omtolkades till att även innefatta, ”förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället” (Skolverket, 2007c).

I PISA- undersökningarna 2003 och 2006 var läsförståelsen inte något huvudämne, men för att göra en jämförelse med tidigare studie, så gjorde eleverna ett urval på 28 läsuppgifter av de 141 uppgifter som ingick i undersökningen 2000.

De svenska elevernas resultat i PISA-undersökningen har varit förhållandevis lika från 2000 till PISA 2003 och 2006. Sverige är även ett av de 15 OECD-länder där medelvärdet inte skiljer sig signifikant mellan första, andra och tredje undersökningen (Skolverket, 2007c).

En uppföljande studie av Bornholmsmodellen

Kopplingen mellan fonologisk medvetenhet och god läsutveckling och läsförståelse påtalas av professor Ingvar Lundberg. I Bornholmsmodellen presenterade han tillsammans med sina forskarkollegor Frost och Petersen 1988 en modell för hur 6-åringar genom dagliga språklekar och övningar kan öva upp den fonologiska medvetenheten som i sin tur har positiv effekt på den kommande läsinlärnningen. Lundberg har nu tillsammans med för- och grundskollärare Anna Strid genomfört en framgångsrik undersökning på 6-åringar i Nacka kommun för att fastställa effekten av medvetna språklekar i förskoleklass enligt ett utvidgat övningsmaterial till Bornholmsmodellen. Ca 1000 förskoleelever ingick i undersökningen där en förprovning av hur långt barnen kommit i sin utveckling av fonologisk medvetenhet gjordes i september med en uppföljande kartläggning efter genomförda språklekar i slutet av maj. Fem olika moment ingick i kartläggningen.

1. Att upptäcka rim
2. Att identifiera begynnelsejud i ord
3. Att bedöma antalet ljud i ord
4. Att avgöra vilket av två ord som är längst
5. Att utifrån diktamen och bild kunna skriva ned enkla ord

Resultatet visar tydligt att språklig medvetenhet går att utveckla med hjälp av språkliga lekar och övningar i förskoleklassen. Barnens provresultat är genomgående betydligt bättre i maj än i september. Betydelsen av Bornholmsmodellens språklekar är särskilt viktiga för barn i riskzonen för att utveckla läsproblem i skolan. Undersökningen visar dock på stora skillnader mellan pojkar och flickor. Detta stärks av andra tidigare undersökningar som påvisat att betydligt fler pojkar än flickor varit drabbade av specifika lässvårigheter. Undersökningen visar även att det har stor betydelse för i vilken omfattning man ägnar sig åt de språkliga lekarna, de barn som övat en stund varje dag visar bättre resultat än de som lekt språkliga lekar en till tre gånger i veckan.

(Lundberg i Det lönar sig att öva: Effekten av fonologiska lekar i förskoleklass. Nr 1, 2009 s. 9-12)

Tidigare forskning kring teorier, metoder och strategier

I detta avsnitt kommer en tillbakablick på forskning som bland annat ligger till grund för den fokusering på läsförståelse som finns idag. Även om denna forskning historiskt sett inte sträcker sig långt tillbaka i tiden, så utgör dessa teorier, metoder och strategier ändå en grund för att hjälpa elever att utveckla god läsförståelse. Forskningen utgör också ett stöd för de pedagoger som analyserar elevers testresultat eller drar slutsatser av ovan nämnda studier.

Enligt Strømsø (2008) så fokuserade forskningen kring läsförståelse i stor utsträckning på **schemateori** på 1970- talet. Det var kognitionsforskare som ville inrikta forskningen på minne, lärande, sinnesförmågor och problemlösning istället för de språkliga omständigheterna. Schemateorin beskriver hur vi som läsare aktiverar olika scheman för att förstå texter som vi läser, att knyta an det vi läser till vad vi redan kan och vet, och på så sätt även fokusera på det som är viktigt i texten. Information som ligger ordnat i schema är det lätt att aktivera under läsningen och inferensläsningen fyller i det som fattas i texten och skapar mening och sammanhang. Författaren påpekar vidare att undersökningen visade att scheman är starkt kulturellt förankrade. Detta är något att tänka på när vi låter våra andraspråkselever läsa typiska svenska texter, som för dem saknar kulturell kontext. Här framhåller Reichenberg (2008) den dubbla inlärningsbörda som innebär att samtidigt som ämnesinnehållet ska förstås, så ska språkutvecklingen i det nya språket ske i det läromedel som används. Forskningen kring scheman har haft stor betydelse för läsförståelse i stort, men även specifikt för att fokusera läsarens förkunskaper, då det inte bara är den tekniska avkodningen som är viktigt (Strømsø, 2008).

Två amerikaner, Palincsar och Brown, introducerade en av de första läsförståelsestrategierna i början av 1980-talet, den kom att kallas **reciprocal teaching** som kan översättas med ömsesidig undervisning och utgör en modell för textsamtal (Reichenberg, 2008). Modellen användes till att börja med för amerikanska ungdomar i skolår 7 som hade dålig läsförståelse. I modellen för detta textsamtal så ska läraren fungera som ett gott exempel för sina elever och explicit visa sina egna strategier när de läser tillsammans i en grupp (Taube, 2007). Efter en stund lämnar läraren över rollen som ledare i gruppen till en elev som får pröva på lärarens modell, därefter turas alla i gruppen om att ta ledarrollen. Läraren finns hela tiden med som hjälp och stöd utan att ta över ansvaret från gruppens ledare. Fyra aktiviteter används under textsamtalet för att understödja förståelsen, ställa frågor, reda ut svårigheter med förståelsen, sammanfatta och att förutsäga.

Andreassen (2008) påtalar att Palincsar och Brown ser att läsförståelse påverkas av tre omständigheter, nämligen 1) textens läsbarhet, 2) överensstämmelse mellan innehållet i texten och elevens förkunskaper och 3) elevens strategianvändning i samband med läsning. Här bör fokus framför allt sättas på strategianvändningen som hjälper eleven att ta till sig bland annat svårtillgängliga texter.

Modellen betonar att undervisningen äger rum i dialogform och att interaktion sker mellan lärare och elev och även elev och elev för att undvika en undervisning där eleverna blir passiva. Vygotskijs (1999) tankar kring att barnets kognitiva utveckling sker i ett socialt samspel där omgivningen utgör mönster för tänkande och handlande ligger till grund för modellen. Även Vygotskijs teori kring zonen för den närmaste utvecklingen framträder i textsamtalen i form av att uppmuntra och sporra barnet att finna sina strategier för att förstå (Andreassen, 2008).

Dessa textsamtal har varit till stor hjälp framför allt för svaga läsare när de tillsammans med goda läsare kan lära sig tillämpa nya strategier och även bedöma sin egen förståelse. Palincsar och Brown påpekar att detta förvånar många lärare som tror att det är svårare för svaga läsare att ta till sig lässtrategier (Reichenberg, 2008).

Transactional strategies instruction (TSI) är enligt Andreassen (2008) en modell för hur lärare explicit genomför strategiundervisning som en samordnad del av den löpande undervisningen och inte bara som en kortvarig utprovning. Två amerikanska forskare Pressley och Wharton-McDonald sökte, under slutet på 1980-talet, att på skolor studera strategiundervisning när den var som bäst och utifrån dessa observationer växte metoderna för TSI fram. Metoden beskrivs av Taube (2007) som ett dynamiskt givande och tagande mellan lärare och elev, där eleverna även stimuleras att använda mentala inre bilder som strategier för att förstå och göra personliga tolkningar av texter. Andreassen (2008) beskriver hur läraren hela tiden anpassar och ändrar sin undervisning utifrån elevernas reaktioner. Undervisningen är även utifrån ett litterärt perspektiv transaktionellt då lärare och elever tillsammans skapade mening och sammanhang i texterna. I det transaktionella begreppet ligger förklaringen till att en grupp tillsammans kan göra tolkningar som ingen enskild person klarar av. Elevernas strategiövningar löper som en röd tråd genom undervisningen och blir på så sätt ämnesövergripande, och lärarna påvisar hela tiden vinsten och fördelarna med strategierna. Författaren framhåller att tidigare forskning har visat att i det traditionella klassrummet så ställer läraren en fråga som eleven svarar på, varpå läraren värderar svaret. Så är inte fallet i TSI-undervisningen, där läraren förde interaktiva dialoger med eleverna och uppmuntrade dem att resonera högt för att fördjupa sina tankar i strategiövningarna. Här framhålls tankeprocessen framför ett bestämt svar, och att eleverna manas att tänka självständigt och vara aktiva när de skall förstå en text. Taube (2007) beskriver hur standardiserade test har påvisat en tydlig skillnad i resultat för de elever som undervisats enligt TSI -metoden under en termin upp till ett år.

Questioning the Author (QtA) är en modell för strukturerade textsamtal som utarbetades av Beck et al. vid Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh. Enligt Reichenberg (2008) så är modellen främst riktad mot yngre barn och kan användas för både skönlitterära texter som faktatexter med syftet att ifrågasätta författaren. Istället för att skuldbelägga sig själva när de inte förstår vad de läser får eleverna möjlighet att ställa egna frågor till texten och förstå att det är författaren som har uttryckt sig otydligt och motsägelsefullt. För att bli duktiga läsare så måste eleverna tränas in i den aktiva läsrollen med hjälp och stöd av läraren. Reichenberg (2008) beskriver hur ett textsamtal utvecklar sig. Före själva samtalet har läraren segmenterat den aktuella texten i kortare stycken där det bedöms att eleverna kan stöta på svårigheter med förståelsen. Eleverna börjar med att läsa igenom hela stycket tyst för att få helheten i texten, därefter läses texten högt segment för segment och alla turas om att läsa. Läraren bryter efter varje segment och först kommer ingångsfrågorna. ”Vad är det författaren vill säga? Vilket budskap vill författaren framföra?” Efter diskussion och resonemang så görs en sammanfattning av vad stycket handlade om och därefter läses nästa segment. Här kommer lärarens uppföljningsfrågor osv. tills texten är genomarbetad och en slutlig sammanfattning görs. Genom att aktivt ge och ta i en diskussion kring texterna så fördjupades elevernas förståelse och deras talutrymme ökade på lärarnas bekostnad. Enligt Reichenberg (2008) så spelar läraren en central roll i QtA framför allt när det gäller att finna strategier för elevernas tänkande så att de kan fokusera det viktiga i texten.

Metakognition handlar om medvetenheten om sin egen förmåga, vad man har förstått och vad man behöver förstå bättre men även vilka strategier som är bäst att använda för att

förbättra förståelsen (Strømsø, 2008). Detta gäller läsning och läsförståelse likväl som annan kunskap. Med begreppet metakognitiva strategier menas de strategier som eleverna använder för att övervaka sin egen förståelse av en text. Enligt Strømsø (2008) har forskning om metakognition i stor utsträckning tidigare kopplats till minnesforskning, men eftersom kunskapen om lärande har ökat har fokus mer riktats mot strategier som läsaren använder för att få förståelse i texterna. Studierna har inriktats mot såväl den aktiva och strategiska läsaren som textstrukturer. Reichenberg (2006) beskriver hur den aktiva läsaren hela tiden använder olika strategier för att ta sig an en ny text. Först och främst är denna läsare medveten om att det krävs en ansträngning för att förstå, och därför använder läsaren olika lästekniker, skumläser texten först för att få en översikt innan en grundlig läsning följer. Den aktiva läsaren infererar och fyller själv i det som saknas i texten under tiden hon läser, och kan även ifrågasätta författaren om något är otydligt i texten. Även strategin att stanna upp och gå tillbaka i texten när något är svårt eller oklart behärskar den aktiva läsaren. Den passiva läsaren är inte medveten om att det krävs en ansträngning för att förstå och håller sig till en ytläsning som inte ger någon förståelse. Orsakerna till att den passiva läsaren inte läser aktivt kan vara många, kanske avkodningen inte är automatiserad, ordkunskapen är för knapp, läsningen sker på ett andraspråk eller att läsaren saknar utmaningar i sin läsutveckling och bara läser på sin komfortnivå. Elevers självbild har även stor betydelse för hur läsprocessen och läsförståelsen utvecklas (Reichenberg, 2006). Den negativa självbilden har sina rötter i lässvårigheter som i sin tur gör att eleven känner oro och ångslan inför läs- och skrivuppgifter och därför undviker dessa. Det hela resulterar i en negativ spiral där de som behöver läsa mera istället läser allt mindre. Detta fenomen benämner Stanovich Matteuseffekten, utifrån det citat i Matteusevangeliet där det beskrivs hur de fattiga blir allt fattigare medan den rika blir allt rikare (Catts & Kamhi, 2005). Faktorer som låga förväntningar, begränsad lästräning och låg motivation gör att klyftan mellan de passiva läsarna och deras strategiskt läsande kamrater ökar. Vill det sig illa kan denna självbild ligga till grund för ett livslångt negativt förhållande till att läsa och skriva. Reichenberg (2006) påtar att det därför är av stor betydelse att den passiva läsaren får hjälp att utveckla en aktiv läsning genom träning exempelvis genom textsamtal och andra lässtrategier. Även Taube (2007) riktar fokus på betydelsen av att barns första möte med läsningens krav ska bli en positiv upplevelse. Om så inte är fallet kan upprepade tillkortakommanden få eleven att finna en strategi i ”inlärld hjälplöshet”, vilket i sin tur leder till sänkt motivation och passivitet. Författaren hänvisar till erfarna speciallärare när hon beskriver att den svåraste gruppen att hjälpa är de barn som har accepterat sin situation. Dessa elever har helt tappat självförtroendet och ser sig som värdelösa. Taube (2007) påpekar även att självbilden inte är medfödd, den är inlärld och utvecklas via upplevelser av hur man klarar av uppgifter man ställs inför, men även utifrån attityder och värderingar hos betydelsefulla personer i individens omgivning.

Textstrukturen har betydelse om en läsare kan skilja mellan viktig och mindre viktig information i en text (Taube, 2007). Narrativa texter, berättande texter är oftast lättare att förstå för yngre läsare då de känner igen struktur och innehåll. De texter som eleverna dagligen läser i skolan är ofta faktatexter i läroböcker, fackböcker, uppslagsböcker och texter på Internet. Reichenberg (2008) påtar att vi i Sverige inte sedan 1992 har någon statlig läromedelsgranskning av läroböcker utifrån språkligt och fackdidaktiskt perspektiv. Hon ser att det nu är lärarens uppgift att kritiskt granska de läromedel som används och att det är av största vikt att det inte blir läromedel som kan vara ett hinder för elevens läsande. Vidare efterlyser hon författarens ”röst” i läromedelstexterna, en berättande ”röst” som ställer frågor och talar till läsaren, allt för att skapa nyfikenhet och engagemang hos eleverna. Lundberg och Reichenberg (2008) som på uppdrag av Specialpedagogiska skolmyndigheten gjort en forskningsöversikt kring lättläst, granskar även en del ”lättlästa” läromedel och texter och

finner att det inte enbart räcker med att korta ner meningar för att göra en text lättläst. Snarare blir texten svårläst utan kohesiva band som binder ihop meningarna. Har meningarna för lite ”småord” (exempelvis; därför att, annars, så, trots allt, för att, eftersom, bidrog till) så kan läsaren inte se de logiska orsakssambanden i texten de läser, texten hänger inte ihop. Även läsrytmen påverkas av att korta meningar radas upp efter varandra, den blir då hackig och osammanhängande. Det räcker inte att enbart analysera textens språkliga uppbyggnad för att bedöma om den är lättläst, vi måste även ta hänsyn till läsarnas tolkningsramar, förhandsvetande och mål med sin läsning. Läsförståelse är ett resultat av det samspel som sker mellan text och läsare (Lundberg & Reichenberg, 2008). Strømsø (2008) påtalar även betydelsen av de digitala texter som ökat i omfattning. I form av hypertexter och bloggar representerar de digitala texterna en helt annan textstruktur än den traditionella papperstexten, exempelvis inbjuder inte dessa texter till något textsök. Författaren kan se att den digitala texten har fått en annan betydelse i samhället än den traditionella papperstexten.

Läsförståelsen kopplat till andra ämnen i skolan. Den naturliga kopplingen mellan läsförståelse och de faktatexter som finns i ämnen som so och no är lätt att se. De texter som finns i läromedel i samhällsorienterade - och naturorienterade ämnen kräver god läsförmåga och läsförståelse. Ord - och begreppsförståelse är av största vikt för att läsaren ska kunna skapa förståelse och sammanhang i dessa texter. Reichenberg (2008) ser efter en undersökning av läromedelstexter att en förändring är på gång. I de läroböcker som har utkommit på 2000 – talet kan man i större utsträckning upptäcka författarens röst som talar direkt till läsaren och på så sätt underlättar förståelsen. Författaren ser även betydelsen av hur bild och text samspelar för att öka läsarens förståelse och hur en bild kan åskådliggöra textinnehållet.

Sambandet mellan lässvårigheter och matematiksvårigheter belyser Lundberg och Sterner i en artikel där de påtalar att läsning och räkning belastade samma kognitiva funktioner i hjärnan. Ett väl fungerande verbalt arbetsminne krävs både för att plocka fram talfakta från långtidsminnet som att snabbt identifiera skrivna ord. Såväl inferensläsning vid s.k. benämnda tal som vokabulärläring av matematiska termer och begrepp kräver god läsning och läsförståelse. Koncentration, uppmärksamhet och uthållighet krävs både för läsinläring och för räkneinläring. Författarna påpekar att det därför inte är förvånande att en stor andel av dem som har lässvårigheter även har svårigheter med att räkna. Men sambandet är på långt när entydigt, det finns elever med betydande lässvårigheter som inte har några problem med sin matematikinläring, såväl som elever med god läsförmåga som har svårt för att räkna. Slutsatsen som författarna drar av detta är att det finns unika kognitiva funktioner för såväl räkning som läsning. (Lundberg & Sterner i Läsning, räkning och uppgiftsorientering – hur hänger det ihop? Nr 3 2006 s. 7 – 12.)

Även faktorer som har en neurobiologisk grund eller dåliga uppväxtvillkor med bristande omsorg under spädbarnstiden kan påverka både läs- och matematikinläringen (Sterner & Lundberg, 2004). Den negativa självbild som i olika omfattning blir en sekundär effekt av lässvårigheter kan även inverka på matematikinläringen. Matematiksvårigheter kan också ha sociokulturella rötter, där elever med ett annat modersmål än svenska inte fått tillräckligt språkligt stöd för att förstå matematiska begrepp. Det som förstås på modersmålet behärskar inte eleven på sitt andra språk (svenskan). Författarna lyfter även fram ”inlärld hjälplöshet” som har sin grund i att eleven under grundläggande inläring i läsning och matematik får arbeta på en nivå som är för svår. Saknas goda förutsättningar för inläring så blir risken stor att eleven ger upp, med en negativ självbild som följd.

Teoretisk forskningsansats

I det avsnitt som följer kommer studiens teoretiska grund att beskrivas. I ett inledande skede fanns tankar på att använda sig av en fenomenografisk ansats för att beskriva lärares uppfattningar av läsförståelse. Dessa tankar övergavs dock till förmån för att i ett sociokulturellt perspektiv både ta reda på vad lärare säger sig ha för syn på läsförståelse och på plats i praktiken se hur arbetet med läsförståelse försiggår där.

Att inte förstå innebörden i det man läser och de komplikationer det innebär för de människor som befinner sig i dessa svårigheter, får anses vara ett specialpedagogiskt spørsmål där specialpedagogisk forskning och verksamhet inriktas mot att förebygga och lindra bristande läsförståelse. För att belysa aktuell specialpedagogisk forskning och dess teoretiska grunder, inleds teoridelen i denna studie med en historisk tillbakablick på den teoretiska utveckling det specialpedagogiska forskningsfältet har genomgått, och var specialpedagogisk forskning står idag. Teorikapitlet avslutas med en genomgång av grundläggande tankar i ett sociokulturellt sätt att se på lärande.

Utvecklingen av specialpedagogisk forskning i ett historiskt perspektiv

Forskning inom specialpedagogik kan anses som mångfasetterad, och har varit ett omdebatterat ämne under många år. Till att börja med kan det konstateras att forskning inom specialpedagogik anses ha en tvärvetenskaplig karaktär. Beröringspunkter finns med forskning inom främst medicin, pedagogik, psykologi, sociologi och filosofi, men även biologi och fysik. Influenser från dessa olika discipliner har naturligtvis påverkat vad som studerats och hur kunskapsbildningen inom det specialpedagogiska fältet har kommit att te sig.

Under de senaste 50 åren har det specialpedagogiska forskningsfältet tydligt förändrats. Ahlberg (2009) beskriver att det medicinskt-psykologiska forskningsintresset har kompletterats med perspektiv som har starka kopplingar till sociologi. Men för att gå tillbaka till första halvan av 1900-talet får främst psykologin anses vara det område som var specialpedagogikens föregångare. Enligt Clark, Dyson och Millward (1998) beskrevs elevers olika förutsättningar av psykologer som var pionjärer inom forskningsområdet. Persson (2007) pekar på att den tidiga specialpedagogikens intresse riktades mot enskilda individers avvikelser och svårigheter i olika utbildningssammanhang. Utgångspunkten var ganska ensidigt ett medicinskt-psykologiskt perspektiv. Det får anses att detta perspektiv fortfarande är levande och förekommer inom specialpedagogisk forskning.

I skolan uppstod behovet att avskilja elever från den ordinarie undervisningsgruppen. Begåvnings testen som gjorde sitt inträde i den svenska skolan i början på 1900-talet var ett sätt att kategorisera elever som obildbara, tröga, imbecilla, undermåliga etc, och placera dem i alternativa undervisningsgrupper skilda från "normala" elever. Dessa alternativa undervisningsgrupper får beskrivas som någon form av specialpedagogisk verksamhet där både samhälleliga faktorer (skolans krav på avskiljning) och individuella förutsättningar

(elevers varierande förmågor) konstituerade specialpedagogikens kunskapsområde (Fischbein, 2007). Det dilemma som det innebär att skolan skulle ge liknande utbildning till elever med olika förmågor och egenskaper "löstes" vid den här tiden med kategorisering och differentiering av elever. Nilholm (2007) visar på att samma dilemma föreligger i dagens skola, men att det ur Nilholms dilemma-perspektiv också krävs att den reguljära undervisningen anpassas till elevers olikheter.

Clark, Dyson och Millward (1998) framhåller att teoretiska förklaringar inte beskriver vad vi säkert vet utan vad vi tror att vi vet och vill veta. Precis som våra intressen och prioriteringar skiftar från en tid till en annan, skiftar också vår kunskap och våra teorier. Clark, Dyson och Millward (1998) anser vidare att kunskap kommer från bestämda människor vid bestämda tidpunkter och platser. Därför kan det sägas att dessa skiften i kunskap och teori växer fram ur de sociala, kulturella och historiska kontexter där kunskapen produceras. Detta kan exemplifieras med hur synen på specialpedagogik förändrats över tid. Som berörts ovan var det psykologiska förklaringar som tidigt dominerade forskningen. Under 1960- och 70-talen var det främst sociologer som producerade ny kunskap inom ämnet specialpedagogik för att från och med 1990-talet efterträddas av forskare och förespråkare för en inkluderande syn på specialpedagogisk verksamhet och forskning.

Ahlberg (2009) framhåller att det specialpedagogiska kunskapsområdet är nära kopplat till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut. Hon tar exemplet "en skola för alla" och pekar på att de uppdrag som skolan skall utföra är framskrivna i skollag, författningar och läroplaner. Dessa styrdokument som inte är förhandlingsbara påverkar naturligtvis utvecklingen av det specialpedagogiska forskningsfältet. Ytterligare påverkan har internationella styrdokument som FN:s konvention om barns rättigheter, samt Salamanca-deklarationen från 1996 som betonar inkluderande undervisning.

Vidare poängterar Ahlberg (2009) att den specialpedagogiska forskningen har under senare tid till stor del ägnat sig åt att beforska sig själv, dvs att försöka utröna vad specialpedagogik egentligen är och vem den är till för. Olika specialpedagogiska perspektiv har identifierats genom att den specialpedagogiska forskningens framväxt och karaktär har kritiskt granskats och argumenterats om. Perspektiven har blivit synliggjorda genom att olika problemområden har fokuserats, avgränsats och beforskats. Bland de specialpedagogiska perspektiv som identifierats av svenska forskare och som har haft och har genomslagskraft inom forskningsfältet nämner Ahlberg (2009) de kategoriska och relationella perspektiven (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001), Nilholms (2007:1) kompensatoriska och kritiska perspektiv samt dilemmaperspektiv och sitt eget kommunikativa-relationsinriktade perspektiv. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande har också haft stor genomslagskraft under senare år, och har beskrivits av bl a Säljö (2000). Den amerikanske forskaren Wertsch (1998) tar i sin bok *Mind as action* upp att huvuduppgiften i en sociokulturell analys är att skapa förståelse för hur mentala funktioner hos människan är relaterade till kulturella, institutionella och historiska kontexter. Det sociokulturella perspektivet som till stora delar har sin grund i den ryske psykologen Vygotskijs tankar och teorier från 1930-talet, beskrivs mer ingående i nästa avsnitt.

Som nämnts ovan handlar mycket specialpedagogisk forskning fortfarande om att studera individer eller grupper av individer som anses vara speciella, som har avvikelser och funktionshinder av olika slag. Ahlberg (2009) anser att denna empiriska forskning inom specialpedagogikens kunskapsområden ger en mängd fruktbara och livaktiga bidrag till teoribildningen inom fältet och bidrar till vad som brukar kallas lokala teorier eller

kontextteorier. Ahlberg menar vidare att dessa lokala teorier kan ge begrepp och verktyg som kan användas både inom forskning och ute i skolor. Booth (1998) ser däremot denna rikliga produktion av alltmer specialiserade studier som en risk att forskningsfältet blir alltför svåröversiktligt och osammanhängande. Han är rädd för att denna överproduktion av kunskap leder till att det är omöjligt att hålla sig à jour med annat än en liten del av det som publiceras.

Den medicinskt-psykologiskt inspirerade specialpedagogiska forskningen har ofta lett till differentiering av elever i skolan och indelningar i termer som normal-avvikande. Specialundervisning i ett kompensatoriskt syfte blev "botemedlet" mot svårigheter som ansågs ligga hos individen och efter genomgången "kur" skulle den "specialundervisade" eleven bättre passa in den reguljära skolan. Ur kritiken av att fler och fler elever misslyckades i skolan och specialundervisningen inte alltid var den "mirakelmedicin" man trott på, växte ett nytt perspektiv på specialpedagogik fram. Specialläroutbildningen ersattes med specialpedagogutbildningen och ett perspektiv som ser elevers skolsvårigheter ur en relationell synvinkel blev alltmer utbrett. Det är inte längre eleverna som är bärare av svårigheter utan det kan lika gärna vara den omgivande miljön som orsakar dem (Persson, 2007; Rosenqvist, 2007; Fischbein, 2007; Hjärne & Säljö, 2008; Heimersson, personlig kommentar 8 september, 2008). Att den forskning som bedrivits om inkludering har påverkat specialpedagogisk verksamhet i skola och samhälle förefaller uppenbart. Exempelvis har särskolans vara eller inte vara diskuterats och många är de elever som är mottagna i särskolan men som tillbringar hela eller delar av sin skoltid integrerade i en grundskoleklass.

Att aktionsforskning har en direkt och positiv påverkan på utvecklingen av specialpedagogisk verksamhet råder en stor samstämmighet om. Ainscow (1998) menar att det i forskning om skolan är viktigt att ha en förståelse av skolan från "insidan". Ainscow tror att det är större möjlighet att lyckas med att nå målet "en skola för alla" när forskare som han själv arbetar jämsides med lärare ute i skolorna. Ahlberg (2009) framhåller att aktionsforskning är ett sätt att utveckla skolans verksamhet, genom att de resultat forskningen leder till kan få direkt genomslagskraft i skolan där forskningen sker.

Enligt Ahlberg (2009) finns ett ökande intresse för forskning som syftar till att identifiera praktiker där de insatser och interventioner som görs är effektiva. I dessa sk evidensbaserade praktiker är det forskarnas uppgift att vetenskapligt bevisa eller belägga att de metoder som används ger goda resultat. Forskningen skall ge evidens för att en specifik specialpedagogisk praktik är effektiv och även ge evidens för att en viss metod ska användas. Forskare som sysslar med evidensbaserade undersökningar måste specificera för vilka och i vilken kontext resultaten av forskningen gäller.

En forskningsplattform

Utvecklingen av specialpedagogisk forskning har vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet lett till att en forskningsplattform utvecklats som bildar grunden för den vetenskapliga verksamheten i denna miljö. Ahlberg (2009) beskriver plattformen som tre områden, *delaktighet, kommunikation och lärande*, som görs till föremål för studier. Ahlberg menar att dessa forskningsområden i ett specialpedagogiskt perspektiv hör samman och integreras med varandra. *Delaktigheten* utgör dock en bas som *kommunikation och lärande* vilar på. Plattformens understa skikt är *inkludering* och symboliserar att den specialpedagogiska forskningen ser inkludering som en mänsklig rättighet. Mänskliga rättigheter och lika värde är begrepp som blivit allt viktigare inom det specialpedagogiska forskningsfältet, och forskningen kan finna olika vägar att realisera inkludering i dagens skola

och samhälle anser Ahlberg (2009). Som beskrivits ovan betonas *inkludering* i både nationella och internationella styrdokument och anger på så sätt riktningen för både verksamhet och forskning inom området. Att inkludering utgör forskningsplattformens grund får därför anses som ett utslag för den utbildningspolitiska inriktning som för närvarande råder. Hur kan då inkludering definieras? Enligt Svenska Unescorådet (2008) är det en process som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle samt minska exkluderingen i utbildningen.

Denna studie som fokuserar arbetet med elevers läsförståelse i år 4, förefaller passa in under området *lärande* i forskningsplattformen. Ahlberg (2009) skriver att studier som är riktade mot *lärande*

"...innefattar människors kognitiva, emotionella, kroppsliga och sociala kunskapsbildning. Detta inrymmer studier av vad människor lär och hur olika kunskaper, förhållningssätt, förmågor och färdigheter utvecklas i olika situationer och sammanhang. Lärande förstås som en process som uppstår i interaktion mellan människan och det sammanhang eller den historiska, sociokulturella miljö som hon ingår i". (s. 26).

Ett sociokulturellt perspektiv

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande tillhör den sociokulturella/sociohistoriska teorifamiljen. Inom samma familj återfinns även bl a socialkonstruktionismen, ekologisk psykologi och kulturpsykologi, aktivitets-verksamhetsteori och pragmatism/dialogism. Det gemensamma för den sociokulturella gruppen är enligt Hjørne (personlig kommentar, 14 oktober, 2009), att analysera och förstå språkliga handlingar som en central del i det människor gör i praxis. Gemensamt är också synen på att mänsklig kunskap är i huvudsak diskursiv (språklig), och att kommunikation är något praktiskt människor emellan.

Utifrån en sociokulturell utgångspunkt är frågan om hur vi lär, en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska handlingar som är delar av vår kultur eller omgivning, menar Säljö (2000). En grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv på lärande är att den historiska utvecklingen finns närvarande i det nuvarande, och kunskaper och färdigheter kommer från de insikter och handlingsmönster som över tid har byggts upp i samhället. Säljö (2000) menar vidare att i dessa handlingsmönster och insikter blir vi delaktiga genom interaktion med andra människor. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas och det är också genom kommunikation som de förs vidare.

Vilka föreställningar om vad lärande innebär, är det som dominerar i dagens samhälle? Säljö (1982) anser att det är så gott som omöjligt att klart och entydigt definiera vad som menas med att lära. Olika teoretiska uppfattningar och olika psykologiska och pedagogiska teorier har skilda uppfattningar om vad lärande är, och vilka undervisningsformer och tillvägagångssätt för att förmedla kunskaper som är de mest framgångsrika. Synen på lärandet och dess villkor skiljer sig också åt i olika länder och kulturer.

Många tankar och begrepp inom ett sociokulturellt perspektiv har sitt ursprung i Vygotskijs (1999) teorier om tänkande och språk. I Vygotskijs kulturhistoriska teori ses kunskapsprocessen som en mediering. Människan skapar tecken eller redskap för att tolka och konstruera sin föreställningsvärld skriver Lindqvist (1999) i förordet till den svenska översättningen av Vygotskijs verk *Tänkande och språk*. Enligt Säljö (2000) är mediering den

process där fysiska och intellektuella redskap, artefakter, i omgivningen ger stöd för lärande och utveckling. Verkligheten medieras genom dessa artefakter. Säljö menar att mediering är ett mycket centralt begrepp i en sociokulturell tradition och kanske det mest annorlunda antagandet om man jämför den sociokulturella traditionen med andra ledande teoretiska perspektiv.

Läraren kan ses som en viktig mediator genom att finnas som ett mellanled mellan eleven och omgivningen. Läraren leder eleven i lärandeprocessen både genom talat språk och kroppsspråk. Läraren kan stödja genom att t ex fråga, peka och uppmärksamma samma saker som eleven. Säljö (2005) beskriver människor som samtalar som ständigt medierande resurser för varandra i interaktion, t ex kan de sätt att tänka eller resonera som finns i samtalet, tas över av någon av deltagarna. Vygotskijs kulturhistoriska teori från 1930-talet är fortfarande aktuell och uppmärksammas i många sammanhang som rör skola och utbildning. I Sverige bildar Vygotskijs idéer grunden för en ”ny” pedagogisk inriktning som skrevs fram i Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* SOU 1992:94, och i dagens lärarutbildning används Vygotskijs teorier om lärande flitigt. I *Skola för bildning* skriver man i vygotskijansk anda att till skillnad från ett behavioristiskt synsätt där individens inre psykologiska utveckling anses vara den enda drivkraften till lärandet, är det interaktionen mellan utveckling och undervisning som är förutsättningen för lärandet. Elevens tänkande beskrivs som socialt och kulturellt bestämt.

Denna samarbetsform för lärande som beskrivits ovan förutsätter ett pedagogiskt möte mellan elev och lärare. Vygotskij (1999) betonade tydligt lärarens betydelse i lärandeprocessen. Han ansåg att lärandet är en produkt av interaktion mellan människor, och det är endast genom denna interaktion som människan kan utvecklas. Det är läraren som i skolan skapar en social miljö som utvecklar elevernas handlingar menar Vygotskij (1999). Det är också läraren som genom sitt sätt att organisera undervisningen skapar viktiga tillfällen till interaktion. Det är inte bara interaktionen mellan lärare och elev som är betydelsefull. Bruner (1996) framhöll också att interaktionen elever emellan är viktig för lärandet. Bruner ställer sig frågan hur man bäst bygger upp en interaktionsgrupp där deltagarna lär varandra, och menar att svaret är en grupp lärande individer som hjälper varandra att lära, var och en efter sin förmåga.

Vygotskijs (1999) teori om *vardagsbegrepp* och *vetenskapliga begrepp* kan på ett förenklat sätt förklaras som att vardagsbegrepp bygger på empirisk erfarenhet, medan de vetenskapliga begreppen är teoretiska. Undervisning handlar om att dessa begrepp skall mötas. Elevernas vardagsbegrepp som har sitt ursprung i de erfarenheter eleverna har, skall möta och konfronteras med de vetenskapliga begreppen. Det är i detta möte mellan det vardagliga och det vetenskapliga som läraren har en avgörande roll när det gäller att utmana elevens tänkande. För att beskriva relationen mellan lärare och elev i detta möte mellan det vardagliga och det vetenskapliga använde Vygotskij begreppet *den närmaste utvecklingszonen*. Säljö (2000) menar att i Vygotskijs idévärld befinner sig människor ständigt i förändring och utveckling. I interaktion människor emellan finns det alltid möjligheter att appropriera kunskaper, dvs ta över och ta till sig kunskaper och insikter och integrera dem med det man redan kan. Vygotskijs egen definition av utvecklingszonen i Säljös (2000) översättning är att utvecklingszonen kan beskrivas som ”*avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater å den andra sidan*” (s. 120). Säljö (2000) framhåller att det Vygotskij formulerar i denna definition, för oss är något både vardagligt och välbekant. ”*Med lite handledning eller assistans i omgivningen kan vi ofta lösa problem som vi skulle ha svårt att klara helt på egen hand. Stödet kan bestå i att vi får hjälp att klara ut vad som frågas*

efter eller att någon bidrar med att stycka upp ett komplicerat problem i mindre och välbekanta delar” (Säljö, 2000, s. 120).

Det finns också en tidsaspekt i teorin om den närmaste utvecklingszonen anser Säljö (2000). Med hjälp och handledning från den mer kompetente kan man utföra något men det kan dröja ett tag innan man helt på egen hand klarar av uppgiften, eller gjort kunskapen till sin egen. Säljö menar vidare att många situationer i skolan har denna karaktär, elever kan förstå vad som sägs och görs, men kan inte själva klara av alla led i en uppgift utan stöd. Enligt Säljö är detta i ett sociokulturellt perspektiv en slags modell för hur kunskaps- och färdighetsträning fungerar. ”*Vi exponeras för resonemang och handlingar i sociala praktiker, lär oss så småningom genomskåda dem, blir förtroagna med dem och kan kanske till slut genomföra dem från början till slut” (s. 121).*

Lärares stödjande roll gentemot elever kan beskrivas på flera sätt. Med begreppet *scaffolding* eller *anpassad stöd* menar Hundeide (2006) det tillfälliga stöd som läraren utifrån elevens positiva initiativ ger, under den tid det tar för eleven att göra en kunskap till sin egen och klara av uppgiften på egen hand. Hundeide menar att i en lärosituation skall graden av stöd eller assistans vara anpassad till barnets kompetensnivå och präglas av noggrant avpassade och kompletterande svar på barnets handlingar. Graden av stöd skall anpassas efter uppgiftens svårighetsgrad och stödet ska minska ju mer barnets färdighet ökar. Säljö (2000) använder begreppet *kommunikativa stöttor* samt att lärare och elev i lärande situationer *sam-handlar* och *sam-tänker*. Det vill säga ett samarbete där både lärare och elev kommer med bidrag utifrån egna erfarenheter och förutsättningar och på så sätt påverkar varandra. Förmågan att kunna ta andras perspektiv i detta samarbete är viktigt och en förutsättning för att samarbetet skall vara fruktbart anser Säljö (2000).

I ett sociokulturellt perspektiv är *kommunikation* och *språkanvändning* centrala begrepp. Betonningen av språket och kommunikationen i mänsklig utveckling fokuseras i ett sociokulturellt synsätt. Enligt Hjørne (personlig kommentar, 14 oktober, 2009) ses språket som en social handling och som praxis, och tänkandet som användning och behärskning av kategorier inom ramen för etablerade sätt att resonera. Mycket av Vygotskijs (1999) teorier kring tänkande och språk ligger till grund för detta. Säljö (2000) gör en avgränsning mellan språk som system, och språk som ett medel för kommunikation. Att lära sig ett språk är att behärska ett system uppbyggt av olika komponenter. Att lära sig att kommunicera är att kunna använda språket i social interaktion och bli en sociokulturell varelse.

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande med Vygotskijs teorier som grund, förefaller vara en teoretisk inramning som passar denna studie väl. Forskningsobjektet i ett sociokulturellt perspektiv är enligt Hjørne (personlig kommentar, 14 oktober, 2009) sociala praktiker där redskap och kontext är centrala och där studieobjektet utgörs av interaktion/kommunikation. Den teoretiska/metodiska ansatsen i ett sociokulturellt perspektiv innebär med andra ord att studera ”görandet i sociala praktiker, medan det görs” (Hjørne, personlig kommentar, 14 oktober, 2009). Studiens syfte och de forskningsfrågor som ställs kan förhoppningsvis på ett fruktbart sätt belysas i detta perspektiv på lärande.

Metod

Den här studien har genomförts med en kvalitativ metod. Närmare bestämt har två metoder kombinerats, intervju och observation. Eftersom intentionen i studien var att ta reda på och kartlägga lärares syn på läsförståelse i år 4 föreföll det relevantt att dels intervjua lärare i år 4 om deras syn på läsförståelse, men även observera hur arbetet med läsförståelse går till i praktiken i deras klassrum. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är det viktigt att observera på plats för att kunna se interaktionen i klassrummet med egna ögon. Förhoppningen var att genom att kombinera dessa två metoder få en så god och nyanserad helhetsbild som möjligt av det som är studiens syfte.

Metodkapitlet är disponerat så att efter redovisat och motiverat metodval och urval, följer en beskrivning av hur genomförandet av intervjuer och observationer gick till. Nästföljande avsnitt handlar om datamaterialets bearbetning och analys, och avslutningsvis behandlas studiens trovärdighet under rubrikerna validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och etiska principer.

Metodval

Att valet föll på intervju som en metod i studien kan motiveras med att i ett intervjusamtal får forskaren ta del av vad människor själva berättar sett ur den intervjuades egen synvinkel. Kvale (1997) menar att den kvalitativa forskningsintervjun genom att ge forskaren förståelse för världen sedd ur informantens perspektiv, kan utveckla innebörden av människors erfarenheter. Kvale menar vidare att i den kvalitativa forskningsintervjun byggs kunskap upp, genom att det rör sig om ett samspel och ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne som för dem är av gemensamt intresse. Kvale (1997) framhåller att den kvalitativa forskningsintervjun söker efter beskrivningar av specifika situationer och handlingar hos den intervjuade, inte informantens allmänna åsikter.

Intervjuerna genomfördes som halvstrukturerade djupintervjuer. Utgångspunkten för intervjuerna var en frågeguide som grundligt diskuterats av forskarna. Frågorna i frågeguiden har skärskådats och bedömts med studiens syfte och forskningsfrågor i fokus. För att pröva intervjufrågorna genomfördes provintervjuer med lärare som inte på annat sätt medverkat som informanter i studien. Fördelen med en halvstrukturerad intervju i den här studien var möjligheten för intervjuarna att kunna ställa följdfrågor till informanterna. Bundenheten till ett fastställt frågeschema utan möjlighet att ställa följdfrågor som hade varit fallet i en helt strukturerad intervju, hade kunnat medföra att de beskrivningar av specifika situationer och handlingar som rör lärares syn på läsförståelse, hade kunnat förlora i djup och tydlighet. Enligt Stukát (2005) ger följdfrågor en mer fördjupad och utvecklad bild av det som efterfrågas i intervjun.

Klassrumsobservation var den metod som valdes för att komplettera de intervjuer som gjordes med klasslärare i år 4. Dels är det viktigt att som undersökare få en kännedom om den kontext informanterna refererar till i intervjuerna, men det föreföll också relevantt att på plats i klassrummet se hur arbetet med läsförståelse går till i praktiken. I ett sociokulturellt

perspektiv ses enligt Hjärne (personlig kommentar, 14 oktober, 2009) kommunikation som handlingar, vi gör något när vi talar och det har konkreta konsekvenser. Därför ville vi titta på hur lärare-elev och elev-elev interagerar och kommunicerar i situationer som rör läsförståelse i klassrummet. Frågor som skulle bli besvarade genom observationerna var vilka strategier/metoder/åtgärder som nyttjas för att alla elever skall ges möjlighet att förstå det de läser och vilka artefakter som finns tillgängliga i klassrummet för att stödja utveckling av god läsförståelse. I enlighet med syfte och forskningsfrågor var det också intressant att se om och i så fall vilka åtgärder som riktas till de elever som av sin lärare anses vara i svårigheter när det gäller läsförståelse.

I klassrummet genomfördes observationerna utan att observatören deltog i lektionens aktiviteter, för att så lite som möjligt påverka verksamheten. Patel och Davidson (1994) framhåller att *"enbart det faktum att observatören deltar i gruppen kommer att störa gruppens naturliga beteende"* (s. 83). För att avdramatisera observationstillfällena och för att få se så mycket naturlig verksamhet och naturlig interaktion mellan lärare och elever som möjligt, gjordes besök i klasserna innan observationerna. För att som i denna studie kunna få en bild av hur arbetet med läsförståelse går till valdes att observera ostrukturerat. När syftet är att inhämta så mycket information som möjligt om ett visst problemområde används oftast ostrukturerade observationer menar Patel och Davidson (1994). Enligt Hjärne (personlig kommentar, 14 oktober, 2009) bör forskaren under en observation vara som "en fluga på väggen", se men inte störa och diskret dokumentera det som observeras. Enligt Patel och Davidson (1994) består observatörens registrering under en ostrukturerad observation oftast i att skriva ner nyckelord. Dessa hastigt nedskrivna minnesanteckningar bör snarast möjligt efter utförd observation skrivas rent och sammanfattas för att inte viktig information ska gå förlorad (Jakobsson, personlig kommentar 2 oktober, 2009). Ett sätt att dokumentera i ett klassrum där man i lugn och ro efter observationen kan analysera och reflektera över det som skett, är naturligtvis att videofilma istället för att lita till sin egen uppmärksamhet i stunden. Men det finns också negativa effekter med att dokumentera genom att filma. En kamera påverkar ofta de människor som befinner sig framför den och en viss grad av onaturlighet i situationen infinner sig lätt. De lärare som tillfrågades om intervju och observationer samtyckte inte heller till videofilmning i sina klassrum.

Urval

Kriterierna för vilka lärare som skulle delta i studien var förutom att de är klasslärare i år 4 också att de har olika bakgrund vad gäller både utbildning och antal år i läraryrket. Intentionen var att få en bild av lärares syn på läsförståelse och se strategier/metoder/åtgärder, interaktion och användning av artefakter i klassrummen som representerar olika lärarkategorier och lärare i olika åldrar. Därför var det av intresse att de lärare som deltog i studien representerades av både lärare som arbetat många år i grundskolans mellanår och lärare som inte arbetat lika länge. Intressant verkade det också att de deltagande lärarna representerade olika utbildningar, både de äldre folkskolläraryrket och mellanstadieläraryrket och de nyare grundskolläraryrket. Efter inventering av två kommuners lärare i år 4 och utifrån uppställda kriterier valdes fem lärare ut för att delta i studien, genom att först intervjuas, och sedan genom att observationer genomförs i deras klassrum. Av dessa fem var en folkskollärare och en mellanstadielärare med över tjugofem års lärarefarenhet, och tre grundskolläraryrket med mellan fyra och femton år i läraryrket. De intervjuade lärarna arbetar på fyra olika skolor. Lärarna, skolorna och kommunerna

presenteras med fiktiva namn under rubriken "Fallbeskrivning". För att underlätta för läsaren återfinns Fallbeskrivningen i direkt anslutning till Resultatredovisningen där lärare och skolor mycket frekvent förekommer i skrivningen.

Vilka lektioner som skulle observeras diskuterades med lärarna. Eftersom läsförståelse ingår i de flesta aktiviteter i skolan föreföll det relevant att titta på lektioner där strategier/metoder/åtgärder och interaktion gällande läsförståelse visade sig på olika sätt. I samråd med lärarna bestämdes att observationerna skulle göras på svenskalektioner där man specifikt tränade läsförståelse i ett läromedel avsett för detta, och även genomförde textsamtal av olika slag. Observationer gjordes även på mattelektioner när eleverna arbetade med mattegåtor och benämnda uppgifter, samt på so-lektioner när faktatexter ur läromedel i so bearbetades. Sammanlagt gjordes tolv observationer i fyra olika klasser.

Genomförande av intervju med klasslärare i år 4

En undersökning kan delas in i tre olika faser: före, under och efter fältarbetet (Jakobsson, 2002). I denna studie såg arbetet i dessa tre faser ut som följer:

Arbetet före fältarbetet:

1. Kontakt togs via mail eller telefonsamtal med fyra rektorer på fyra olika skolor i två kommuner. De blev informerade om studiens syfte och vilka forskningsetiska principer studien omfattades av. Samtliga kontaktade rektorer ställde sig positiva till att undersökningen genomfördes på deras skolor och gav utan tvekan sitt samtycke. Rektoreorna upplyste om vilka lärare som undervisade i år 4 på deras skolor.
2. Utifrån de uppställda kriterierna i urvalet valdes fem klasslärare i år 4. Dessa fem lärare kontaktades genom personliga besök eller med telefonsamtal. Vid denna inledande kontakt informerades ganska kortfattat om studiens syfte och på vilket sätt de ombads medverka som informanter. Samtliga fem informanter samtyckte till att medverka.
3. En frågeguide (se bilaga 1) utarbetades och sammanställdes utifrån studiens syfte och forskningsfrågor.
4. Två provintervjuer genomfördes med två lärare som inte på annat sätt deltog i studien. Dessa provintervjuer ledde till att frågeguiden i viss mån reviderades.
5. Ny kontakt togs via telefon med de lärare som skulle intervjuas och tid och plats för intervjuerna/samtalen bestämdes.

Arbetet under fältarbetet:

6. Innan intervjuerna startade informerades de fem lärarna grundligare om studiens syfte och etiska principer. Informanterna gavs även tillfälle att ställa frågor kring detta. Undersökarna genomförde två intervjuer var.
7. Intervjuerna/samtalen genomfördes i samtliga fall utom ett på informanternas arbetsplatser. En informant intervjuades, för att spara tid för informanten, hemma hos en av forskarna. Vid alla intervjuerna/samtalen var den omgivande miljön lugn och intervjuerna kunde genomföras ostört. Informanterna föreföll varken stressade eller onaturliga i intervjusituationen.

8. Frågeguiden användes som grund och checklista vid samtalen, för att säkerställa att alla frågeområden behandlades med alla informanter.
9. Intervjuerna spelades in med hjälp av MP3-spelare eller bandspelare.

Arbetet efter fältarbetet:

10. Inspelningarna av intervjuerna transkriberades ordagrant och i sin helhet.
11. Informanterna erbjöds att läsa igenom de utskrivna intervjuerna. En lärare ville läsa igenom, men hade inga kommentarer efteråt. De andra fyra lärarna avböjde erbjudandet om genomläsning.

Genomförande av klassrumsobservation

Genomförandet av intervjuerna föregick observationerna. Syftet med detta var bl a att se hur väl lärarnas utsagor i intervjuerna överensstämde med hur de agerade i praktiken. Liksom genomförandet av intervjuerna redovisas här genomförandet av klassrumsobservationerna i form av ett arbete i tre faser:

Arbetet före fältarbetet:

1. De lärare som valdes ut för intervjuerna tillfrågades om de samtyckte till att observationer genomfördes i deras klassrum. Samtliga lärare gav sitt samtycke.
2. Tillsammans med lärarna diskuterades under vilka lektioner observationerna skulle ske. Valet föll på lektioner i svenska, matematik och so där aktiviteter kopplade till läsförståelse förekom.
3. Vad som skulle fokuseras under observationerna diskuterades, samt hur dokumentationen från observationerna skulle utformas. Det bestämdes att fokus skulle ligga på strategier/metoder/åtgärder, artefakter och interaktion gällande läsförståelse i enlighet med studiens syfte och forskningsfrågor. Dokumentationen skulle ske med hastiga anteckningar i ett litet block under själva observationen.
4. Ett besök i varje klass som skulle observeras föregick observationerna. Vid dessa besök presenterade vi oss för eleverna och berättade att vi är lärare som studerar och därför gör besök i flera skolor. Vi förklarade att det vi ville ta reda på var hur man jobbar med läsförståelse i olika klasser. Vi var tydliga med att trycka på att det var *hur* man arbetar i klassen vi var intresserade av, inte av enskilda elevers prestationer eller göra någon form av bedömning av vad som var bra eller vad som var mindre bra. Vi förklarade också för eleverna att under de lektioner vi var med i klassen kunde vi inte gå runt och hjälpa till eftersom vi var tvungna att koncentrera oss på den uppgift vi hade.

Arbetet under fältarbetet:

5. Tolv observationer genomfördes i fyra olika klassrum. Varje observation varade i ca 40 minuter. Datum för observationerna var: 16-25/11 2009. Forskarna genomförde sex observationer i två olika klassrum var.
6. Observationerna genomfördes med det fokus forskarna i förarbetet hade kommit överens om och även dokumentationen skedde enligt överenskommelsen. Under observationerna satt observatören på en strategisk plats i klassrummet alternativt

cirkulerande runt i klassrummet för att se och höra interaktion på olika ställen och mellan olika aktörer.

Arbetet efter fältarbetet:

7. I direkt anslutning till observationerna skrevs fältanteckningarna rent i form av en sammanfattning med rubrikerna: "Bakgrund", "Sammanfattande kommentarer om lektionen", "Strategier, metoder, åtgärder", "Interaktion", "Artefakter, läromedel" och "Mikrosituationer". (Se bilaga 2).

Bearbetning och analys av datamaterialet

Till arbetet efter fältarbetet räknas även bearbetning och analys av den insamlade empirin. Bearbetningen och tolkningen tog sin början när intervjuerna transkriberades och anteckningarna från observationerna sammanfattades. Vid varje genomlysning och genomläsning uppmärksammades något nytt i datamaterialet. Det färdigutskrivna materialet analyserades av forskarna tillsammans, men oberoende av varandra gjordes inledningsvis rubriker för hur vi var och en ansåg att datamaterialet kunde kategoriseras. Dessa kategorier uppvisade stor samstämmighet och utgick i mångt och mycket från studiens syfte och forskningsfrågor. Vi reflekterade över de tolkningar vi gjort både före, under och efter fältarbetet. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att primärtolkningar görs inför en intervju, man tolkar till exempel vad och vem man kan fråga. Under intervjun sker tolkning av vad som är intressant eller meningsfullt, och efter intervjun tolkas det inspelade samtalet när det gäller skiljetecken, sammanhang och syftningar.

I samband med bearbetning och analys av datamaterialet reflekterade forskarna över undersökningssituationerna och även de valda undersökningsmetoderna. På vilket sätt påverkar forskarnas kännedom och mångåriga erfarenhet av klassrumskontext i grundskolans mellanår de tolkningar som görs av det som observeras? Vilka förgivettaganden färgar tolkningarna av exempelvis de metoder och strategier som observeras, som man har egna yrkeserfarenheter av? Diskussioner har förts om det är så att forskarnas förförståelse leder till mer rättvisa tolkningar av vad som försiggår i klassrummen eller om det är till förfång för objektiviteten i det sedda. Alvesson och Sköldberg (2008) framhåller att *"reflexivitet kan sägas handla om att fundera kring förutsättningarna för sin aktivitet, att undersöka hur personlig och intellektuell involvering påverkar interaktionen med vad som beforskas"*. Alvesson och Sköldberg (2008) stödjer sig på Lincoln & Guba samt Steier när de vidare menar att dels kan forskaren kritiskt reflektera över sig själv som forskare och dels över hur den yttre världen kring det studerade konstrueras. Alvesson och Sköldberg (2008) citerar Börjesson som menar att *"varje skildring av empirier är sedan med nödvändighet dramatiserad i linje med någon sorts intrig... Något görs med empirin, den samlas inte utan vidare: kategoriseringar görs, förlopp skildras, observationer tolkas"*. Vi har under arbetet med empirin strävat efter att förhålla oss kritiskt granskande till både oss själva som forskare och den konstruerade kontexten. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att *"med tolkning avses att det inte finns några självklara, enkla eller odiskutabla regler eller procedurer och att centrala inslag blir forskarens omdöme, intuition, förmåga att se och peka på något"*. Vår förhoppning är att tolkningsprocessen har kännetecknats av detta.

Reliabilitet

Enligt Stukát (2005) kan reliabiliteten beskrivas med ”hur bra mitt mätinstrument är på att mäta – hur skarpt eller hur trubbigt det är”.

Intervjuerna förbereddes genom att vi genomförde provintervjuer för att skaffa oss vana både vid den ovana intervjusituationen, frågeguiden och tekniken kring inspelningen. Det var värdefullt att lyssna igenom provintervjun efteråt för att upptäcka vilka olater man som intervjuare uppvisar och förhoppningsvis kunna dra lärdom av det inför kommande intervjuer. Ett exempel på det var att som intervjuare våga vara tyst och ge informanten tid att tänka under samtalet istället för att forcera framåt och lägga svaren i munnen på informanterna. För att skaffa värdefull kunskap i ämnet intervjuteknik studerade vi böckerna ”Om konsten att samtala” (Enquist, 1996) och ”Den kvalitativa forskningsintervjun” (Kvale, 1997).

Personliga relationer i olika grad till de lärare som intervjuades och observerades kan ha olika betydelser i undersökningssituationen. När intervjuaren är en för informanten känd person i positiv mening kan det göra att man som informant känner tillit till forskarens avsikt och därmed blir avspänd och naturlig under intervjuer och observationer. I de undersökningssituationer som genomfördes i den här studien föreföll informanterna trygga och förvissade om att undersökningarna inte handlade om kontroll och kritisk granskning från forskarnas sida. I en intervju kan relationen mellan intervjuare och informant påverka de svar som ges. Kvale (1997) menar att man bör vara medveten om och ta hänsyn till den mellanmänniska dynamiken både under intervjun och i den efterföljande analysen. Kvale menar vidare att det inflytande intervjuare och informant har på varandra inte nödvändigtvis behöver ses som en felkälla, utan istället kan de insikter som framkommer genom det mellanmänniska samspelet utnyttjas.

Validitet

Är mätinstrumenten i den här studien tillförlitliga på det sättet att de mäter vad som är avsett att mätas? I denna kvalitativa undersökning utgörs instrumentet av frågorna i intervjus frågeguide och det undersökarna fokuserar och uppfattar under klassrumsobservationerna. De frågor som ställdes till informanterna under intervjuerna, för att ta reda på vilken syn de som klasslärare i år 4 har på läsförståelse, utformades av forskarna gemensamt i enlighet med studiens problemställning och de frågeställningar som formulerats i studiens syfte. Frågorna prövades på två lärare som inte på annat sätt medverkar som informanter i studien, för att ge en uppfattning om frågorna tolkas av informanterna som undersökarna hade tänkt sig. Efter provintervjuerna modifierades frågorna till vissa delar i intervjuguiden för att bättre stämma överens med studiens syfte och forskningsfrågor. Eftersom forskarna genomförde två intervjuer var föreföll det viktigt att ha frågeguiden som en checklista, så att alla frågeområden behandlades med alla informanter. Forskarna försökte också hålla sig till formuleringarna av frågorna i frågeguiden för att undvika att informanterna uppfattade frågorna alltför olika. De följdfrågor som ställdes blev naturligtvis olika i de olika intervjuerna, beroende på både intervjuare och informant. Enligt vårt sätt att se innebar det ett berikande och ett större djup för det empiriska material som samlades in, men inte att validiteten påverkades negativt. Kvale (1997) menar att intervjuer gjorda av olika intervjuare som använder samma intervjuguide kan ge olika resultat beroende på deras skiftande känslighet och kunskap om ämnet för intervjun. En standardisering av intervjufrågorna hade

uppfyllt de vetenskapliga kraven på intersubjektivt reproducerbar empiri, men resultatet hade blivit ett betydligt yttligare datamaterial. Kvale (1997) framhåller att *”en kvalitativ forskningsintervju söker däremot utnyttja intervjuarnas skiftande förmåga för att fånga det efterforskade temats alla nyanser och dimensioner”* (s. 38).

Under klassrumsobservationerna skulle strategier/metoder/åtgärder och artefakter som rör läsförståelse fokuseras. Stor vikt lades också vid att observera interaktionen mellan aktörerna i klassrummet i situationer som rör läsförståelse. För att träna på att observera utfördes provobservationer som diskuterades och reflekterades över oss forskare emellan. Erfarenheter utbyttes och utmynnade i en samsyn att under observationerna fokusera det ovan angivna med extra fokus på elever i svårigheter vad gäller läsförståelse.

På vilket sätt kan undersökningarna påverkas av undersökarnas person och roll? Vi är medvetna om att det är svårt att få ett tillförlitligt resultat genom att observera i klassrum. Närvaron av en person som inte brukar finnas i klassrummet kan prägla lektionen och verksamheten på olika sätt. I de aktuella klasserna fanns inga elever som undersökarna kände sen tidigare eller hade någon relation till. Detta tror vi bidrog till att vår roll i klassrummet kunde vara neutral och diskret. Genom de inledande besöken i klasserna där vi berättade och gav eleverna chans att ställa frågor till oss föreföll det som om observationerna blev avdramatiserade och ingenting eleverna tog större notis om. Elever och lärare verkade ganska snabbt glömma vår närvaro i klassrummet och vi fick intrycket av att verksamheten vi såg i klassrummet var vardaglig och i liten mån påverkades av observatören. De lärare som först intervjuades och sedan observerades i sina klassrum var väl informerade om studiens syfte och etiska principer vilket föreföll ha gjort dem trygga med att kunna svara uppriktigt och agera naturligt i klassrummet.

Om fler observationer under en längre tidsperiod hade genomförts hade slumpens inverkan på det som observerades minskat och på så sätt lett till ett mer tillförlitligt resultat. Slumpens inverkan kan här betyda elevers och lärares ”dåliga dagar”, annan yttre påverkan genom exempelvis händelser som inträffat strax före eller under lektionen som observeras etc. Men tidsutrymmet var under den här studien för knapp för att inrymma fler observationer under en längre tid.

De två metoderna som använts var tänkta att komplettera varandra genom att de svar informanterna ger i intervjun så att säga validieras av de observationer som görs i informanternas klassrum. Kännedomen som forskarna får under observationerna om den kontext informanterna refererar till i intervjuerna, ger en tydligare och mer heltäckande bild av lärarnas syn på läsförståelse.

Generaliserbarhet

För vem gäller de resultat den här undersökningen kommer fram till? Kan resultatet generaliseras eller gäller resultaten endast för de lärare och deras klasser som ingått i studien? Eftersom syftet var att undersöka lärares syn på elevers läsförståelse i år 4 och se hur arbetet med läsförståelse försiggår i deras klassrum, får resultatet anses gälla främst för de berörda kontexterna. Resultatet är uppenbart kontextrelaterat men samtidigt finns möjligheten att i det unika finna något allmängiltigt. Enstaka röster som lyfts fram i studien kan mycket väl uttala något som gäller även i andra sammanhang och praktiker.

Etiska aspekter

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2007) är forskarens eget etiska ansvar grunden för all forskningsetik. Det finns fyra huvudkrav som skall uppfyllas i en forskningsstudie.

1. **Informationskravet.** Vi informerade informanterna om vilken uppgift de skulle komma att ha i studien och vilka villkor som gällde för deras deltagande. De fick också veta att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan.
2. **Samtyckeskravet.** Informanterna fick ge sitt godkännande eller avböjande till att delta i intervjuer och observationer. Informanterna erbjöds att få läsa utskriften av intervjun för att i efterhand kunna korrigera eventuella missförstånd.
3. **Konfidentialitetskravet** uppfylldes genom att det endast är vi som har lyssnat på bandupptagningarna och att citat från informanterna används med fingerade namn i studiens löpande text. I denna studie i ett sociokulturellt perspektiv studeras samspelet och språket i klassrummet. Risken för att enskilda elever identifieras är obefintlig, och risken att kunna identifiera informanterna i studien får anses liten.
4. **Nyttjandekravet** uppfylls genom att vi inte har för avsikt att använda materialet i vare sig kommersiellt eller icke-vetenskapliga syften.

Fallbeskrivningar

Studiens fältarbete utfördes på fyra olika skolor i två olika kommuner. Kommun 1 är en liten kommun med ca 10 000 invånare. Inom kommunens gränser finns flera mindre tätorter och i fyra av tätorterna finns det skolor. Almskolan är en f – 6-skola med ca 200 elever. Den fjärdeklass som besöks har 27 elever som är uppdelade i två grupper med var sin klasslärare och var sitt klassrum. Mycket samarbete mellan lärare och klasser förekommer. Intervju görs med lärare Almgren som är klasslärare i den ena av grupperna, och observationer görs på två lektioner med lärare Almgrens egen grupp, och en lektion där elever från båda grupperna är blandade. Lärare Almgren har varit mellanstadielärare i 28 år.

I kommun 1 ligger också Björkskolan. Det är en liten f – 6-skola skola med ca 60 elever i åldersblandade klasser. Den klass som besöks är en ”fyr-fem-sexa” med 24 elever som är uppdelade i två grupper med en klasslärare i varje grupp. I år 4 finns 9 elever. Grupperna förefaller ”löst” sammansatta och olika gruppkonstellationer är vanligt förekommande. I den ena gruppen är lärare Björklund klasslärare. Det var hon som intervjuades och det var också under tre av hennes lektioner som observationer gjordes. Lärare Björklund är grundskollärare med behörighet att undervisa i år 0 – 6 och hon har arbetat som lärare i 4 år.

Kommun 2 har ca 30 000 invånare och består av en större centralort och flera omkringliggande mindre tätorter. I centralorten finns sex skolor och i de omgivande tätorterna sammanlagt tretton skolor. Cederskolan ligger i kommunens centralort och är en f – 6-skola med ca 250 elever. Lärare Cederröth har 22 elever i sin klass 4 och det var i denna klass som

tre observationer genomfördes. Lärare Cederrot, som är utbildad till folkskollärare och har arbetat som det i 39 år, intervjuades.

Ekskolan ligger också i centralorten i kommun 2. Det är en f – 6-skola med ca 150 elever. I år 4 går det 23 elever och i klassen finns det två klasslärare, lärare Ekblad och lärare Ekberg som båda intervjuades. Lärare Ekblad är grundskollärare för de tidigare åren med inriktning på ämnena ma–no. Hon har varit lärare i 9 år. Lärare Ekberg har arbetat i skolan i 15 år och är också utbildad till grundskollärare för de tidigare åren, men med inriktningen sv–so–eng. Två observationer genomfördes på lärare Ekblads lektioner och en observation gjordes när lärare Ekberg hade klassen.

På Björkskolan och Ekskolan användes samma läromedel i läsförståelseundervisningen. Detta läromedel refereras till i resultatredovisningen som ”Läsförståelseboken”. Läromedlet beskrivs utförligare under rubriken Artefakter/läromedel som är det sista avsnittet i studiens Resultatkapitel.

Resultat

Resultatet av den insamlade empirin från intervjuer och observationer redovisas här under fyra huvudrubriker: ”**Lärares syn på läsförståelse i år 4**”, ”**Strategier/metoder/åtgärder**”, ”**Interaktion**”, ”**Artefakter/läromedel**”. Rubrikerna är skapade utifrån studiens syfte och forskningsfrågor, och det datamaterial som erhållits genom intervjuer och observationer har sammanställts under dessa rubriker. Under huvudrubrikerna är datamaterialet indelat i ytterligare kategorier vilket markeras av de underrubriker som följer. För att läsaren lättare ska kunna följa med och förstå det redovisade resultatet, presenterades kortfattat de lärare som intervjuades och de klassrumskontexter som observerades under rubriken fallbeskrivning ovan.

Lärares syn på läsförståelse i år 4

De klasslärare som intervjuades om sin syn på läsförståelse hade delvis samstämmiga definitioner på god läsförståelse i år 4. Det handlar på ett konkret plan om att eleverna ska kunna förstå innehållet och finna svar på frågor i texter och läromedel som är anpassade för deras ålder. Lärare Björklund menade att god läsförståelse innebär att eleverna ska förstå huvudinnehållet i en text, ”...*sen om dom inte förstår alla ord...det är en sak, men huvudinnehållet...*”. Lärare Björklund menade vidare att kunna läsa mellan raderna i en text tillhör en god läsförståelse i år 4. Lärare Almgren framhöll att kopplingen mellan matematik och läsförståelse är viktig, och ansåg att god läsförståelse inbegriper att eleverna ”...*förstår innebörden i benämnda tal*”.

Relationella orsaker till bristande läsförståelse

När det gäller orsaker till elevers bristande läsförståelse framkommer det att lärarna såg att flera olika komponenter var betydelsefulla i sammanhanget. Lärare Ekberg pekade på att hon

upplever att *"eleverna [i år 4] är ovana vid de stora textmassorna som kommer när man ska läsa geografi,...och att orka läsa så mycket och sedan komma ihåg, strategier för att hitta tillbaka i texten och så"*. Lärare Björklund menade att lärarens sätt att vara och hur läraren har lagt upp arbetet kan påverka hur elever förstår det de läser. Elevernas hemsituation trodde de flesta av lärarna var en faktor som kan inverka på elevers bristande läsförståelse. Lärare Cederrot trodde att föräldrars högläsning för sina barn och samtal och förklaringar kring det lästa lägger grunden för en god läsförståelse. *"Det är jätteviktigt att man [som förälder] är med och pekar i böcker och förklarar ord och förklarar sammanhang och allt sånt där, det tror jag"*. Lärare Almgren framhöll betydelsen av dialogen mellan barn och vuxna. Hon ansåg att många barn i dagens samhälle har för få tillfällen till att sitta ner i lugn och ro och samtala med vuxna, och menade att detta har en negativ effekt på barns ordförråd. Hon trodde att tiden vuxna och barn tillbringar tillsammans på fritiden är starkt begränsad på grund av både föräldrars förvärvsarbete och barns fulltecknade program med olika fritidsaktiviteter. Lärare Almgren trodde också att läsning inte ses som roligt eller prioriterat av många elever. *"...dom hinner inte läsa, intresset ligger inte på det planet...att läsa. Dom har så otroligt mycket annat att pyssla med...på fritiden...än böcker...så dom tycker det är...tråkigt. ...dom har inte lusten att läsa. Det är bara enstaka barn som har...finner den lusten så småningom"*. Lärare Björklund menade att orsaker till bristande läsförståelse kan förklaras med elevers koncentrationssvårigheter beroende på att de exempelvis går i en rörig klass.

Kategoriska orsaker till bristande läsförståelse

Lärare Cederrot, Ekblad och Björklund var eniga i sina intervjuvar att dåligt flyt i läsningen var en stor orsak till bristande läsförståelse. När avkodningen i läsningen inte är automatiserad tar detta så mycket tid och kraft från eleverna att förståelsen blir lidande. Ekblad tar i sammanhanget upp elever med specifika läs- och skrivsvårigheter, men också elever som har ett annat modersmål än svenska. För den sistnämnda gruppen kan det handla om att de kan avkoda utan att kunna förstå det avkodade/lästa därför att ordförståelsen och ordkunskapen inte räcker till. Lärare Björklund tyckte sig se ett samband mellan syskon och föräldrar från samma familj när det gäller läsförståelse. Syskonpar med samma problematik och föräldrar som vittnat om att de upplevt svårigheter med läsförståelse som barn.

Kopplingar mellan läsförståelse, andra skolämnena och att lyckas i skolan

Alla de intervjuade lärarna tyckte att det finns ett samband mellan god läsförståelse och att *"lyckas i skolan"*. Lärare Cederrot menade att *"...de som har en god läsförståelse behöver ju inte lägga ner så mycket energi utan de kan ju dra mer slutsatser och läsa mellan raderna och det underlättar ju"*. Lärare Almgren såg att med god läsförståelse klarar eleverna av skolarbetet i stort mycket lättare, och lärare Björklund kopplar ihop läsförståelsen med det logiska tänkandet. *"...har du en läsförståelse så, då har du ofta ett logiskt tänkande...då kan du förstå ytterligare ett steg...i matten, i no-teknik, i so...vad du nu håller på med"*. Björklund pekade här också på att läsförståelse inte bara är kopplat till svenskämnet utan starkt påverkar andra ämnen och områden i skolan. Lärare Ekberg menade att läsningen är basen för alla ämnen och lärare Ekblad pekade på att god läsförståelse är grunden för att självständigt förstå text-tal och läsuppgifter i matematik och för att ta till sig de stora *"textmassorna"* i so. Lärare Almgren såg liksom de andra lärarna ett stort samband mellan god läsförståelse och att som elev lyckas i skolan. Men Almgren funderade framåt i ett längre tidsperspektiv och ansåg att man inte alltid kan sätta likhetstecken mellan att lyckas i skolan och att lyckas i livet. Hon menade att *"...dom här med dålig läsförståelse...dom kompenserar ju det på nåt annat sätt, dom är ju oftast väldigt verbala och tar det på den vägen...och där har man ju större framgång då...utanför skolans gränser har man ju mer att komma med om man är verbal"*.

Med på läsförståelsetåget...

Björklund såg också läsförståelse i ett tidsperspektiv. Hon menade att läsförståelse i år 4 är viktigt, men ännu viktigare blir det när eleverna går i grundskolans senare år. *"...och har dom[eleverna] inte det[läsförståelse] så...dom får jätteproblem...och särskilt när dom kommer upp i sjuan, åttan, nian, när det nästan bara är böcker...där dom inte har så mycket praktiskt".* Lärare Ekberg var frustrerad över att de elever med specifika och stora svårigheter med läsförståelse i år 4 är ett så stort problem i skolan. *"...man kan inte få speciellt många, ...det är få barn med de riktigt stora svårigheterna...tycker jag, upplever jag i alla fall...som vi faktiskt kan hjälpa att lyckas trots sina svårigheter".*

Läslust och självförtroende

När det gäller hur bristande läsförståelse kan påverka läslusten är de intervjuade lärarna eniga om att det har en negativ inverkan på läslusten. *"Jag tycker att det ser ut som att de som har det lite jobbigare med läsförståelsen, de läser inte så mycket, tyvärr så tror jag att det är så",* ansåg lärare Cederrot. Lärare Björklund framhöll att *"...det påverkar deras läslust väldigt mycket...dom tycker inte att det är roligt[att läsa]...särskilt i fyran, femman, sexan...när dom blir så medvetna om att de inte kan".* Lärare Almgren uttryckte att *"Har man svårt för att ta sig igenom en text så väljer man ju inte böcker, då letar man efter bilderböcker, ...eller så säger man att det finns inga bra böcker i biblioteket".* Lärare Ekblad och Ekberg ansåg att de flesta eleverna i deras klass tycker om att läsa, men att en del elever har svårt att hitta böcker, *"...ibland tar de för svåra böcker och så vill de inte ha de som finns, det duger inte riktigt,...och andra har nog svårt att hitta rätt nivå själva".*

Att bristande läsförståelse inte bara påverkar läslusten utan också självförtroendet i negativ riktning framhöll lärare Björklund mycket bestämt. Lärare Ekberg ansåg att *"Det behöver inte påverka självförtroendet men det gör ju ofta det".* Lärare Almgren hade sett *"...levande exempel"* på elever med bristande läsförståelse som utanför klassrummets väggar uppvisat allt annat än dåligt självförtroende. Hon pekade på att hon har upplevt elever *"...som tar kommandot utanför klassrummet och som hörs och syns och brer ut sig och tar för sig"* medan samma elev *"...är som en liten fluga i klassrummet".* Hon trodde dock att det är många elever som får dåligt självförtroende av bristande läsförståelse, men tryckte på att det inte gäller **alla**. En orsak till det trodde hon kunde vara att tongivande elevers attityd till skolarbete ibland kännetecknas av att vara ganska negativ. *"...alltså skolarbete idag...[har] ingen hög status...det är egentligen kanske positivt då om du [som elev] gör så lite som möjligt, eller kan så lite som möjligt".* Almgren menade dock att elevers självförtroende kan vara svårt att bedöma, negativa attityder kan vara ett sätt att dölja svårigheter för att *"överleva"*.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det sägas att de intervjuade lärarna ansåg att läsförståelse är viktigt och grundläggande i skolan. Många ämnen och aktiviteter i skolan bygger på att eleverna har en god läsförståelse och under de lektioner som observeras framkom detta. De flesta av de lektioner som besöktes var fokuserade på läsförståelse och medveten träning av läsförståelse och det var uppenbart att dessa lektioner var regelbundet återkommande och inte någon tillfällig satsning. Under de observationer som gjordes märktes också lärarnas omsorg om de elever i klasserna som av någon anledning befann sig i svårigheter vad gäller läsförståelse. En vilja att göra elever i svårigheter delaktiga i arbetet med läsförståelse i klassrummet märktes

genom anpassning och individualisering av både arbetssätt och texter. Åtgärder för elever i svårigheter med läsförståelse i form av stöd från speciallärare, specialpedagog och elevassistent speglade också lärarnas syn på att det är viktigt att sträva efter att alla elever får en så god läsförståelse som möjligt. De intervjuade lärarna såg att bristande ordförståelse var en betydande faktor när det gäller läsförståelse. Under de lektioner som besöktes ägnades mycket tid och kraft på olika sätt att arbeta med ordkunskap. Att god läsförståelse innefattar konsten att läsa mellan och bortom raderna var de intervjuade lärarna eniga om, och ett medvetet arbete med bl a textsamtal i klassrummen observerades. I nästa avsnitt kommer de strategier, metoder och åtgärder som de intervjuade lärarna talade om och som observerades i klassrummen att grundligare fokuseras och beskrivas.

Lärares val av strategier, metoder och åtgärder

Lärarna som ingått i studien visar på ett brett spektra av strategier, metoder och åtgärder för att skapa förutsättningar för elevernas läsförståelse, t ex tankekartor, bilder, drama, läsprojekt, föräldramedverkan och läxor. Textsamtal kring både faktatexter och skönlitterära texter kan sägas vara den enda metod som samtliga lärare använt sig av, i övrigt har de funnit mer "personliga" pedagogiska strategier, metoder och åtgärder för att nå sitt mål. Här följer en presentation av både vad lärarna visat prov på och vad de uttryckt i sina intervjuer.

Tankekartor

I lärare Almgrens klassrum används ofta tankekartor som en medveten strategi för att förstå en text i till exempel so - undervisningen. Under en observation av ett arbetspass i historia arbetar eleverna parvis eller tre och tre tillsammans för att genomföra en redovisning utifrån en text i historieboken som de har läst och bearbetat under en tidigare lektion. Varje grupp har utgått från två sidor text och framställt sin tankekarta och nu ska "bubblornas" rubriker fördelas i gruppen inför redovisningen. Grupperna sprider ut sig i klassrummet och korridoren för att jobba avskilt och inte störa varandra och läraren cirkulerar mellan eleverna. Läraren stöttar genom att ställa kritiska frågor till grupperna, frågor som en åhörare till redovisningen kan tänkas ställa, det gäller att vara tydlig och även träna på framförandet. Vid redovisningen utdelas både ros och ris, konstruktiv kritik ges om hur redovisningen kan förbättras.

Bilder och drama

Björklund beskriver i intervjun hur hon använder sig av bilder när hon arbetar med elevernas förståelse och hur hon och eleverna diskuterar fram betydelsen av ord och begrepp. Även eleverna ritar och uttrycker sig i bild, det blir en metod att komma ihåg vad man läst eller hört, en form av repetition som många elever behöver. Läraren använder även sig själv och spelar ofta olika roller, " *jag är ju en sån här drama - Queen (skratt)... inte riktig drama - Queen men jag använder mig själv och spelar mycket teater. Så när vi till exempel gör en ... vi ska börja prata om berättelser.... lägga upp en berättelse..... så spelar vi teater*".

Läsprojekt

På Cederskolan genomförs lästemaveckor varje läsår då en författare står i fokus, i år är det Astrid Lindgren. Hela skolan från f - år 6 omfattas av lästemat som schemaläggs med 30 minuter per dag i 3 veckor. Valet av böcker styrs av elevernas läsförmåga " *jag har en del som läser avancerade böcker och så har jag en del som läser lättare*". Cederrot beskriver hur

eleverna i hans klass ska redovisa minst 3 skönlitterära böcker per termin som de ska läsa hemma på sin fritid, fast alla hinner inte lika mycket,... ”men nu har jag varit lite snäll alltså, för att det som de läser på lästemat får räknas in också”. Fast en del inte redovisat sina 3 böcker ännu så finns det flera som läst och redovisat det dubbla. ” jag tror att de som redan är goda läsare känner oh, det här vill jag göra. Jag har ju några som redan har redovisat 6 – 7 böcker fast de inte behöver göra det, och så har jag en del som inte har kommit igång, tyvärr är det ju så. Det är därför vi har kört det här lästemat då, med Astrid Lindgren – böcker, i och med att det är välkända böcker. Det finns ju en del av dem som är rätt lättlästa och så har vi haft filmer också”. Eleverna ska skriva en bokrecension som redovisas muntligt för klassen, därefter renskrivs recensionen på datorn och sätts in i en pärm där alla kan gå och titta efter boktips när de ska välja ny bok. När eleverna redovisat sina recensioner så lyfter Cederrot fram styrkor och förslag på förbättringar i elevernas presentationer. En pojke som framför en lång och välskrivna redovisning av boken om Emil i Lönneberga får av magistern reda på att ”du har skrivit en lång och utförlig recension och framfört den fint, men du får inte avslöja för mycket för dina åhörare de ska bli nyfikna på att läsa boken och själva ta reda på vad som händer”.

Specialpedagogen och specialläraren

På samtliga 4 observationsskolor finns det tjänstgörande specialpedagoger eller speciallärare som stöttar elever i behov av hjälp med sin läs – och skrivutveckling, men även med läsförståelsen om det behövs. Klasslärarna beskriver i intervjuerna hur eleverna går ifrån lektionerna för att få extra träning hos specialpedagogen/specialläraren. Björklund berättar hur det går till på Björkskolan, ” och sen vad gäller läsförståelse så jobbar ju Inga, vår speciallärare, ja speciallärare är hon ju anställd som. Hon tar upp eleverna (till sitt rum) och pratar om deras böcker som dom läser ja deras bänkböcker och diskuterar texterna och så där jobbar hon med det”. Känslan av otillräcklighet inför att hinna med att hjälpa elever som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter skildrar Almgren. ” Då får vi ju ta kontakt med specialläraren så får hon eller han hjälpa till där för det hinner inte.... jag hinner inte träna sådant om inte föräldrarna går in och hjälper till och det gör dom ju ofta. Men det räcker kanske inte, utan man måste ha lite mer kött på benen så att då.... vi har ju lite grann special hos oss”.

Lärare Ekberg lyfter fram ytterligare en grupp elever som behöver extra stöd i förståelsen av texter, eleverna med ett annat modersmål. ” Vid vissa tillfällen har vi någon elev i alla fall som har tid hos specialpedagog på grund av sina läs- och skrivsvårigheter för att träna läsning, men i so/no har vi ingen hjälp av specialpedagoger utan då måste eleven ingå i gruppen och få hjälp i klassrummet. Ibland kan det vara en kvinna som heter Hashan som kommer och hjälper de som har språksvårigheter, svenska som andraspråkselever, egentligen studiehandledare som hjälper till med språket i andra ämnen för förståelsens skull. Det är inte alla språkgrupper som har den hjälpen, det är de kurdiska barnen”.

Läsförståelse kopplat till andra ämnen

De lärare som ingår i studien ser hur läsförståelse sammanfaller med andra ämnen i skolan och att läsförståelseundervisning inte bara förekommer under svensklektionerna. De gör en direkt koppling till texterna i so/no- undervisningen när de talar om elevernas läsförståelse. Ekberg tycker att eleverna i fyran,... ”är ovana vid de stora textmassorna som kommer när man ska läsa geografi, en textbok i geografi och att orka läsa så mycket och sedan komma ihåg, strategier för att hitta tillbaka i texten och så”. Hur eleverna kan arbeta aktivt med sin läsförståelse genom att förbättra sin ordförståelse under so- lektionerna har lärare Ekblad

funderat. ” I so har vi jobbat med Sverige ett tag och där har vi geografiböcker, en som är lättläst. Vi arbetar gemensamt med ord. Vi har upptäckt i samband med vårt DLS – test att ordförståelsen behöver de verkligen träna upp sig på. Så i so:n pratar vi mycket om ord och samlar ord både från tv – program och texter. Vi försöker ta det gemensamt som de till viss del kan ta det till sig som ett textarv”. Almgren ser hur elever som inte har flyt i läsningen och lätt att förstå kan visa sin kunskap på annat sätt. ” Och sen så har han ju kompenserat det jätteduktig på att hänga med i nyheter och han kan diskutera såna saker som dom andra inte har en aning om vad det handlar om”. Hon gör även kopplingen till matematikundervisningen när hon diskuterar läsförståelse. ”Och sedan är det jätteviktigt med matten, att man förstår innebörden i benämnda tal”. Även hur hon försöker hitta en strategi som får eleven att förstå vad man frågar efter i den benämnda uppgiften. ”Om dom har någon läsuppgift, någon benämnd uppgift så frågar jag, Vad är det nu dom vill ha reda på? Kan du se vad dom vill ha reda på? För det frågar jag alltid först. Ja ... så kan de kanske komma fram till det och se den sista frågan då (i lästalet). Och vad har du fått reda på? Så får dom läsa, på så sätt lurar jag dom till att läsa uppgiften. Så gör jag när det gäller matten”. Björklunds strategier när det gäller att stötta elevernas förmåga att förstå texten i mattegåtorna handlar om att ibland läsa texter högt för eleverna och samtidigt peka och visa i texten. Läraren försöker att göra texten mer konkret för eleverna genom att uppmana eleverna att rita, använda färger och ”bygga” med konkret material. Eleverna ges tid att tänka, inga färdiga svar serveras utan eleverna peppas till att försöka igen och igen. När eleverna tenderar att köra fast ger hon ledtrådar, så eleverna fortsätter och inte ger upp. Ibland när det förefaller riktigt svårt ger läraren en modell för hur gåtan skall lösas genom att visa hur man kommer fram till ett delsvar. Sedan får eleven med hjälp av den modellen försöka finna gåtans slutliga lösning.

Läxor och föräldramedverkan

Ingen av de fem lärarna som ingår i studien ger någon traditionell läsläxa i år 4. Lärarna på Cederskolan och Ekskolan har även haft sina klasser i år 3 och de berättar att då fick eleverna läsläxa varje vecka. Lärare Ekberg funderar över varför hon egentligen slutade att ge läsläxan i fyran. ”Jag har funderat på många gånger efter det att de kommer från trean och har haft läsläxa och kommer till fyran så slutar man med en del barn och så har man ju läsprojekt och läser hemma och sådär. Men för många blir det läsläxor i form av so och no-texter. Räknar man det för läsläxa, så då har vi läsläxor”. Ekblad som undervisar i samma klass påpekar att eleverna kan få för många läxor ibland. ”Fyran har ju både matte, engelska, veckans ord och så har de läsläxa ibland också”. Hon tänker även på sin elev som går till specialpedagogen. ”Hon har ju sin läsläxa där”.

Ekberg som är den lärare som förhör veckans ord i klassen infogar att, ...”när man ger dem veckans ord t ex kan man ju göra det inte med fokus på stavningen utan främst på innehållet”. Lärarna Almgren och Björklund beskriver i intervjun hur en del av deras elever har böcker hemma för att läsa en kvart om dagen. Oftast är det utifrån en överenskommelse på utvecklingssamtalet och här vilar ansvaret framför allt på föräldrarna. Björklund funderar även över läxans betydelse. ”Det är svårt att ge läxor i och med att barnen ska klara det själva, man ska inte behöva sitta som förälder hela tiden med sitt barn hemma. Det är inte det som är meningen med läxorna. Läxorna är att du ska komma ikapp eller att du ska öva på något extra och veta exakt vad du ska göra, du ska kunna klara det själv och vara självständig, och så kan någon kolla att du kan sen. Och så ska det finnas ett syfte med läxan”.

I Cederrots klass förhörs so- läxan på många olika sätt. ”De kan få skriva 5 eller 10 vet du att- meningar till en text. Spela upp en liten pjäs eller pantomim om vi läser historia. Skriva

frågor till texten eller att vi läser texten och jag ställer frågor, sedan ska de lära sig ett stycke och kunna berätta det”. Anledningen till den stora variationen beskriver han så här. ”För jag tycker det om man alltid kör samma hela tiden då blir det slentrian, och de som har lätt för sig tar det med en klackspark och knappt tittar på det och de som har det svårt tycker det blir övermäktigt. Sedan tycker jag att de skriftliga uppgifterna är jättebra och där lurar man dem till att läsa. Och även om det är en väldigt enkel dramatisering som kanske bara tar 10 sekunder så har de i alla fall fått ett litet krav”.

Textsamtal

Samtliga intervjuade lärare både uttrycker och påvisar vid observationerna ett brett spektra av strategier, metoder och åtgärder för att förbättra elevernas läsförståelse i år 4. Här visar sig textsamtalet vara den vanligaste strategin när lärarna i studien organiserade arbetet med läsförståelse i klassrummet, både i helklass och i en mindre grupp. I lärare Cederrots klassrum finns en storbildsprojektor så han förstorar upp texter på vita duken som hela klassen kan läsa och föra textsamtal kring. En elev läser texten högt och därefter kommer alla inferensfrågorna. Det är resonerande svar där inga svar är rätt eller fel. Frågorna ”bollas” mellan eleverna och läraren på ett sätt som får fram olika inferenssvar från eleverna. Eleverna får även argumentera för varför de tror att deras svar är rätt, och eleverna är aktiva och många händer syns i luften. Det märks att det är en metod som eleverna är vana vid och tycker om.

Björklund använder sig av textsamtalet i en mindre grupp på 7 elever där hon delar upp texten i mindre stycken som eleverna får läsa högt. Efter varje stycke så får eleverna både faktafrågor och inferensfrågor på textavsnittet. Ibland interagerar lärare – elev kring förståelsen av vad som står i geografitexten eller vad som frågas efter i mattegåtan och då förs ett resonerande samtal om vilken strategi som är bäst för att förstå vad som står i texten. Läraren ställer följdfrågor till eleven för att ge en modell för att tänka strategiskt och självständigt utan att ge ett direkt svar på elevens fråga.

Hos lärare Almgren genomförs textsamtalet som en medveten strategi för att arbeta med elevernas förmåga att förstå vad de läser. Läraren har valt ut en text som eleverna läser tyst för sig själva. Läraren talar flera gånger om hur viktigt det är att läsa i ett lugnt tempo för att förstå det man läser. Almgren ställer därefter olika typer av frågor till texten, både ”berätta-om-frågor” och faktafrågor som hittas direkt i texten. Hon anknyter även texten till det klassen läser i historia. I slutet av samtalet pratar man om svåra ord som finns i texten. Läraren försöker att få eleverna att komma fram till betydelsen genom att prata om sammanhanget och anknyta till kunskaper eleverna har sedan tidigare.

Ekblad väljer en strategi där hon uppmanar eleverna att hjälpas åt med uppgifterna kring en text i Läsförståelseboken *”fråga kompis som sitter bredvid om han kan förklara före du räcker upp handen och frågar mig”*. I en annan situation hjälper lärare Ekblad två flickor som sitter tillsammans och svarar på inferensfrågor knutna till en text. En av flickorna ger ett långt och resonerande svar på frågan i boken och testar svaret på sin lärare, som bekräftar svaret och uppmanar flickan att ge bänkgrannen samma förklaring och kontrollera om hon också tänker så.

När Ekberg rättar frågorna muntligt tillsammans med sina elever efter ett avsnitt i ”Läsförståelseboken” som handlar om ett besök på bondgården, så tar hon hela tiden upp ord och begrepp som hon i möjligaste mån låter eleverna själva förklara. Vad betyder till exempel att *mocka* i ladugården, att *rykta* hästen, att bonden var *gästvänlig*, att *organisera* arbetet eller *skörda grödorna*? Hon får bra respons från eleverna som svarar utifrån det de läst sig till i

texten men även utifrån vad de själva varit med om och upplevt, det blir ett resonerande samtal. Inte bara faktafrågor och ordförklaringar tas upp utan även inferensfrågor och frågor där eleven ska finna svaret hos sig själv och motivera och förklara sina svar. Läraren förklarar för eleverna att på inferensfrågorna så kan flera svar vara rätt och att man kan tänka på olika sätt. Därför uppmanar hon eleverna att skriva till de förslag som klasskompisarna presenterar i sina skrivböcker, själv skriver hon alla inferenssvar på tavlan. Lärare Ekberg uttrycker att, *”jag gillar att vi har den där gemensamma diskussionen, för att det är ju många svar som är rätt”* och *”särskilt på de här läsa mellan raderna-frågorna och tänka själv-frågorna så får man reflektioner på hur man kan tänka”*.

Sammanfattning

Sammanfattar vi detta avsnitt så kan vi beskriva en stor bredd och variation i lärarnas strategier, metoder och åtgärder för att i klassrummet arbeta med läsförståelse. Textsamtalet, i någon form tycks vara en gemensam strategi för samtliga lärare i studien även om formen och storleken på grupperna varierat från situation till situation. I övrigt tycks lärarna ibland funnit olika metoder för att hjälpa eleverna att förstå vad de läser. Här har vi bland annat fått exempel på det resonerande samtalet kring inferensfrågor när eleverna och läraren rättar tillsammans eller hur eleverna använder tankekartor för att förstå texter. Hur lärare och elever använder bilder och drama för att förbättra förståelsen, men även hur ett läsprojekt i en skola kan ge positiva effekter för elevernas läsprocess och läsförståelse.

Interaktion i klassrummet

I detta avsnitt om interaktion i klassrummet redovisas hur aktörerna i klassrummet samspelade och kommunicerade med varandra i situationer som rör läsförståelse. Det som presenteras i avsnittet om interaktion är främst hämtat från de klassrumsobservationer som gjordes, men bygger också i viss mån på vad som framkom i intervjuerna med lärarna. Avsnittet börjar med att fokusera interaktionen elever emellan och avslutas med att ta upp hur lärare interagerar med sina elever i läsförståelsesituationer. De kursiverade meningar som finns i texten är citat från de intervjuer som gjordes med lärarna, och de längre kursiverade stycken som återfinns i texten är utdrag från de sammanfattningar som skrevs i anslutning till klassrumsobservationerna. Några av de mikrosituationer som tas upp i det tidigare avsnittet om Metoder/strategier/åtgärder, berörs även här därför att vi anser att lärares samspel och kommunikation på många sätt är sammankopplade med de metoder och åtgärder de använder sig av. Intentionen är dock att försöka renodla begreppen i de olika avsnitten.

Interaktion elever emellan

Hur såg interaktionen ut elever emellan i klassrummen vi besökte, och vad berättade lärarna som intervjuades om hur elever samarbetar när det gäller att förstå vad man läser och hjälpas åt med det? I det följande tas spontan interaktion elever emellan upp, interaktion i olika gruppkonstellationer samt hur förutsättningar för god interaktion mellan elever kan skapas. Avslutningsvis berörs även att problem kan uppstå när många elever samspelar i klassrummet.

Lärare Almgren hade erfarenhet av att när elever börjar i år 4 är de inte så bra på att samarbeta, men "...dom lär sig efter hand...dom mognar så fort och lär sig ta det här ansvaret och hjälpa varandra...". Almgren menade också att det krävs medveten träning i att samarbeta, och hon trycker på att målet är att eleverna ska kunna jobba med **alla** i klassrummet och att de **hjälpas åt**. "...Hjälpas åt...inte sitta och jobba var och en för sig, utan man får använda varandras kunskaper och idéer...det växer väldigt, man kan se en stor skillnad ifrån fyran och upptill sexan[i elevers förmåga att samarbeta]". Under en observation på en so-lektion i Almskolan jobbade eleverna i grupper med två eller tre elever i varje, med att plocka ut fakta ur en text. Texterna var hämtade ur läroböcker i historia och eleverna gjorde tankekartor som de skulle ha som underlag för en muntlig redovisning för hela klassen. Eleverna i de olika grupperna interagerade livligt. Det handlade både om att förklara för varandra om oklarheter i texten, men också ett argumenterande elever emellan om vad som ansågs vara viktiga fakta, och värt att ha med på tankekartan. Interaktionen i de olika grupperna såg olika ut. Det gick att urskilja olika roller som eleverna tog på sig i gruppen. Här följer ett exempel på detta:

I en av grupperna arbetade tre pojkar tillsammans. Vem som hade tagit på sig rollen som "ordningsman" i den här gruppen gick inte att ta miste på. Han vände sig direkt till observatören och förklarade att han just fått den ena kompisens att skriva om sin tankekarta eftersom den var svår att tyda som han så diplomatiskt uttryckte det. När pojkarna skulle fördela tankekartans "bubblor" mellan sig rådde först en allmän huggsexa men sedan styrde "ordningsmannen" upp arbetet på ett effektivt men föga demokratiskt sätt. Han gjorde kamraterna uppmärksamma på vad man faktiskt måste kunna berätta extra på redovisningen om den "bubbla" man fick sig tilldelad, och visade var i historiaboken detta stod. När en av pojkarna skojade till det lite i sin text blev han vänligt men bestämt tillrättavisad av "ordningsman" som påpekade att det där inte passar sig i en redovisning.

Vid flera olika tillfällen under de genomförda observationerna sågs elever spontant interagera med varandra i situationer som rörde läsförståelse. Det handlade ofta om att elever bad varandra om hjälp med de frågor till texten som de skulle svara på i "Läsförståelse-boken", men det observerades även att elever diskuterade textens betydelse i både "mattegåtor" och "so-text". Här följer två exempel på denna spontana interaktion elever emellan, ett från Cederskolan och ett från Björkskolan:

Under en lektion på Cederskolan observerades en pojke när han hjälpte sin bänkgranne med begreppet "bräckt vatten". Han förklarade ingående med egna ord och utan att titta på texten i boken. Han lyckades väl med att hjälpa sin kamrat.

Vid ett av besöken i Björkskolan observerades två pojkar när de samarbetade med en mattegåta. Efter att ha läst igenom mattegåtan resonerade de om vad problemet egentligen gick ut på. De använde tuschpennor som konkreta symboler för personer i gåtan. Den ena pojken kom så småningom med ett frimodigt förslag till gåtans lösning, men den andra pojken ifrågasatte om det verkligen var tillåtet att lösa gåtan på ett så okonventionellt sätt. De läste texten en gång till och fann där inga hinder att lösa gåtan på det föreslagna sättet. Interaktionen mellan de båda pojkarna var både konstruktiv och positiv, och innehöll både uppmuntran och beröm.

Lärare Ekberg berättade att samarbete mellan två elever var så att säga inbyggt i systemet när de i klassen arbetade med övningsuppgifter i Läsförståelse-boken. Eleverna diskuterade alltid frågorna till texten i par. Ekberg tyckte att det fungerade bra och framhöll vikten att vara två

som diskuterar inferensfrågor till en text. Hon menade att elever som *"...har svårt med läsförståelsen, då försöker jag...att de ska jobba två och två så att de får diskussionen i paret så att säga, så att de inte sitter själva och inte kommer ihåg vart man läste det och inte riktigt förstår frågan och så där. Är man två, dels blir det en motor i arbetet och dels så finns det två åsikter om mycket och så får man en diskussion som kanske kan ge flera svar"*. Ekberg pekade på att det inte alltid är så lätt att göra gruppkonstellationer som ger ett optimalt och fruktbart samarbete. Ekberg menade att man kan tänka på olika sätt när det gäller att gruppera elever, en duktigare elev stöttar en elev i svårigheter, eller två *"...ganska jämna, men att det skall vara lite mera driv i den ena [eleven]"*.

Lärare Björklund menade att det kan vara värdefullt att använda sig av äldre och "duktigare" elever i gruppkonstellationer. Hon berättade att *"...då använder jag ofta dom i sexan, för dom behöver ju också kunna förklara..."*. *"Vi kan även...göra grupper där vi sitter och läser ihop, där en...en som är duktig då är med dom andra och leder dom lite grann eller frågar om en text"*. I Björklunds åldersblandade klass såg hon det som ett bra tillfälle för de äldre eleverna att pröva sina förvärvade kunskaper genom att förklara för de yngre eller de elever som befinner sig i svårigheter när det gäller att förstå det de läser. Björklund såg dock faran i att alltid använda sig av "duktiga" elever i gruppkonstellationer. *"Dom som är jätteduktiga dom måste ju komma framåt, och...ja det gör ju dom om dom antingen får jobba själva eller med nån som är lika bra eller bättre"*. Björklund menade vidare att *"...dom som...behöver hjälp, dom kan man också göra grupper med, men då behöver dom stöd, då gäller det att jag har tid...för dom"*. Björklund ansåg att det är viktigt att inför t ex ett grupparbete fråga sig vilka gruppkonstellationer man ska skapa, där alla kan få hjälp men ingen blir "överkörd".

Att skapa goda förutsättningar för interaktion elever emellan i klassrummet kräver att man medvetet arbetar för det, ansåg de intervjuade lärarna. De lät sällan elever spontant söka sina samarbetspartners och gjorde sällan gruppindelningar slumpvis. Lärare Björklund berättade att man i hennes klass pratade mycket om att människor är olika och lär på olika sätt. Med en förståelse och en medvetenhet om det menade hon att eleverna inte behöver skämmas eller lägga energi på att dölja sina svårigheter. *"...ingen härinne [i klassrummet] känner sig dum numera...och allihopa vet vad den andre har för svårigheter och vad den behöver hjälp med"*. Under de lektioner som besöktes upplevde även observatören att ett tillåtande och öppet klimat rådde i detta klassrum.

Lärare Ekberg och Ekblad uppmuntrade och uppmanade sina elever att interagera genom att ta hjälp av varandra i arbetet med läsförståelse. Under observationerna på Ekskolan blev detta synligt vid flera tillfällen:

Två flickor som satt bredvid varandra jobbade tillsammans med en uppgift i Läsförståelseboken. Den ena av flickorna räckte upp handen och frågade på en uppgift. Hon förklarade för läraren hur hon tänkt när hon hade försökt att lösa uppgiften. Lärare Ekberg tyckte att hennes förklaring var bra och bad henne förklara på samma sätt för sin kamrat.

Lärare Cederrot uppmanade också sina elever att interagera och ta hjälp av kamrater i lärandeprocessen. Så här beskrev han konkret för sina elever hur det kan gå till, och motiverade varför det är ett bra tillvägagångssätt.

Lärare Cederrot hade en genomgång på storbildsskärmen i klassrummet som handlade om att rätta till felaktigheter i texter. Det handlade bl a om syftningsfel i kopierade elevtexter. Cederrot förklarade så här för sina elever: - Om jag har en text som jag har skrivit och vill

kontrollera om det finns några fel i den, läser jag igenom det jag skrivit flera gånger. Det är ändå inte säkert att jag ser mina fel. Jag blir blind för mina fel. Vad gör jag då? Jo, jag ber en kompis att läsa min text och resonerar med honom eller henne om texten.

Lärare Cederrot tyckte att det är till stor nytta för eleverna att hjälpas åt i skolarbetet som rör läsförståelse, men såg det som ett problem att det ofta blir en alltför hög ljudnivå i klassrummet när detta sker. Han ansåg att risken finns att den ibland livliga interaktionen elever emellan kan störa vissa elevers koncentration. Cederrot menade dock att smärre omflyttningar i klassrummet ibland kunde vara ett sätt att komma tillrätta med problemet.

Interaktion mellan lärare och elev

Samspelet mellan lärare och elev i situationer som rör läsförståelse var ett fokus under de observationer som gjordes i klassrummen. Även om det talade språket dominerade samspelet, kombinerades det ofta med kroppsspråk i form av blickar, gester, mimik och ljudillustrationer. I följande avsnitt kommer exempel på lärarnas interagerande med eleverna i helklass och med enskild elev att tas upp.

I helklasssituation sågs exempel på ett väl fungerande samspel mellan lärare och elever när man arbetade med textsamtal:

Under en lektion i Cederskolan genomfördes ett textsamtal i helklass där läraren använde sig av texter som förstorats upp genom en projektor och blev väl synliga på "vita duken" längs fram i klassrummet. Efter att en elev läst texten högt ställer lärare Cederrot flera inferensfrågor till texten där hela klassen är delaktig. De svar eleverna kom med är resonerande och inga svar bedömdes som rätt eller fel. När läraren "bollade" frågorna mellan eleverna får varje fråga flera olika svar. Eleverna var aktiva och engagerade och verkade vana vid arbetsättet.

I Ekskolan observerades lärares interaktion med eleverna i helklass vid en genomgång av inferensfrågor hämtade ur Läsförståelseboken. Lärare Ekberg och Ekblad samspelade med eleverna i klassen genom att ställa frågor som sedan bollades mellan eleverna. Läraren förtydligade och förklarade skillnader mellan olika svar och uppmanade eleverna att argumentera för varför de svarat på de sätt de gjort. Vid flera tillfällen användes kroppsspråk av lärarna. Även lärare Björklund förstärkte ofta sitt talade språk med blickar, gester och fysisk kontakt med eleverna. I intervjun berättade hon att hon ofta "spelade teater" för och med eleverna, för att de elever med bristande läsförståelse lättare skulle kunna leva sig in i och förstå, eller skapa en text. "...jag använder mej själv och spelar mycket teater...så när vi till exempel...vi ska börja prata om berättelser...lägga upp en berättelse...så spelar vi teater".

På Almskolan hade klassen lektionen innan en av observationerna genomfördes, sett spelfilmen "Min fröken är en utomjording" på ortens biograf. Observatören fick därför ta del av det samtal i helklass som fördes om filmen. Interaktionen var livlig, filmen hade engagerat och alla elever var mycket aktiva i samtalet. Stundtals gick diskussionens vågor höga, elever och lärare hade olika tolkningar av händelser och sekvenser i filmen. Tonen i diskussionen var tillåtande, elever och lärare lyssnade verkligen på varandra och både läraren och eleverna kommenterade vid flera tillfällen varandras tolkningar med att: " - Ja så kan det ju faktiskt vara".

Under klassrumsobservationerna var intentionen att speciellt uppmärksamma situationer där läraren interagerade med elever som befann sig i svårigheter när det gäller läsförståelse. Därför försökte vi fånga upp de mikrosituationer där läraren kommunicerade och samspelade med dessa elever i en-till-en situationer. Under alla lektioner som besöktes i de olika skolorna observerades många sådana mikrosituationer Här följer ett exempel:

I Ekskolan behövde en elev sin lärares hjälp med att förstå betydelsen av ord. De aktuella orden var "motivera" och "behandla". När lärare Ekberg förklarade gav hon inte eleven svaret rakt av, utan resonerade skickligt tillsammans med eleven fram ett svar utifrån elevens tidigare kunskaper för att eleven skulle känna att förklaringen var hans egen.

Lärare Ekblad resonerade också med enskilda elever om ord, begrepp och frågor på texten. Det som kännetecknade hennes interaktion med eleven vid de tillfällena var att förklaringarna och resonemangen fick ta tid. Ekblad var också mån om att i slutet av samtalet med eleven förvissa sig om att förklaringen "gått hem" genom att eleven med egna ord visade detta. Lärare Almgren cirkulerade under en lektion mellan de olika elevgrupperna som höll på med ett grupparbete i so. I en grupp uppmärksammade Almgren särskilt en elev genom att ge henne extra stöd i förståelsen av den text hon jobbade med.

Lärare Cederrots interaktion med en enskild elev observerades bl a under ett läxförhör i klassen:

En elev i hans klass skulle under ett läxförhör inte förhöras på hela läxan. Eleven som hade fått sin läxa anpassad deltog i det skriftliga läxförhöret på sina villkor utan att pekas ut. Cederrot gjorde tecken till eleven när hon skulle skriva, och här var det kroppsspråket som dominerade och fungerade.

En annan mikrosituation observerades när lärare Cederrot stöttade en elev när hon skulle redovisa en bokrecension inför hela klassen. Genom att smidigt interagera med eleven under redovisningen när det till exempel gällde svåra ord i texten kunde eleven genomföra sin redovisning på ett bra sätt.

Lärare Björklund använde som tidigare berörts ofta kroppsspråket när hon interagerade med eleverna i sin klass. Med hjälp av detta och uppmuntrande kommentarer förmådde Björklund en elev att orka läsa igenom texten till en svår uppgift ytterligare en gång. Björklund gav tydlig positiv respons när elever klarade av uppgifter och gav intryck av att verkligen glädjas med dem. Följande mikrosituationer kan ge en bild av hur lärare Björklund interagerade med elever som befinner sig i svårigheter när det gäller läsförståelse:

I början av en lektion där eleverna jobbade med Läsförståelseboken bad läraren en elev i klassen att sätta sig bredvid henne framme vid katedern. Det verkade som om de först rättar i elevens bok tillsammans innan eleven satte igång med nästa text i boken. Björklund bad eleven att läsa texten tyst för sig själv, vilket hon gjorde under stor koncentration, trots att andra elever kom fram till katedern och bad läraren om hjälp samtidigt. Björklund hade ett lågmält och förtroligt sätt att samtala med eleverna och observatören märkte inte att eleverna i klassrummet stördes av de samtal som fördes mellan lärare och elev. När eleven som satt framme vid katedern läst klart sin text ställer Björklund frågor som ledde till ett litet samtal om textens innehåll. Eleven var ganska fåordig men läraren försökte få henne att berätta lite om vad hon läst, och ledde in samtalet på de frågor som fanns till texten. Frågorna hörde till den kategori av frågor där svaret stod att finna direkt i texten. Björklund uppmanade eleven att själv fortsätta att leta efter svaren på frågorna i texten, och eleven tog sig an den

uppgiften. Efter en stund gav läraren ytterligare stöd till flickan och när hon verkade ha kommit igång att skriva lite, fick hon positiv respons och blev uppmanad att sätta sig vid sin bänk och jobba vidare på egen hand. När läraren lite senare gick runt i klassrummet bland eleverna återkom hon med jämna mellanrum till den här eleven för att ge stöd och uppmuntran.

Under en lektion där eleverna jobbade med att lösa mattegåtor satt en av eleverna nästan hela tiden hos lärare Björklund framme vid katedern. Först jobbade han med att pussla samman små geometriska figurer till en triangel. När han lyckats med hjälp av flera ledtrådar av läraren var det dags att välja en ny gåta. Pojken sade att han funderade på att välja en gåta ur lådan med de svårare uppgifterna, trots att han kämpat hårt med den föregående ur den "lätta" lådan. Läraren uppmuntrade honom att välja en svårare gåta och att tillsammans med henne försöka att lösa gåtan. Eleven läste gåtans text tillsammans med Björklund och de resonerade om den innan det praktiska arbetet tog vid. Det tog lång tid och stora delar av whiteboarden var fullskriven av siffror och figurer när eleven med ett gott och uppmuntrande stöd av sin lärare till slut hittade lösningen. Pojken föreföll mer än nöjd med att ha klarat av uppgiften och stärkt av att ha vågat sig på att lösa en av de svårare gåtorna.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att under de sexton lektioner (inklusive provobservationerna) som besökts, har interaktion av många olika slag observerats. Många goda exempel på samspel och kommunikation har här redovisats, men naturligtvis har vi även sett situationer när samspelet inte fungerar fullt ut. Det har handlat om när yttre påverkan har stört lektionen, exempelvis när elever kommer till en lektion trötta och försenade efter en idrottslektion, och när en lärare tre gånger under samma lektion blir störd av annan personal på skolan som kommer in under lektionen.

Lärarnas artefakter i klassrummet

Tekniska hjälpmedel

Tillgången till tekniska hjälpmedel och då framför allt tillgången till datorer varierar stort mellan de 4 skolor där studien genomförts. Cederskolan utmärker sig som den mest välförsedda skolan vad gäller teknisk utrustning och som en naturlig följd härav var det här som tekniska hjälpmedel användes mest under observationerna.

I Cederrots klassrum sitter en storbildsprojektor uppmonterad i taket och dit är lärarens dator, som står på katedern, kopplad. Han kan på ett tydligt och enkelt sätt samla klassen kring den projicerade storbilden på vita duken och alla ser bra. Projektorn används vid kartgenomgång, vid gemensamma textsamtal och när läraren och klassen rättar fel tillsammans i texter och meningar och felen korrigeras via datorn under samtalets gång. Läraren ser en vinst i att projektorn sparar mycket papper, som i annat fall kopierats upp till eleverna. Vid ett observationstillfälle tar Cederrot med sig ett "datorskåp" på hjul in i klassrummet och öppnar två dörrar till 15 fack med motsvarande antal bärbara datorer och på ett övre hyllplan står en skrivare. Eleverna kan gå och hämta en bärbar dator och ta med den till sin arbetsplats och renskriva sina texter men även koppla upp sig mot Internet om det behövs. En digitalkamera finns också i klassrummet, så eleverna kan ta bilder och lägga in dem i sina texter om de vill. Läraren instruerar en flicka som vill lägga in en bild på sin kompis i en text hon skrivit och

hon ”snappar” kvickt till sig hur hon ska göra och kopierar själv in bilden. Det är en klass med datorvana. Cederröten berättar att på klassens enda stationära dator, ”så kör jag Lexia och Mg - spel och Mg – profil, läshastigheten”. Någon Daisyspelare har han inte i klassrummet, men upplever inte heller att det behövs för tillfället.

På Almskolan i Almgrens klassrum finns det 10 datorer uppställda i ett angränsande gruppum, som är beläget mellan två klassrum, och därför utnyttjas av de båda klasserna. Datorerna användes inte av klassen under de tre observationstillfällena. På frågan om hon har några tekniska hjälpmedel så svarar hon. ”Nej det har vi inte, mer än att Sonja har ju inne hos sej en elev som har väldigt svårigheter. Alltså mycket svårare än jag har (någon elev som har). Och då har hon Daisy-spelare hos sej”. I Björklunds klassrum finns två datorer som inte används under observationerna. Hon redogör för de tekniska hjälpmedel som finns på skolan, ”Det finns Lexia och och det finns även Daisy... använder dom här. Och det kan man ju ladda hem, det finns ju sådana program på Internet och du kan ladda hem böcker och du kan låna på biblioteket. Föräldrar, vissa föräldrar har fått hem en Daisy- spelare”.

Ekblad på Ekskolan berättar att hon har en dator i klassrummet som framför allt används av en elev som behöver renskriva sina texter. ” ... som inte skriver isär orden och blandar stora och små bokstäver men på datorn fixar han det så det blir snyggt”. Datorn har även används när eleverna söker fakta på Internet till sina reseskildringar i Sverigeresan. ”De har letat efter Kiviks marknad och så ska de hitta lite om vad som händer på den här marknaden. Det var en adress att kolla på, så jag har inte släppt dom helt fria på nätet”. Kollegan Ekberg berättar att det finns en Daisy-spelare på skolan men den har inte används i klassen.

Läromedel

Ett läromedel som heter ”Läsförståelse” används i två av fyra observationsklasser. Det finns i fyra olika nivåer, del A till D. Boken är upplagd så att först läser eleverna en kort text (de olika texterna har mycket varierat innehåll), sedan arbetar de med frågor i tre nivåer. Frågorna på den första nivån rubriceras ”Vad står det i texten?” där faktasvaren finns direkt utskrivna i texten. På nästa nivå är rubriken ”Vad säger texten?” här måste eleverna kunna kombinera olika delar av texten och i viss mån läsa mellan raderna för att kunna svara. Den sista och svåraste nivån ”Fundera över texten” kräver att eleverna kan koppla texten till tidigare erfarenheter och dra slutsatser för att formulera svar på frågorna. Under observationerna har eleverna i flera klasser använt läromedlet och det visar sig att eleverna behövde mest stöttning av sina lärare kring inferensfrågorna. Läromedlet ger lärarna möjligheten att resonera med eleverna kring förståelsen av ord och begrepp och tolkningar av inferensfrågor. Lärare Björklund kommenterar vad hon tycker om ”Läsförståelseboken”. ”Dom fyra (A till D) tycker jag är jättebra, för här kan du ju jobba ända upp till, ja sjuans, åttans nivå”.

När frågan om hur lärarna väljer sina läromedel kommer upp, så påtalar Ekberg det ekonomiska läget och hur gamla läromedel används i brist på annat. ” ... vi har valt lite ... obeslutsam lösning de senaste åren. Vi har väl känt de senaste åren att vårt Sesam-material har blivit lite ålderdomligt och i stället för att satsa mellan 5000 och 10 000 kronor på ett nytt geografimaterial så har vi väl skjutit bekymren framför oss och köpt ett lite enklare kopieringsmaterial. Inte egentligen så mycket,... av den anledningen att det gamla materialet hade blivit gammalt och dels att man känner att det är så otroligt mycket man ska hinna med på so:n och no:n. Det var anledningen till att man har valt lite enklare texter och lite grundare igenom alla landskap, man kanske dyker ner i några landskap men vissa landskap sveper man över snabbt och då är det lagom med den här typen av text. Men visst är det så att

vi satsar på ett nytt material i so, då vill man ju ta reda på om det finns en lättläst variant och att det finns CD-skivor som man kan lyssna på". Ekblad berättar att det samma gäller läseböckerna för de yngre åren. "Mina senaste erfarenheter för de yngre åren, då så har vi på den här skolan ganska mycket läromedel som är från början av 90-talet eller ännu äldre. De som varit ansvariga för inköp har inte hittat ett material som riktigt motsvarar det. De texterna som fanns i de böckerna var enkla att läsa och tydliga med lagom mycket ord och så vidare och de har inte hittat ett material som tilltalar dem helt enkelt". Ekberg och Ekblad skrattar generat och konstaterar, "Vi har bara äldre böcker".

På lärare Almgrens skola har en annan strategi används när so-läromedel ska bytas ut. "Ja det har varit väldigt svåra texter, så vi har bytt det mesta tror jag. Ja alltså, nu gör vi ju så här att vi har inte så mycket klassrumsuppsättningar utan, vi plockar från olika läromedel. Man måste ha specifika texter som passar dom och det gör inte alla dom här läromedlen. Dom är ju så dyra så. Då är det ju bättre att skaffa sig många olika referensböcker".

Cederrot har också funderingar kring textförståelse i geografiböcker och gör en jämförelse över tid. "Om jag jämför till exempel, det finns en bok som heter "Boken om Sverige" det är i geografi, då om jag jämför den med "Land och liv" som är lite äldre så är ju den mycket mera omfattande och knepigare text".

Ekblad förklarar vikten av att eleverna förstår vad de läser i sina matematikböcker. "Jag har bytt läromedel så jag har Matteborgen och här upplever jag inte att det blir ett sånt stort break som det var med Mattestegen som jag hade tidigare. Där satte de igång med svåra textuppgifter och kluringar, så man fick göra schema till alla elever så de skulle klara av den. Den (Matteborgen) är lättare för dem att förstå./---/ Det gäller ju att prata om orden, vad betyder "färre än" – "flera än" osv. Något som den här boken har som är väldigt bra är att i början på varje kapitel tar man upp de här orden som är viktiga i det här kapitlet. Dels är det målen här, och här på första bladet finns allt, alla matteord som man kan prata om innan de börjar arbeta med kapitlet".

Konkret material och egentillverkat material

Under Björklund matematiklektion finns det mattegåtor att lösa. Mattegåtorna finns på textkort som eleverna väljer själva ifrån lådor som står framställda. Konkret material som låtsasklockor, låtsaspengar och andra småsaker som symboliserar något i gåtorna används flitigt. Vissa elever använder whiteboarden och pennor i olika färger för att illustrera gåtan och få en överblick av problemet när texten på kortet är för abstrakt.

Cederrot visar upp ett egentillverkat läsmaterial som består av inplastade kort i tre olika färger, där varje färg representerar en svårighetsgrad. Svårighetsgraden varierar utifrån teckenstorlek och textstruktur. Varje kort består av en sida motsvarande en textsida i en bok. Han berättar att ett kort används av elever som behöver extra lästräning under en vecka. Syftet är, att eleven som läser kortet flera gånger under veckan, själv ska uppleva förbättringen av sin läsning, att det blir en positiv feedback för eleven som läraren kan förstärka. Läraren passar på att lyssna på eleven under det löpande arbetet i klassrummet. Han ser läskorten som ett alternativ till att ge läsläxa i en läsebok och han motiverar varför. "I min förra klass så gav jag läxa i en bok och läsa som de bara glömde och hade sig".

Sammanfattning

Sammanfattningsvis ser vi att det råder stor skillnad i studien när det gäller lärarnas tillgång till tekniska hjälpmedel. När vi studerar läromedel ser vi att två klasser av fyra använder "Läsförståelseboken" för att förbättra elevernas förståelse. Lärarna har beskrivit svårigheter med att välja nya läromedel, hur till exempel ekonomin styr valet av material och att äldre och slitna böcker fortfarande används i undervisningen. Här beskrivs även hur läsförståelsen inverkar på läromedel i matematik och att nyare läroböcker har förbättrats i detta hänseende.

Analys och diskussion

Studiens syfte var att utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv undersöka lärares syn på läsförståelse i år 4, samt att se hur arbetet med läsförståelse försiggår i klassrumskontexten. Syftet konkretiserades med följande frågeställningar:

- Hur ser klasslärare på läsförståelse i år 4?
- Vilka strategier/metoder/åtgärder används i klassrummet för att arbeta med läsförståelse?
- Hur interagerar lärare och elever med varandra kring förståelse av texter?
- Vilka artefakter används i klassrummet som kan stödja utvecklingen av god läsförståelse?

Svaren som framkom på dessa forskningsfrågor kommer att ramas in av ett sociokulturellt perspektiv på lärande, och speglas i de teorier som är grundläggande inom detta. Vidare kommer resultatet att diskuteras i relation till den tidigare forskning som presenterades i ett tidigare avsnitt. Denna resultatdiskussions disposition utgår ifrån ovanstående fyra forskningsfrågor och kommer därför att ha underrubriker som överensstämmer med forskningsfrågorna. Inledningsvis diskuteras lärares syn på läsförståelse.

Lärares syn på läsförståelse i år 4

I resultatet framkom de intervjuade lärarnas definition på god läsförståelse i år 4. Det var en delvis samstämmig definition som framkom, som konkret handlade om att eleverna ska kunna förstå innehållet och finna svar på frågor i texter som är anpassade till åldersgruppen. En lärare framhöll vikten av att kunna läsa mellan raderna och en annan menade att god läsförståelse även inbegriper förståelse av text inom matematik. Både intervjusvar och klassrumsobservationer pekade också på att både läsflyt, ordkunskap och läslust sågs som viktiga faktorer och förutsättningar för god läsförståelse i år 4. Den definition av läsförståelse som Taube (2007) beskriver: "Läsförståelse = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation", får anses stämma ganska väl överens med vad de intervjuade lärarna uppger som sin definition av god läsförståelse.

Orsaker till bristande läsförståelse kunde utifrån vad lärarna sade ses som både relationella och kategoriska orsaker. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv var det intressant att se att de relationella orsaker som identifierades var fler än de kategoriska. Detta tyder på en syn på läsförståelse där inte problemet enbart finns hos barnet, utan att orsaker kan finnas i den omgivande miljön. Lärarna pekade på att svårigheter med läsförståelse kan bero på svåra och långa texter, vilka arbetsätt som används och hur läraren lagt upp arbetet, vilken hemmiljö eleverna kommer ifrån och viken attityd eleverna har till att läsa. Taube (2007) och Reichenberg (2008) framhåller att textstrukturen har en stor betydelse för hur det lästa förstås. Används läromedel i skolan som ger eleverna goda förutsättningar att förstå det de läser? Finns kunskapen och medvetenheten hos lärarna om vad som är kännetecknande för texter som främjar god läsförståelse? En av de intervjuade lärarna påtalade att de arbetsätt som används i skolan kan både gynna och motverka god läsförståelse. I de klassrum som besöktes under studien observerades olika modeller av textsamtal som alla föreföll vara medvetna och goda strategier för att elever ska förstå det de läser. Reichenberg (2008) skriver i sin bok *Vägar till läsförståelse* att textsamtalet kan vara till stor hjälp för framför allt svaga läsare när det gäller att få tillgänglighet till en text. När det gäller relationella orsaker till bristande läsförståelse som hör samman med elevers attityd till läsning, menar en av lärarna i undersökningen att läsning inte ses som roligt eller prioriterat av många elever. Läsning på fritiden står sig för många ganska slätt i konkurrensen med andra aktiviteter. Gustavsson och Rosén (2004) försökte finna förklaringar till det försämrade resultatet i elevers läsvanor som framkom genom trendstudien **RL** som genomfördes 2001. De fann genom elevers enkätsvar att eleverna läser mindre skönlitteratur, men också att de ökat sin tid vid datorerna.

Lärarna i undersökningen ser även kategoriska orsaker till bristande läsförståelse. Framför allt tas de elever upp som har vad som benämns specifika läs- och skrivsvårigheter, men även de elever som har ett annat modersmål än svenska. Lärarna menar att när avkodningen i läsningen, av någon anledning inte är automatiserad, tar detta så mycket tid och kraft att läsförståelsen blir lidande. Elever med annat modersmål än svenska kan vara duktiga på att avkoda men ändå ha svårt att förstå det de läser eftersom deras språkförståelse inte räcker till. Reichenberg (2008) pekar på den dubbla inlärningsbörda som vilar på dessa elever. Samtidigt som de lär sig ett nytt språk skall ämnesinnehållet i faktatexter i olika ämnen förstås. Något av samma dubbla inlärningsbörda kan sägas ligga på de elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Samtidigt som de ska träna sin avkodning för att nå läsflyt, skall de tillgodogöra sig innebörden i de texter som de har mycket svårt att förstå när de läser själva. Hur kan man i skolan beakta detta dilemma med dubbla inlärningsbördor? När skriftspråk är svårt att förstå för elever pekar en av lärarna i undersökningen på att man kan använda sig av kroppsspråk, bilder och drama för att kompensera svårigheterna. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är lärarens stödjande roll i undervisningen en central tanke. Bruner (1996) skriver om begreppet *scaffolding*, det stöd som läraren tillfälligt ger eleven under den tid det tar för eleven att göra en kunskap till sin egen. Säljö (2000) beskriver detsamma men använder begreppet *kommunikativa stöttor* för det stöd som läraren ger eleven. I ett specialpedagogiskt perspektiv kan det diskuteras hur detta stöd kan ges.

Enligt den syn informanterna i denna studie har på läsförståelse hör förmågan att förstå det lästa inte bara till svenskämnet i skolan. Lärarna kopplar läsförståelse till ämnena matematik, so och no-teknik, och en av lärarna uttrycker till och med att läsning är basen för alla ämnen i skolan. Lärarna menade att med en god läsförståelse som inbegriper färdigheter som att t ex läsa mellan raderna och dra slutsatser, klarar eleverna skolarbetet över lag mycket bättre. En lärare kopplar samman läsförståelse med ett logiskt tänkande, och menar att förmågan att tänka "ett steg längre" har samhörighet med detta. Lundberg och Sterner (2006) belyser

sambandet mellan lässvårigheter och matematiksvårigheter. De påtalar att läsning och räkning belastar samma kognitiva funktioner i hjärnan. Lundberg & Sterner framhåller också att även färdigheter i inferensläsning och ordkunskap krävs, för att lösa benämnda tal och kunna använda sig av det speciella vokabulär som brukas inom matematiken.

När det gäller hur bristande läsförståelse kan påverka elevers läslust har lärarna i studien en samstämmig syn på att det har en negativ inverkan på lusten att läsa. Lärarna menar att det är naturligt att ju sämre man förstår det man läser desto mindre blir motivationen och lusten till att läsa. Lärarna menar vidare att även elevernas självförtroende påverkas negativt av bristande läsförståelse. Dålig självbild när det gäller läsning leder ofta till ett undvikande av läsning. Detta fenomen brukar kallas Matteuseffekten (Catts & Kamhi, 2005), och beskriver den nedåtgående spiral där de elever som behöver läsa mera istället läser allt mindre.

Strategier, metoder, åtgärder

De lärare som ingått i studien påvisar alla sin egen personliga, pedagogiska undervisningsstil som även styr val av strategier, metoder och åtgärder. De har genom erfarenhet och kunskap funnit det tillvägagångssätt som passar dem bäst för att hjälpa eleverna att bättre förstå det de läser. Det kan vara genom tankekartor, bilder, drama, läsprojekt eller textsamtal, det betydelsefulla är att det sker i interaktion med eleverna. Lärarna har genom sin personliga, pedagogiska undervisningsstil visat att deras synsätt sammanfaller med ett *sociokulturellt perspektiv*, och en tydlig koppling kan göras till Säljös (2000) tankar kring *mediering*. Vid denna process ger fysiska och intellektuella redskap, artefakter, i omgivningen stöd för lärande och utveckling.

Även i samband med textsamtalen, som samtliga lärare använder sig av, sker interaktion med eleverna. I textsamtalen som genomförts i både helklass och mindre grupper så har läraren fungerat som en *mediator*, ett mellanled mellan eleven och omgivningen. Läraren leder eleven i lärandeprocessen både genom talat språk och kroppsspråk (Säljö, 2005). Observationerna har givit prov på flera goda och utvecklande textsamtal där lärarna främst har använt sig av inferensfrågor och ”bollat” dessa mellan eleverna. Här har lärarna även betonat att det är frågor som inte bara har ett svar, inget är rätt eller fel, vilket motiverar eleven att argumentera för sitt svar. I det resonerande samtalet när elever och lärare tillsammans rättar frågor utifrån en text lyfts även elevens personliga erfarenheter fram. I Vygotskijs (1999) teori om mötet mellan *vardagsbegrepp* (egen erfarenhet) och *vetenskapliga begrepp* så har läraren en avgörande roll när det gäller att utmana elevens tänkande. För att beskriva relationen mellan lärare och elev i detta möte använder Vygotskij begreppet *den närmaste utvecklingszonen*.

Läsförmågans koppling till läsförståelse uppmärksammades och bekräftades genomgående på de skolor som ingick i studien men även här användes olika strategier, metoder och åtgärder. Läsläxans vara eller inte vara i år fyra diskuteras av flera lärare, men visade sig vara ett avslutat kapitel efter år tre. Däremot var det flera lärare som använde en *kompensatorisk* åtgärd i form av ”en kvart om dagen- läsning” för sina lässvaga elever. Denna åtgärd, som oftast beslutades på utvecklingssamtalen, kräver en föräldramedverkan som fungerar väl. En av lärarna upplevde att eleverna ofta ”glömmer” att lästräna och väljer därför en metod med läskort i olika svårighetsgrader som eleven tränar att läsa högt för läraren i skolan. Ett och samma kort används vid flera tillfällen under en vecka, för att eleven själv ska uppleva den positiva effekten av lästräningen. Läsprojekt där eleverna läser skönlitteratur både hemma och

i skolan bedrivs på flera av skolorna. Lärarna beskriver hur de på detta sätt vill väcka intresse och lust hos eleverna att läsa flera skönlitterära böcker och även förbättra läsförmåga och läsförståelse. Trots att tillgången på böcker i olika genrer och svårighetsgrader är stor så visar det sig att den passiva läsaren hellre väljer andra aktiviteter än att läsa, medan deras klasskompisar som läser snabbt och strategiskt ”slukar” ännu fler böcker. Detta kallar Stanovich för *Matteuseffekten*, utifrån det citat i Matteusevangeliet där det beskrivs hur de fattigare blir allt fattigare medan de rika blir allt rikare (Catts & Kahmi, 2005). Här påtalar Reichenberg (2006) att det är mycket viktigt att den passiva läsaren får hjälp med att utveckla aktiv läsning genom exempelvis textsamtal och andra lässtrategier. Detta för att undvika att klyftan mellan de passiva läsarna och deras strategiskt läsande kamrater ökar.

En *kompensatorisk* åtgärd som förekommer på samtliga fyra observationsskolor är att elever som behöver lästräna extra går ifrån klassrummet för att träna hos skolans specialpedagog/speciellärare. En del av dessa elever får också läsläxa av specialpedagogen/specielläraren. Flera lärare uttrycker även svårigheter med att hinna med att träna elever med läs- och skrivsvårigheter i klassrummet. Vid observationstillfällena sågs vid flera tillfällen hur elever ”smög” ut eller in i klassrummet i samband med besök hos specialpedagog/speciellärare, detta utan kommentarer eller blickar från klasskamraterna.

Interaktion i klassrummet

Under de klassrumsbesök som var en del av studien observerades och dokumenterades många situationer där aktörerna i klassrummet interagerade med varandra. För observatören som inte deltog i verksamheten i klassrummet, framstod interaktionen i ett helt nytt ljus i jämförelse med tidigare erfarenheter av interaktion i klassrum från ett aktörsperspektiv. Samspel och kommunikation pågick i stort sett hela tiden. Att lärande sker i interaktion med andra människor (Säljö, 2000) var en insikt som vi visserligen hade sen tidigare, men genom observatörsperspektivet framstod sambandet mellan interaktion och lärande i ett nytt ljus på ett mycket påtagligt sätt.

Elevers interaktion sinsemellan observerades både i situationer när de spontant hjälpte varandra och när de av lärarna blev både uppmuntrade och uppmanade till samarbete. En av lärarna i studien menade att samarbete är något man lär sig och som också handlar om mognad, och hon ansåg att det är en stor skillnad på samarbete elever emellan i år 4 och år 6. Det blir tydligt under observationerna att lärarna på flera sätt påverkar interaktionen mellan eleverna genom hur de lägger upp arbetet i klassrummet. Dels genom vilka arbetsätt som används, men också genom hur gruppkonstellationer för samarbete skapas. Under ett klassrumsbesök observerades även att läraren ”undervisade” i interaktion, genom att på ett mycket konkret sätt tala om hur och varför det är bra att ta hjälp av en kamrat exempelvis när det gäller att upptäcka fel i egna texter. Enligt Vygotskij (1999) är det lärarna i skolan som skapar en social miljö som utvecklar elevernas handlingar, och det är också lärarna som genom organisationen av undervisningen skapar viktiga tillfällen till interaktion.

Lärarna i studien ser att samarbete kring läsförståelse kan vara fruktbart för elevers lärande. De menar att när det gäller förmågan till läsning mellan och bortom raderna är interaktion elever emellan mycket värdefull. Genom att eleverna sinsemellan diskuterar inferensfrågor till en text, kan fler aspekter och reflektioner kring den lästa texten framkomma. Lärarna använde

sig av olika sätt och hade olika utgångspunkter när det gällde att skapa konstellationer för elevers samarbete i läsförståelsesituationer. Gemensamt var att lärarna medvetet försökte skapa goda förutsättningar för samarbete mellan eleverna genom sällan låta slumpen eller eleverna själva avgöra med vem som skall samarbeta med vem. Ett vanligt sätt att tänka, var att gruppera elever så att elever med olika förmågor hamnar i samma grupp. Bruner (1996) menar att en interaktionsgrupp byggs upp av lärande individer som hjälper varandra att lära, var och en efter sin förmåga.

Lärares interaktion med elever i läsförståelsesituationer blev tydlig både när lärarna i studien undervisar i helklass och när lärarna stödjer enskilda elever. När lärarna samspelar med hela klassen under t ex de textsamtal som observeras, märks en strävan efter att göra alla elever aktiva i samtalet. Säljö (2005) beskriver människor som samtalar som ständigt medierande resurser för varandra i interaktion, t ex kan de sätt att tänka eller resonera som finns i samtalet, tas över av någon av deltagarna i samtalet.

Lärarnas interaktion med elever som befinner sig i svårigheter vad gäller läsförståelse fokuserades under klassrumsobservationerna. Vid många tillfällen observerades situationer där lärarna kommunicerade och samspelade med dessa elever. Lärarna gav stöd till eleverna inte bara genom förklaringar och undervisning utan också i kombination med uppmuntran, beröm och ”peptalk”. Vid dessa tillfällen använde sig lärarna ofta av ett tydligt kroppsspråk som förstärkte det talade språket. Det observerades att när lärarna förklarade något för en elev, skedde detta ofta genom ett resonemang med eleven utifrån dennes tidigare kunskaper. I undervisande och förklarande situationer med enskilda elever observerades att lärarna förvissade sig om att förklaringen ”gått hem”, genom att eleven med egna ord visade detta. Säljö (2000) utgår ifrån Vygotskijs teorier när han menar att i interaktion människor emellan finns det alltid möjligheter att appropriera kunskaper, d v s ta över och ta till sig kunskaper och insikter och integrera dem med det man redan kan. Lärares stödjande roll gentemot elever kan beskrivas med begreppet *scaffolding* eller *anpassat stöd* (Hundeide, 2006). Med anpassat stöd menar Hundeide det stöd, läraren utifrån elevens positiva initiativ ger, under den tid det tar för eleven att göra kunskapen till sin egen och klara av uppgiften på egen hand.

Artefakter

De fysiska *artefakter* som enligt Säljö (2000) ger stöd för lärande och utveckling varierar mellan de fyra skolor som ingår i studien. Framför allt gäller detta tekniska hjälpmedel och då specifikt tillgången till datorer, men även en skillnad när det gäller läromedel. En skola i studien utmärker sig som en välförsedd ”IT-skola”, och här visas också prov på hur denna teknik integreras i elevernas dagliga arbete. Denna teknik passar även lärarens personliga, pedagogiska undervisningsstil och han både uttrycker och visar att den fungerar bra. Här används storbildsprojektorn ofta för att visa texter, kartor, bilder och film för klassen och läraren använder ofta projektorn istället för ”tavlan” och skriver då ”genom” datorn. Klassen har även god tillgång till datorer genom det ”datorskåp” med 15 bärbara datorer, som kommer till användning när eleverna bearbetar och renskriver texter men också när de behöver koppla upp sig mot Internet. Dessa möjligheter finns inte på de övriga skolor som observerades, speciellt inte i det klassrum där det fanns *en* stationär dator bredvid lärarens kateder.

När lärarna i studien diskuterar texter och läsförståelse så sätts fokus på läromedlen i so/no - undervisningen, men också på läromedlen i matematik. Flera lärare påtalar skolans

begränsade ekonomi när det gäller att byta ut eller välja nya läromedel. Det gäller att prioritera rätt. På en av skolorna visas ett gammalt och slitet geografiläromedel upp med förklaringen att det är en så stor investering att byta en hel klassuppsättning, så man väljer att komplettera med ett enklare kopieringsunderlag. Kopieringsunderlaget får utgöra en grundkurs medan de äldre böckerna får vara referensböcker för att söka fakta. För att undvika dessa ”stora” investeringar som det blir när en hel klassuppsättning byts ut så har man på en annan skola valt en annan modell. Här byts läroböckerna ut successivt och inte i helklassuppsättningar, utan i ett mindre antal åt gången och från olika författare och förlag. På detta sätt kan man även se på textstrukturen när valet av läromedel görs. Lärarna har här en diger uppgift när de ska granska läromedelstexterna och samtidigt balansera skolans läromedelsbudget. Reichenberg (2008) påtalar betydelsen av textstrukturen i läromedlen och efterlyser författarens röst, som talar till och ställer frågor till läsaren för att underlätta förståelsen i läromedelstexterna. Hon ser efter textundersökningar att denna författarröst är på väg tillbaka i böckerna under de senaste tio åren, däremot upptäcker hon att ”lättlästa” böcker inte alltid är så lätta att förstå. Återstår att se om skolornas ekonomi tillåter lärarna att välja bra böcker till sina elever eller om det blir ”budgetanpassade” val som görs. Detta är betydelsefullt för elevernas läsförståelse inte minst för lässvaga elever.

De läroböcker i matematik som fanns på skolorna visade sig vara nyare läromedel. En av lärarna i studien beskrev att hon var mycket nöjd med att hon bytt läromedel och då framför allt ur läsförståelseperspektiv. När hon jämför med tidigare läromedel ser hon en stor skillnad, det nya läromedlet tar tydligt upp matematiska termer och begrepp så läraren kan förklara och diskutera med eleverna. Inför varje nytt kapitel så får eleverna reda på vilka kunskapsmål som gäller.

De *artefakter* som i övrigt fanns i klassrummen var av mera konkreta material som till exempel låtsasklockor, låtsaspengar och andra ”småsaker” som kan hjälpa eleven att förstå i exempelvis matematiken. Även läskort och kort med ”mattegåtor” påträffades på skolorna som ingick i studien.

Avslutande synpunkter

I dessa avslutande synpunkter vill vi till att börja med lyfta fram de många goda och positiva exempel på både arbetssätt och lärares strategier när det gäller läsförståelse, som vi sett prov på under de genomförda klassrumsobservationerna. Det är inspirerande att möta lärare som arbetar medvetet och aktivt för att så många elever som möjligt kommer med på läsförståelsetåget. Som framgått av resultatet ser lärarna i undersökningen att det inte är en lätt uppgift att ge alla elever en god läsförståelse. Lärarna beskriver den frustration och den vända det innebär att som lärare se de elever som av någon anledning inte lyckas i sin läsning. Speciellt stor beskrivs frustrationen vara när man som lärare ser vad som felas men inte har tiden eller resurserna att tillgodose detta. Anledningar till bristande läsförståelse kunde utifrån vad lärarna sade ses som både relationella och kategoriska orsaker.

Vissa av de relationella orsakerna till bristande läsförståelse förefaller vara möjliga att påverka genom organisatoriska förändringar. Vilka åtgärder kan vidtas för att komma tillrätta med hinder i relationen mellan elev och skola? I undersökningen framkommer det exempelvis

synpunkter på läromedel i år 4. Lärarna beskriver att många elever har svårt med det stora textstoffet som möter dem i år 4. Vi har i undersökningen sett en stor spridning och variation av läromedel både när det gäller textstruktur som utgivningsår. Lärarna beskriver dilemmat att ha tid att kritiskt granska och välja elevanpassade texter utifrån läsförståelse och samtidigt balansera skolans läromedelsbudget. Här skulle den statliga läromedelsgranskningen, som före 1992 granskade läroböcker utifrån ett språkligt och fackdidaktiskt perspektiv, vara lärarna till stor hjälp (Reichenberg, 2008). Vi ser här en risk att elever med bristande läsförståelse missgynnas av det dilemma lärarna ställs inför när det gäller val av läromedel.

Andra relationella orsaker till bristande läsförståelse som lärarna ser kan vara svårare att hitta organisatoriska lösningar på eftersom det ofta handlar om företeelser som ligger utanför skolans ramar och möjlighet till påverkan. Hur kommer man exempelvis åt hinder i miljön som återfinns i hemmet och de negativa attityder till läsning som kan finnas i elevens omgivning?

När lärarna pekar på specifika svårigheter med läsning och läsförståelse talas det om specialpedagogiskt stöd, både i och utanför klassrummet. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande ses den interaktion som sker i klassrummet som mycket viktig för elevernas kunskapsutveckling och därför kan undervisning utanför klassrummet ifrågasättas. Lärarna i undersökningen vittnar om hur svårt det är att hinna med och ge det extra stöd som vissa elever behöver när det gäller läsförståelse. Vi anser att när elever som befinner sig i svårigheter när det gäller läsförståelse, får anpassat stöd både i och utanför klassrummet förefaller det vara att ge dem det bästa av två världar. Den människosyn som hävdar allas lika värde och som finns med i skolans värdegrund är här mycket betydelsefull för att undvika en kategorisk stigmatisering. Skolan har även ett ansvar för att vara lyhörd inför elevens önskemål angående sin läroprocess och anpassa undervisningen därefter. På de undersökta skolorna framkom det att speciallärare/specialpedagoger var involverade i att stödja elever som befann sig i svårigheter när det gällde läsförståelse. Eftersom studiens fokus inte legat på hur denna samverkan pedagoger emellan är utformad i de klasser som observerats, är det heller inte något som tas upp här. Men vi vill framhålla att utifrån det vi erfarit under intervjuer och observationer anser vi att en god samverkan mellan klasslärare och speciallärare/specialpedagog gynnar de elever som befinner sig i svårigheter när det gäller läsförståelse. Med god samverkan menar vi ett samarbete där klasslärarens stora kunskaper om och erfarenheter av klassundervisning och sina elever, kompletteras med speciallärarens/specialpedagogens spetskompetens när det gäller läsutveckling.

I ett inledande skede var denna studie tänkt att även innefatta speciallärare/specialpedagogers syn och sätt att arbeta med läsförståelse, vilket troligtvis hade gett en mer heltäckande bild av hur arbetet med läsförståelse försiggår på de undersökta skolorna. Att studera hur samverkan mellan klasslärare och specialpedagog/speciallärare går till, och vilken ansvarsfördelning som föreligger dem emellan hade varit intressant. På grund av den begränsade tid som fanns till förfogande inrymdes inte detta i denna studie, men är något som inspirerar till en fortsättning.

För att ge ett anpassat stöd som verkligen är till gagn för elever i svårigheter är det ur ett specialpedagogiskt perspektiv av största vikt att definiera svårigheterna. När det gäller läsförståelse förefaller den definition som Taube (2007) beskriver: "Läsförståelse = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation", vara användbar i en kartläggning av bristande läsförståelse. För det första kan definitionen innebära ett medvetandegörande för både pedagog och elev, av vad läsförståelse egentligen är. För det andra kan det kanske fastställas vilken eller vilka av faktorerna i definitionen som är den svaga länken. Är det avkodningen, språkförståelsen eller

läslusten som sätter käppar i hjulet? Om det anpassade stödet ska ha avsedd verkan förefaller det avgörande att det är noga genomtänkt och riktat just mot det som är problemet. För att elever med bristande läsförståelse ska utmanas i sin egen närmaste utvecklingszon krävs en kartläggning av var eleven befinner sig i nuläget. Här gäller att sätta fokus på elevens metakognition och lyfta fram de strategier som eleven använder för att övervaka sin egen förståelse av en text för att bli en aktiv läsare. Ingen lärare i undersökningen definierar god läsförståelse i år 4 där alla komponenterna i den definition Taube (2007) beskriver, nämns i ett sammanhang. Tyder detta på att det är så självklart för lärarna, för självklart för att nämnas, eller är läsförståelsens komplexitet en slumrande insikt som förtjänar att lyftas fram? Kanske bör också insikten om att samspelet/beroendet mellan faktorerna i definitionen tydligt belysas. Är någon av faktorerna (avkodning, språkförståelse eller motivation) lika med noll, blir även produkten (läsförståelsen) lika med noll.

Vi anser att det är oerhört viktigt att man i skolan arbetar utifrån perspektivet att läsförståelse är en grundläggande färdighet, som en stor del av kunskapsinhämtandet utgår ifrån. Undervisningen bör läggas upp så att alla elever har möjlighet att utveckla en god läsförståelse och speciell uppmärksamhet bör riktas mot de elever som av någon anledning uppvisar bristande läsförståelse. Vi har i de klassrum vi besökt tyckt oss märka detta i både arbetssätt och förhållningssätt.

I ett specialpedagogiskt perspektiv förefaller det viktigt att vara oerhört observant på Matteuseffekten och arbeta på ett sådant sätt som motverkar dessa negativa effekter och vänder trenden. Här verkar år 4 vara den viktiga ”brytpunkt” där textstrukturen förändras och textmassan ökar, eleverna ”förväntas” ha läsflyt och läsa för att lära och förstå. Hur kan skolan kompensera de elever som befinner sig i den negativa nedåtgående spiral som Matteuseffekten kan innebära? Under de klassrumsobservationer som genomförts har vi sett att multimodala texter, t ex bilder och film med framgång har använts i undervisningen för att kompensera elever i svårigheter, men också för att motivera och inspirera till läsning.

I en studie som denna får många frågor kring elevers läsförståelse i år 4 lämnas obesvarade. I Metodkapitlet gjordes reflektioner om studiens metodval. Möjligen hade bilden blivit en annan och resultatet sett annorlunda ut om vi hade genomfört fler klassrumsobservationer och videofilmat dem istället för att lita till vår egen uppmärksamhet och uppfattningsförmåga.

Avslutningsvis vill vi återigen peka på de goda förhållningssätt och strategier vi mött under studiens intervjuer och observationer. Det förefaller viktigt att i dagens skola ta till vara och bygga vidare på den kunskap och erfarenhet som finns hos klasslärare, i en gemensam strävan mot att alla elever kommer med på läsförståelsetåget.

Referenslista

- Ahlberg, Ann (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, Mel (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 7-20). London and New York: Routledge.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, Rune (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I Bråten, Ivar (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. Polen: Författarna och Studentlitteratur.
- Booth, Tony (1998). The poverty of special education. Theories to the rescue? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 79-89). London and New York: Routledge.
- Bruner, Jerome (1996). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Catts, Hugh & Kamhi, Alan (2005). *Language and Reading Disabilities*. (2:nd ed). Boston, Ma: Allyn & Bacon.
- Clark, Cathrine, Dyson, Alan & Millward, Alan (1998). Introducing the issue of theorising. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 1-6). London and New York: Routledge.
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Enquist, Anders (1996). *Om konsten att samtala*. Stockholm: Prisma.
- Fischbein, Siv (2007). Specialpedagogik I ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-35). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustafsson, Jan-Erik & Rosén Monica (2004). *Förändringar i läsekompetens 1991 -2001. En jämförelse över tid och länder*. Myndigheten för skolutveckling. Hämtad på: <http://www.skolverket.se>
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

- Jakobsson, Inga-Lill (2002). *Diagnos i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (1999). Förord. I L. Vygotskij, *Tänkande och språk* (s. 7-21). Göteborg: Daidalos.
- Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica (2008). *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilholm, Claes (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 100-113). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, Claes (2007:1). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (1994). *Forskningsmetodikens grunder* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 100-113). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Reichenberg, Monica (2006). Att läsa mellan och bortom raderna. I Bjar, Louise (red) *Det hänger på språket*. Danmark: studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenqvist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Skolverket (2004). *Skolverkets aktuella analyser 2004. Internationella studier under 40 år. Svenska resultat och erfarenheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *Skolverkets aktuella analyser 2006 – Med fokus på läsförståelse – En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner*. Hämtad på; <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2007a). *PIRLS 2006: Svenska elever läser bra trots en tillbakagång*. Pressmeddelande 28 november, 2007. Hämtat på; <http://www.skolverket.se/sb/d/1716/a/10463>

- Skolverket (2007b). *Om PISA*. Hämtad på: <http://www.skolverket.se/sb/d/254>
- Skolverket (2007c). *PISA 2006 – 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Stockholm: Fritzes
- Sterner, Görel & Lundberg, Ingvar (2004). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Kungälv: Nationellt Centrum för Matematik, Göteborgs universitet.
- Strømsø, Helge I. (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I Bråten, Ivar (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. Polen: Författarna och Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (2008). *Riktlinjer för inkludering- att garantera tillgång till Utbildning för Alla*. Svenska Uneskorådets Skriftserie 1/2008.
- Säljö, Roger (1982). *Learning and understanding*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande & kulturella redskap – Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag
- Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Finland: Nordstedts Akademiska Förlag
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.vr.se
- Vygotskij, Lev (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Tidskrifter

- Lundberg, Ingvar & Sterner Görel (2006). Läsning, räkning och uppgiftsorientering – hur hänger det ihop? *Dyslexi* (3), 7 – 12.
- Lundberg, Ingvar (2009). Det lönar sig att öva: Effekten av fonologiska lekar i förskoleklass. *Dyslexi* (1), 9-12.

Bilagor

Frågeguide intervju klasslärare år 4 Bilaga 1

1 Hur många år har Du arbetat som lärare? Vilken lärarutbildning har Du?

2 Hur skulle Du vilja beskriva god läsförståelse i år 4? Vilka förväntningar har Du på elevernas förmåga till läsning/läsförståelse när de börjar i år 4?

3 Vad tror Du kan vara orsakerna till bristande läsförståelse i år 4?

4 Vilka samband ser Du mellan god läsförståelse och att ”lyckas” i skolan?

5 Hur hanterar Du läsförståelse för de elever som befinner sig i svårigheter vad gäller läsförståelse?

6 Hur organiseras arbetet med läsförståelse i klassrummet? (Då även specifikt för elever i svårigheter).

7 Vilka hjälpmedel finns? I vilken mån används datorer?

8 Hur tycker Du att bristande läsförståelse påverkar elevers läslust och självförtroende i år 4?

9 I vad mån hjälps eleverna åt för att förstå vad de läser? Hur hjälper Du som lärare elever i svårigheter kring läsförståelse?

10 Hur gör Du när Du väljer läromedel? Vilka olika typer av texter väljer Du?

11 I vad mån får Dina elever läsläxor? Förhör Du läxorna? (Då även specifikt för elever i svårigheter).

Observation i klassrum år 4 Bilaga 2

Observation nr: X-skolan
Datum: Tid:

Antal elever:

Sammanfattande kommentarer om lektionen:

Strategier, metoder, åtgärder:

Interaktion:

Artefakter, läromedel:

Mikrosituationer:

