



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att utveckla läsförståelse

En studie om lärares arbete med läsförståelse i årskurs tre

Margaretha Bengtsson och Ulla-Britt Lejemark-Olsen

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA252
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Monica Reichenberg
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT10-2611-04 PDA252

Abstract

Arbetets art: Magisteruppsats examensarbete, 15 hp.
Titel: Att utveckla läsförståelse
En studie om lärares arbete med läsförståelse i årskurs tre
Författare: Margaretha Bengtsson och Ulla-Britt Lejemark Olsén
Handledare: Monica Reichenberg
Examinator: Birgitta Kullberg
Nyckelord: Läsförståelse, lärarens betydelse, interaktion, bedömning

Syfte: Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka hur lärare i grundskolans årskurs tre arbetar med läsförståelse, vad de anser vara mest viktigt för att elever ska utveckla sin läsförståelse, vilka didaktiska redskap de använder sig av och i vilken omfattning de uppmärksammar och följer elevers läsutveckling.

Teori: Studiens teoretiska utgångspunkt är det sociokulturella perspektivets syn på människans språk-, tanke- och kunskapsutveckling, där lärande sker genom deltagande i en gemenskap och där det grundläggande i lärprocesserna är språket och kommunikationen i interaktion med andra människor.

Metod: Som metod har studien en kvalitativ ansats. Det empiriska materialet utgörs av kvalitativa samtalsintervjuer med åtta lärare som genomfördes under vårterminen 2008.

Resultat: Studiens resultat tyder på att samtliga lärare ansåg att det är viktigt att arbeta med att utveckla elevers läsning för att automatisera avkodningsförmågan och få läsflyt. Det visade sig däremot inte finnas något gemensamt synsätt på arbetet med läsförståelse. Lärarna använde sig inte av sig själva som modell för att hjälpa eleverna att utveckla en strategisk läskompetens, för att kunna bedöma sin egen förståelse och göra inferenser. Lärarna hade olika uppfattning om, när arbetet med läsförståelse skulle påbörjas och på vilket sätt elevgruppen kunde vara en tillgång för att skapa läsargemenskaper. Lärarna arbetade med olika former av textsamtal men överlät dock i stor utsträckning till eleverna att arbeta vidare på egen hand med hjälp av läromedel. Resultatet tyder på att långt ifrån alla lärare upplevde sig ha den kompetens som krävs för att bedöma vad som gör att en text är läsbar och har god kvalitet. I arbetet med att kartlägga och bedöma var eleverna befann sig i sin läsutveckling lade flera av lärarna stor vikt vid den egna professionella bedömningen och använde sig av olika kartläggningsmaterial. Resultatet tyder på att på de skolor de intervjuade lärarna var verksamma fanns ingen tydlig organisation på skolnivå för att systematiskt följa, analysera, utvärdera och dokumentera elevers läsutveckling.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	5
1.1 Bakgrund och problemområde.....	5
1.2 Syfte	6
1.3 Forskningsfrågor	6
1.4 Disposition	6
2 STYRDOKUMENT	7
2.1 Läroplan och kursplan	7
3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	9
3.1 Det sociokulturella perspektivet	9
4 LITTERATURGENOMGÅNG	12
4.1 Läsning ur ett historiskt perspektiv.....	12
4.2 Vad är läsning?	12
4.3 Att läsa med förståelse	15
4.4 Strategier för läsförståelse	16
4.5 Bedömning av läsutveckling.....	18
4.6 Nationella och internationella läsundersökningar.....	19
4.6 Sammanfattning av litteraturgenomgång.....	20
5 METOD	
5.1 Ansats.....	21
5.2 Den kvalitativa intervjun	22
5.3 Undersökningsgrupp.....	22
5.4 Etiska ställningstaganden.....	23
5.5 Genomförande	23
5.6 Analys av intervjuerna	25
5.7 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet	25

6 RESULTAT	27
6.1 Lärarna	27
6.2 Lärares uppfattning om vad som är viktigt för att utveckla elevers läsförståelse.....	28
6.2.1 När anser lärare att eleven kan läsa?.....	28
6.2.2 Olika uttrycksformer för att elever ska utveckla sin läsförståelse	28
6.2.3 Vikten av texter på elevens nivå	29
6.2.4 När börjar arbetet med läsförståelse?.....	30
6.3 Didaktiska redskap för att utveckla elevers läsförståelse	30
6.3.1 Tystläsning och högläsning	31
6.3.2 Textsamtal.....	32
6.3.3 Läsläxa	33
6.3.4 Samarbeta för att skapa ökad förståelse och motivation hos eleverna	34
6.4 Lärares arbete med att följa och bedöma elevers läsutveckling	35
7. SLUTANALYS OCH DISKUSSION	37
7.1 Lärares kompetens relaterat till utbildning och yrkeserfarenhet	37
7.2 Lärares uppfattning om vad det innebär att kunna läsa	38
7.3 Lärares didaktiska metoder i arbetet med läsförståelse	39
7.4 Lärares arbete med att följa och bedöma läsutveckling.....	40
7.5 Slutord.....	41
7.5.1 Fortsatt forskning	42
REFERENSER.....	43
BILAGOR.....	47
Bilaga 1.....	47

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund och problemområde

De senaste åren har det pågått en debatt i media kring skolan. I tidningar har man kunnat läsa att, alltför många elever lämnar grundskolan med otillräckliga kunskaper för att klara de enklaste läs- och skrivuppgifterna i vardagslivet. Negativa åsikter om skolan, lärarna och eleverna har förts fram. De som försökt hävda betydelsen av att man i skolan bör arbeta med samtal och kommunikation för att främja elevers lärande har möts av argument som ”flumskola”. Flum är för dessa kritiker bland annat att eleverna ägnar sig för mycket åt ovidkommande sociala aktiviteter och lär sig för lite. Mediedebatten har enligt oss fokuserat alltför mycket på skolans, lärarnas och elevernas brister och inte alls på det positiva arbete som vi upplever sker ute i skolorna, för att främja elevers språk- läs- och skrivutveckling.

Vi är två specialpedagoger som har arbetat i många år med barn och elever i olika åldrar från förskolan upp till årskurs nio. På våra skolor blir vi ofta kontaktade av lärare när en elev behöver särskilt stöd i sin språk- läs- och skrivutveckling. I vårt uppdrag som specialpedagoger har vi en handledande funktion som omfattar att såväl stödja som utmana lärare.

Utifrån de forskningsresultat kring läsning vi tagit del av i införandet av nationella mål för årskurs tre (Skolverket, 2008a) samt bestämmelser om skriftliga omdömen i grundskolan (Skolverket 2008b) blev vi intresserade av att undersöka hur ett antal lärare i årskurs tre arbetar med läsutveckling och specifikt med läsförståelse.

Läsförståelse är en viktig del i läsprocessen och därför ser vi det som angeläget att själva få en fördjupad kunskap inom området och en uppfattning om hur lärare arbetar med läsförståelse. Vår uppsats tar sin utgångspunkt i de frågor som uppstått i vår egen praktik när vi funderat över hur vi kan utvecklas i vår profession som specialpedagoger för att stödja lärare och elever i arbetet med läsutveckling.

Vårt sätt att arbeta och skriva tillsammans kan beskrivas som ett gemensamt lärande och inte som en fördelning av arbete. Vi ansvarar gemensamt för uppsatsen men har var och en ett större ansvar för vissa avsnitt. Kapitel ett, två och tre har vi gjort tillsammans. I kapitel fyra ansvarar Ulla-Britt för avsnittet läsning och Margaretha ansvarar för avsnittet läsförståelse. Ulla-Britt ansvarar för sammanfattning av litteraturgenomgången. De övriga delarna i kapitel 4 ansvarar vi gemensamt för. Kapitel fem ansvarar vi till största delen gemensamt för med undantag av avsnittet genomförande som Margaretha ansvarar för. Kapitel sex och sju har vi gjort tillsammans.

1.2 Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur ett antal lärare i årskurs tre arbetar med läsförståelse.

1.3 Forskningsfrågor

- Vad anser lärare vara mest viktigt för att elever ska utveckla sin läsförståelse?
- Vilka didaktiska redskap använder lärare i sin undervisning av läsförståelse?
- I vilken omfattning uppmärksammar och följer lärare elevers läsutveckling?

1.4 Disposition

Uppsatsen består av en teoretisk del där olika områden som har varit relevanta för genomförandet tas upp samt en resultatdel där vi redogör för studiens empiriska material.

Detta första kapitel består av inledning, syfte, forskningsfrågor och disposition.

I nästföljande kapitel, kapitel två, tar vi upp skolans styrdokument.

Kapitel tre tar upp det sociokulturella perspektivet som är studiens teoretiska utgångspunkt.

I kapitel fyra presenteras litteraturgenomgången och tidigare forskning inom området. Kapitlet inleds med en kort redogörelse för läsning ur ett historiskt perspektiv och fortsätter med ett avsnitt om vad läsning är, att läsa med förståelse, strategier för läsförståelse, bedömning för läsutveckling samt nationella och internationella läsundersökningar. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning av litteraturgenomgången.

I kapitel fem presenteras studiens metodiska ansats, den kvalitativa samtalsintervjun, undersökningsgruppen, etiska ställningstaganden, genomförande och analys av intervjuerna samt reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Kapitel sex behandlar studiens resultat utifrån de genomförda intervjuerna, inledningsvis ges en överblick av de intervjuade lärarna och därefter presenteras resultatet.

Hela arbetet avslutas i kapitel sju med en slutanalys och diskussion.

2 STYRDOKUMENT

2.1 Läroplan och kursplan

I styrdokumenterna betonas alla lärares ansvar för utvecklandet av språket. Det torde därför vara en av de allra viktigaste uppgifterna för förskola och skola att stimulera och stödja alla barns språk-, läs- och skrivutveckling. Språket har en nyckelroll i allt skolarbete och att kunna läsa är en demokratisk rättighet.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och kursplanerna (Skolverket, 2008a) innehåller dels mål att sträva mot som ska ligga till grund för inriktningen och planeringen av skolans arbete, dels mål att uppnå som uttrycker vad eleverna skall kunna när de lämnar skolan. Hur lärare ska arbeta för att eleverna ska nå målen är upp till lärare själv att avgöra eftersom det varken i läroplanen eller kursplanerna ges några förslag på arbetssätt eller arbetsmetoder. I kursplanernas mål att sträva mot står följande vad gäller läsning och arbetet med texter. ”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleverna utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär” (s. 98).

I kursplanen för svenska (Skolverket, 2008a) kan man under svenskämnetns karaktär och uppbyggnad läsa som följer nedan att arbetet med elevernas språkutveckling är en angelägenhet för alla lärare men att lärare som undervisar i svenska har ett särskilt ansvar:

Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Men inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur (s. 99).

Detta ansvar för elevers språkutveckling som faller på alla lärare är specifikt för ämnet svenska och uttrycks inte i andra ämnen. Kursplanerna (Skolverket, 2008a) i svenska jämför film, teater, drama, video, bild och skönlitteratur med varandra i ett utvidgat synsätt på svenskämnet. Genom Skolverket uttrycks det att:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett utvidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (s. 99).

Hösten 2008 infördes mål och nationella prov i årskurs tre för ämnena svenska, svenska som andraspråk och matematik (Skolverket, 2008a). De nya målen uttrycker en lägsta godtagbar kunskapsnivå. Målen för svenska och svenska som andraspråk i årskurs tre är gemensamma men kursplanen och bedömningen ser olika ut i de olika ämnena.

Nedan följer målen för årskurs tre i svenska och svenska som andraspråk:

Eleven ska

beträffande läsning

- kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt
- kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt
- kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt

beträffande skrivning

- kunna skriva läsligt för hand
- kunna skriva berättande texter med tydlig handling
- kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår
- kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter
- kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter

beträffande tal och samtal

- kunna berätta om och beskriva vardagliga händelser så att innehåll och handling på ett tydligt sätt framgår
- kunna ge och ta emot enkla muntliga instruktioner
- kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer (Skolverket, 2008a, s. 100-101).

I samtliga mål beträffande läsning används begreppen *elevnära* och *bekanta* texter. I kommentarmaterialet till målen i årskurs tre (Skolverket, 2008c) framgår det att med *elevnära* avses texter som är kopplade till elevernas sociala och kulturella villkor och som eleverna har erfarenhet av och möter i skolan på fritiden eller i hemmet. Vidare uttrycks det att texten är vald med hänsyn till elevens förutsättningar, behov, intressen, språkliga förmåga och utvecklingsmöjligheter. Förutom dessa aspekter lyfter Skolverket fram textens komplexitet och hur läsaren dras in i texten, till exempel att ovanliga ord ges en fyllig språklig omgivning och kan förstås av sitt sammanhang samt att texten ger utrymme för eget tänkande. Med *bekanta* texter avses att eleven har erfarenhet av, det vill säga har mött texten eller likartade texter tidigare och har en förståelse för handling, innehåll och språket i texten. Vad som är elevnära och bekanta texter torde variera mellan olika skolor och mellan olika elever.

Samtidigt som målen för årskurs tre trädde i kraft kom nya bestämmelser om att alla elever från och med årskurs ett varje termin ska ges ett skriftligt omdöme. Det skriftliga omdömet, ska vara en del i den individuella utvecklingsplanen, och innehålla information om var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling (Skolverket, 2008b).

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I följande avsnitt presenteras det sociokulturella perspektivet som utgör den referensram studien utgår från.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Vår utgångspunkt för studien är det sociokulturella perspektivets syn på människans språk- tanke- och kunskapsutveckling. Förespråkare för det sociokulturella perspektivet var Vygotskij (1978) som menade att lek och arbete samverkar med varandra där intresse och motivation är de viktigaste drivkrafterna för ny kunskap. Lärande sker genom deltagande i en gemenskap och det grundläggande i läroprocesserna är språket och kommunikationen i interaktion med andra människor. Det är tillsammans med andra i språk och kommunikation som vi dans, utvecklas och lär.

Vygotskij (1999) beskriver i *Tänkande och språk*, hur han ser på språkets och tänkandets utveckling. Enligt Vygotskij konstruerar individen sitt kunnande i samspel med sin sociala omgivning hemma, i skolan med kamrater och i samhället. För att tillägna sig ny kunskap och lära sig nya begrepp behöver man vara med människor som använder dessa begrepp när de berättar, förklarar, diskuterar och löser problem. Vygotskij menar att kommunikation och språk inte enbart är ett medel för lärande utan snarare ett grundvillkor för att lärande och tänkande skall kunna ske.

I skolan betraktas läsning ofta ur ett individuellt perspektiv där den enskilde elevens läsutveckling står i fokus och bedöms. Till skillnad från det sociokulturella perspektivet som understryker att lärande sker i en social praktik. Detta sätt att se på lärande anser vi är av intresse för vår undersökning.

I leken lär barn av varandra och språk och tänkande utvecklas i en social kommunikation. Genom att samarbeta med andra kan barnet höja sig till en högre intellektuell nivå. ”På detta grundar sig hela inlärningens betydelse för utvecklingen och detta utgör också det egentliga innehållet i begreppet den närmaste utvecklingszonen” (Vygotskij, 1999, s. 333).

Enligt Vygotskijns teori sträcker sig utvecklingen från det sociala till det individuella genom att barnet är i stånd att utföra en handling i samspel med andra innan det själv ensamt kan utföra handlingen.

... we call the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level and the determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij, 1978, s. 86).

Citaten från Vygotskij belyser den vuxne eller lärarens roll i det sociokulturella perspektivet. Vygotskij betonar att det är läraren som har kunskapen och som ska stödja och vägleda barnet. För att det ska kunna ske krävs att läraren har kännedom om var barnet befinner sig i sin utveckling och kan se barnets språkliga utvecklingspotential. Vygotskij definierar följaktligen den närmaste utvecklingszonen som området mellan det som ett barn kan klara ensamt och det

samma barn kan klara av med hjälp av någon annan, till exempel en lärare eller en mer försigkommen kamrat.

En annan förespråkare för det sociokulturella perspektivet är Säljö (2000) som menar att kommunikation mellan och inom människor är en utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv. Lärandet är en nödvändig och naturlig aspekt av mänsklig verksamhet och människor har i alla tider lärt och delat med sig kunskaper till varandra och på detta bygger hela vår samvaro.

I det sociokulturella perspektivet ses individers förståelse och handlingar som inlemmade i såväl kommunikativa som fysiska kontexter (Säljö, 2000). Begreppet kontext används vanligtvis i en generell betydelse genom att man påstår att människors handlingar påverkas av kontexten. Enligt Säljö är begreppet kontext svårt att definiera. Handlingar och kunskaper måste relateras till det sammanhang eller verksamheter individen är en del av om man vill dra nytta av ett sociokulturellt perspektiv. ”Tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter och att förstå kopplingar mellan sammanhang och individuella handlingar är därför något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv” (s.130).

Om man som i det sociokulturella perspektivet ser lärandet som situerat innebär det för vår studie att man inte kan betrakta undervisningens didaktiska metoder isolerade från de sammanhang i vilket lärande sker. Hur en undervisningsmetod fungerar måste relateras till faktorer som innehållet i undervisningen, lärarens förhållningssätt gentemot eleverna, synen på lärande och kunskap. Det är också beroende av vilka erfarenheter, behov och förutsättningar som eleverna har med sig till skolan.

Redan från födseln gör människan erfarenheter tillsammans med andra. Hon lär av andra runt omkring och på så sätt förtolkas eller medieras världen för oss. Det sociokulturella begreppet mediering innebär att människan i sin föreställningsvärld och i sina tankar är formade av sin kultur och dess redskap, som kan vara fysiska eller intellektuella och benämns av Säljö som artefakter. ”Men mediering sker inte enbart med hjälp av teknik och artefakter utan människans allra viktigaste medierande redskap är de resurser som finns i vårt *språk*” (Säljö, 2000, s. 82).

Människan använder således språket för att mediera omvärlden, genom att individen kommunicerar med andra medmänniskor i olika aktiviteter runt om oss, och på så sätt framstår omvärlden som meningsfull. Mediering skall dock inte förstås som något som enbart gör kommunikation och förståelse enklare menar Säljö (2005). Genom att enbart läsa en text kan det vara svårt att få en förståelse. En muntlig mediering kan göra att det blir lättare att förstå genom att det ges möjlighet att resonera tillsammans kring en text eller ett problem och på så sätt kunna samordna en ömsesidig förståelse. Säljö menar vidare att de svårigheter som elever kan ha med att tillgodogöra sig innehållet i en text kan bero på vilken uppfattning eleven har om att ta till sig kunskap genom att läsa. Uppfattas textinnehållet som begripligt angrips texten annorlunda än om texten uppfattas som något som ska memoreras för att senare kunna återges.

Ännu en forskare som förespråkar det sociokulturella perspektivet är Dysthe (1996) som i sin forskning särskilt intresserat sig för klassrumsklimatet. Dysthe har funnit att ett flerstämmigt klassrum som tillåter att alla röster kan höras, såväl lärarens som elevernas, är mest gynnsamt för lärande. När kunskap distribueras inom en grupp, mellan människor, innebär det att var och en bidrar med sin kunskap och sin kompetens och att olikheter behövs för att förstå helheten.

I en undervisningsgrupp har elever olika erfarenhet, kunskap och förståelse och genom att de bidrar till samtalet med sina olika utgångspunkter så blir det en mångfald av röster som kommer till tals. Dysthe (2003) menar att elever som ges möjlighet att uttrycka sin förståelse, hur provisorisk den än är, utvecklas i dialog med andra på ett mer gynnsamt sätt än om eleven arbetar enskilt med samma stoff.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv likt Vygotskijs, Säljös och Dysthes är det i social interaktion som lärande äger rum och utvecklas. Men för att ett sådant lärande ska bli möjligt krävs en stödjande lärandemiljö. En grundläggande tanke i vår studie är att läsning är en social aktivitet som utvecklas i interaktion med andra.

4 LITTERATURGENOMGÅNG

Följande avsnitt ger en kort tillbakablick över läsundervisningen ur ett historiskt perspektiv. Därefter presenteras tidigare forskning rörande läsning, att läsa med förståelse och strategier för läsförståelse. Kapitlet fortsätter med bedömning av läsutveckling samt nationella och internationella läsundersökningar. En sammanfattning av litteraturgenomgången avslutar kapitlet.

4.1 Läsning ur ett historiskt perspektiv

I Sverige infördes år 1842 allmän skolplikt från sju års ålder genom folkskolestadgan. Långt tidigare hade kyrkans inflytande fört med sig att merparten av Sveriges befolkning lärt sig läsa (Johansson, 1977). Det var i själva verket ett krav på att vara läskunnig för att få försvara sig i rätten, ta nattvarden och gifta sig. I och med att folkskolan genomfördes blev läsinlärningen skolans ansvar och flera olika metoder för att lära barn läsa utvecklades under 1800-talets senare del.

I de första skolorna var idealet för lärandet att ha förmåga att memorera texter och ordagrant kunna återge innehållet och denna föreställning har levt kvar långt fram i tiden (Säljö, 2005). Att lära sig genom att memorera var kopplat till skolans funktion att ge elever kunskap så att lagtexter och berättelser skulle kunna bevaras och föras vidare, i en tid då texter inte var medierande redskap i samhället på samma sätt som nu. Förväntningarna på vad människor ska kunna och vad skolan skall förmedla samt synen på lärande uppfattar vi idag vara helt annorlunda. Utbudet och mängden av information är så stor att det krävs att människan utvecklar strategier för att veta hur hon kan komma åt information och förstå hur den är organiserad.

Att reflektera över texter och ha ett kritiskt och granskande förhållningssätt är emellertid inte något nytt. Redan under antiken, bland eliter, förekom att man argumenterade och samtalade med varandra och gick i dialog med texten för att utforska betydelsen och budskapet (Säljö 2005). Så småningom blev detta sätt att förhålla sig till texter vanligt på universiteten med ett ändamål som avvek från det religiösa sättet att förhålla sig till texter som kyrkan stod för. Säljö (2005) menar att detta är ursprunget till vår tids tekniskvetenskapliga sätt att läsa och som innebär att läsaren skall kunna interagera med texten. Texter skall kunna användas för att i olika sammanhang och med olika syften ge förklaringar och förståelse.

Lärandet handlar inte längre om att reproducera tidigare kunskap utan alltmer om att människor skapar och producerar nya insikter och kunskaper. Människor väljer ut det man anser vara intressant och utformar utifrån det sin kunskap. Enligt Säljö (2005) är detta en process, som i ett sociokulturellt perspektiv, ska förstås som ett samspel mellan människan och hennes omgivning.

4.2 Vad är läsning?

Inom den formella läs- och skrivundervisningen är det framförallt två metoder som gjort sig gällande, den syntetiska och den analytiska. Den syntetiska metoden, även kallad ljudmetoden innebär att eleven lär sig sambandet mellan de enskilda bokstäverna och deras språkljud för att så småningom kunna ljuda samman bokstäver till ord. I engelsk litteratur brukar motsvarande metod

benämnas ”phonics” eller ”bottom-up”. Läsprocessen drivs alltså nerifrån och upp, från bokstavssymbolen på pappret till avkodning av ordet (Andersson, 1986). Den analytiska metoden innebär å andra sidan (Hjälme, 1999) att läraren utgår från hela texten och bryter ner den i meningar, ord, enskilda bokstäver och ljud. Här drivs läsningen av förståelseprocesser och metoden benämns i engelsk litteratur som ”whole language” eller ”top-down”. Metoden innebär att eleven visuellt känner igen och läser ordet utan att dela upp eller stava sig igenom det.

I Ulrika Leimars bok *Läsning på talets grund* (1974) presenterade hon en modell för läsinlärning kallad ”Läsning på talets grund” (LTG) en motsvarighet till ”whole language”. Leimar var kritisk till läseböckernas texter och använde istället texter som hon skrev tillsammans med eleverna där hon utgick från elevernas intressen och deras verklighet. Leimar tog emellertid inte avstånd från ljudmetoden och arbetet med enskilda bokstäver utan såg det som ett viktigt komplement till LTG metoden (Hjälme, 1999).

En helt annan utgångspunkt tog Maja Witting som till skillnad från Leimars betoning av innehållet och förståelsen, poängterade avkodningsförmågan. Wittings metod var inriktad på att underlätta för eleven att komma underfund med symbolfunktionen och genom systematiska träningsituationer se till att dessa blir överinlärd. Elevens eget språk låg till grund för metoden och det ställdes inga krav på att eleven skulle förstå ord som valts ut av någon annan (Hjälme, 1999).

Läsning är en komplex aktivitet och det är svårt att förklara vad läsning är eller hur det egentligen går till när man lär sig läsa. Elbros (2004) definition av läsning lyder: ”Läsning innebär att uppfatta innehållet av skrivna eller tryckta texter i det att man återskapar ett föreställningsinnehåll, en identifiering av textens ord och en förhandskunskap om textens begreppsvärld” (s. 26). Elbro poängterar att avkodning inte enbart innebär att omkoda eller översätta ett skrivet ord till ett annat kodsysteem som till exempel ett språkljud. Utan avkodning innebär att läsaren känner igen ordet, vet betydelsen och vet vad ordet har för grammatiska karaktärsdrag. Avkodning är unikt för läsning eftersom det endast är vid läsning som man avkodar till skillnad från språkförståelse som man använder både vid läsning och när man lyssnar på någon som talar (Elbro, 2004).

Att läsa innefattar således i grunden två delkomponenter, nämligen avkodning och förståelse samt att med hjälp av dessa komponenter nå fram till en förståelse av en texts innehåll. Själva begreppet läsning är dock omfattande och i dagligt tal säger vi att vi läser när vi omformar skrivna ord till ljud även om det inte innebär någon förståelse.

Gough och Tunmer (1986) uttrycker läsning i ekvationen: Läsning = Avkodning x Förståelse av språk. Denna ekvation brukar kallas ”The Simple View of Reading”. Dalby (1992) har utökat ekvationen ”The Simple View of Reading” till att även innefatta motivation eftersom det är en betydelsefull faktor för läsförståelse. Ekvationen ser då ut som följer: Läsning = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation.

Enligt Myrberg och Lange (2005) har under de senaste tio åren olika forskningsinsatser, såväl nationellt som internationellt strävat efter att skapa konsensus kring vad som utmärker en god läs- och skrivpedagogik. Myrberg och Lange har genom att intervjua aktiva forskare identifierat betydelsefulla pedagogiska villkor för framgångsrik läs- och skrivpedagogik och sammanställt dessa i ett ”Konsensusprojekt”. Forskarna tonar kraftigt ned betydelsen av metod och lyfter istället fram lärares skicklighet och kompetens som viktiga faktorer för barns läsinlärning. Myrberg och Lange (2005) konstaterar att skickliga lärare med

erfarenhet och kompetens tillsammans med aktuella forskningsresultat ger de bästa förutsättningar för att få en framgångsrik läs- och skrivpedagogik.

Enligt Myrberg (2007a) har de barn, som redan innan de börjar skolan upptäckt den alfabetiska koden för skriftspråket, ett försprång när de börjar med läsinlärningen. De bygger med hjälp av denna kod ut sitt ordförråd och kan så småningom avsätta allt mindre energi för avkodning. När ordigenkänningen inte är så resurskrävande för läsaren kan energin och den kognitiva förmågan användas för att förstå och finna meningen med innehållet i texten. De barn som däremot får problem med avkodning i sin första läsinlärning, tenderar att undvika läsaktiviteter. Den osäkra avkodningen och långsamma läsningen blir då vad vi kan förstå en barriär för läsförståelsen. Myrberg (2007a) uttrycker att forskning visar avståndet mellan de, från början svaga läsarna och de från början duktiga läsarna och att detta vidareförs och förstärks under skoltiden. Stanovich (1986) har betecknat denna kretsgång av ömsesidiga orsakssamband för Matteuseffekten.

I arbetet med den tidiga läsinlärningen är det betydelsefullt att lärarna får med alla elever på "läståget". Men Myrberg (2007b) tillför att det dessutom är viktigt att vara uppmärksam på ett antal elever som klarar den tidiga läs- och skrivinlärningen bra men som får problem från årskurs tre och uppåt när kraven ökar samtidigt som läroböcker, speciellt i orienteringsämnena börjar bli avsevärt mer textrika och informationstäta vilket ställer stora krav på god läsförmåga.

Under senare tid har begreppet literacy uppmärksammats som användbart för kunskapen om undervisning av läsande och skrivande. Literacybegreppet har en betydligt vidare innebörd än enbart förmågan att läsa och skriva och avser även förmågan att använda, reflektera och förstå texter för att utveckla sina kunskaper, uppnå mål och optimera sin förmåga att delta i samhället (Skolverket, 2007a). Det engelska begreppet literacy, som är mer omfattande än det svenska begreppet läskunnighet, är problematiskt att översätta till svenska. Säljö (2005) beskriver komplexiteten i literacybegreppet på följande sätt:

Skriftspråkliga aktiviteter - det som på engelska kallas literacy - är synnerligen komplexa och varierade. Det handlar inte bara om den tekniska färdigheten att avkoda ord, utan långt mer om att kunna dra slutsatser, att göra associationer, att koppla det man läser till vad man vet om världen i övrigt och vad man läst i andra sammanhang, att förstå, men ändå kunna hålla sig kritisk och så vidare (s. 208).

Barton (2007) menar att det varken behövs eller går att göra någon exakt definition av vad literacy är. Han uttrycker att literacy "looking for a precise definition of literacy may be an impossible task" (s.18). Enligt Barton kännetecknas literacy av att det är ett symboliskt system som är avsett för kommunikation, en social aktivitet där människor gör något på egen hand eller tillsammans med andra på en speciell plats och i något sammanhang.

I likhet med Barton ser Langer (2005) literacy som ett mångfacetterat begrepp som innebär att språket och tankarna vi använder oss av manipuleras för att förmedla idéer och skapa mening. Langer beskriver hur litteraciteten ger upphov till och fordrar ett språk som i sin tur medför ett klarsynt tänkande. Ett tänkande som ger läsaren verktyg att förändra och begrunda sig själv och sin omvärld och det är dessa litterära tänkare vi behöver för att forma framtiden menar Langer.

Through literature, students learn to explore possibilities and consider options for themselves and humankind. They come to find themselves, imagine others, value difference, and search for justice. They gain connectedness and seek vision. They become the literate thinkers we need to shape the decisions to tomorrow (s.1).

Användning av begreppet literacy medför ett utvidgat sätt att betrakta läsning och skrivning. Huruvida det realiserats i verksamheten är osäkert menar Fast (2007) som i sin forskning följt sju barn under deras första tre skolår. Fast har gjort upptäckten att barnen i hennes studie långt före skolstarten via medier och populärkultur praktiserat läsande och skrivande i mycket stor utsträckning. När barnen kommer till skolan har de med sig ett bagage av kunskaper och erfarenheter som de med glädje delar med andra barn, men i skolan tar inte lärarna tillvara denna kunskap och erfarenhet. Fast konstaterar, trots att de reviderade kursplanerna i svenska jämför film, teater och skönlitteratur med varandra så verkar det inte påverkat innehållet i svenskämnet. ”Detta utvidgade synsätt på svenskämnet tycks emellertid inte sätta många spår hos de lärare som intervjuats i denna studie” (s.184).

4.3 Att läsa med förståelse

De första skolåren handlar läsning om att eleverna ska lära sig avkoda enkla och korta texter men så småningom blir texterna allt mer komplicerade och det ställs då helt andra krav på läsaren. Läsaren måste ha förmåga att utifrån en text dra egna slutsatser, allt står inte utskrivet i texten utan det är upp till läsaren att fylla i och göra sin egen tolkning. Detta ställer krav på läsaren att vara uppmärksam på sin egen förståelse eller brist på förståelse under läsandet. Betydelsen av en text är mer än summan av orden och meningarna i texten. Vad innebär det då att förstå en sammanhängande text?

Taube (2007) menar att när de enkla berättande texterna övergår till att bli alltmer komplicerade får läsningen en annan funktion nämligen att från att lära sig läsa ska eleverna nu läsa för att lära. Läsförståelse handlar enligt Taube om att, utifrån textens innehåll, bygga upp inre föreställningar där läsarens förförståelse samspelar med läsarens tänkande kring ord och meningar i texten. En viktig komponent för läsförståelse är ordförrådets omfång, om texten innehåller ord som läsaren inte förstår så påverkar det naturligtvis förståelsen av texten. Men inte ens om läsaren känner till betydelsen av samtliga ord i texten är det någon garanti för fullgod läsförståelse. Snarare är det så att tidig läsförståelse påverkar utbyggnaden av ordförrådet positivt.

Enligt Taube har en god läsare en uppsättning åtgärder eller kognitiva strategier att ta till för att lösa problemet vid brist på förståelse. Exempel på sådana åtgärder kan vara att läsa om stycket eller att läsa framåt och se om det ger förståelse, be någon annan person om hjälp eller att slå upp ord man inte förstår. Taube belyser det faktum att elevers förutsättningar är olika och många elever behöver vägledning för att utveckla förmågor som är centrala för läsförståelsen och som gör att de kan skilja mellan väsentlig och oväsentlig information i texten och identifiera textens logiska struktur.

Høien och Lundberg (1999) framställer inferensläsning, eller att läsa mellan raderna, som att läsaren får en bild av situationer, händelser och personer som inte uttryckligen beskrivs i texten. Läsaren går således utöver den givna informationen och drar egna slutsatser. Detta sker genom att läsaren använder sig av tidigare

erfarenheter och bakgrundskunskaper och drar nytta av de ledtrådar som finns i texten. Läsning är följaktligen en aktiv process, med speciella villkor, där förståelsen av den lästa texten är central.

Att läsa med förståelse kräver följaktligen en aktiv hållning hos läsaren. Høien och Lundberg beskriver läsförståelse som en konstruktiv process, en aktivitet som pågår mellan läsare och text, där texten berör läsaren till att aktivera sitt inre schema för att få vägledning att göra innehållet i texten begriplig. Det inre schema stödjer läsaren i arbetet med att förstå, dra slutsatser, ge struktur och ramar för att tolka och organisera informationen i texten, vilket belyses i följande citat:

... se texten som en invit till läsaren att aktivera ett inre schema, ett recept eller anvisning som kan vägleda läsaren till att konstruera en inre representation eller ett tankeschema med kategorier där innehållet i texten kan infogas eller assimileras. Schemat kan ses som en abstraktion av erfarenheter som man ständigt putsar på och rekonstruerar i överensstämmelse med ny information som man får (s.152).

För en läsare som inte har möjlighet att aktivera ett fungerande schema blir textens innehåll svår att förstå. I det sammanhanget framhåller Høien och Lundberg vikten av att som läsare ha en medvetenhet om när man förstår och inte förstår och en sådan medvetenhet om den egna inläringen och tankeprocessen kallas metakognition.

Rosenblatt (2002) framhåller betydelsen av att läsaren är aktivt delaktig i läsandet vilket innebär att läsaren ständigt reflekterar över och kritiserar sina egna reaktioner på texten. Vidare menar Rosenblatt att läsning har flera dimensioner och inte enbart syftar till att inhämta kunskap utan att också genom litteraturen höja hela vår livskvalitet. Litteraturläsningen ger oss möjlighet att njuta av naturens storslagenhet, leva oss in i andra människors situation och sympatisera eller identifiera oss med personer i litteraturen. I läsandet kan vi fantisera, få utlopp för känslor och ägna oss åt verklighetsflykt. ”Den litterära upplevelsen kan faktiskt bilda själva kärnan i det slags bildningsprocess som krävs i en demokrati” (s. 210).

4.4 Strategier för läsförståelse

Goda läsare intar en aktiv hållning och använder sig av kognitiva strategier för att tillgodogöra sig innehållet i texten. En sådan aktiv hållning kommer inte alltid av sig självt. En fråga är hur lärare kan skapa förutsättningar för elever att utvecklas till aktiva läsare?

Enligt Probst (1992) handlar det om att elever ska ges möjlighet att reflektera över sitt eget läsande och upptäcka att det finns flera olika sätt att gå in i texter. I det sammanhanget är läraren en betydelsefull person, i klassrummet som samtalsledare och som modell för eleverna i litteraturarbetet. Lärarens frågor är centrala och kan hjälpa eleverna få svar på hur de kan förstå sig själva, hur de kan upptäcka likheter och skillnader med sin egen och kamraternas läsning samt att komma underfund med att det finns olika sätt att skapa mening i det lästa.

Även Langer (1995) betonar lärarens betydelse och menar att läsaren i mötet med texten, medvetet eller omedvetet bygger upp *envisions*, föreställningsvärldar. Langer uttrycker att: ”I use the world *envisonment* to refer to the world of understanding a person has at any time” (s. 9).

När Langer använder begreppet föreställningsvärldar refererar hon till den förståelse eleven har under läsningen. Dessa föreställningsvärldar ser olika ut för olika läsare och utvecklas och förändras hela tiden under läsningen. Enligt Langer ska läraren ge eleverna strategier så att de kan utvecklas till litterära tänkare och skapa klassrum där eleverna ingår i en läsargemenskap. Detta kräver att lärare tydligt undervisar i läsförståelse genom att agera modell för läsandet. Langer skriver:

to invite the students into her literature group, she models what she calls "comments and reactions" by reading a piece and interspersing her reactions, demonstrating as well as telling the children that "there are no right or wrong ideas," only thoughts (s. 48).

Jönsson (2007) beskriver hur elever i klasserna f-3 läser, skriver och samtalar tillsammans i läsargemenskaper. Fokus ligger på läsning och den sociokulturella process den ingår i. Jönsson visar hur eleverna genom att arbeta med litteratur involveras i läsargemenskaper där läraren fungerar som en stödperson som bygger upp stödstrukturer för elevernas självständiga läsning. Lärarens främsta uppgift är inte att värdera elevernas läsning utan att hjälpa eleverna att närma sig texten. Avsikten med stödstrukturer är att eleverna får strategier för litteraturarbetet som de till att börja med kan utöva i samarbete och därefter på egen hand.

Reichenberg (2008) framhåller betydelsen av tidiga insatser för att utveckla läsförståelsestrategier. Hon poängterar betydelsen av att medvetandegöra elever redan i årskurs tre, när de är nio år gamla, om hur viktigt det är att förstå det man läser och att kunna läsa mellan raderna. "This underlines the importance of putting the teaching of reading comprehension on the agenda in grade 3, when Swedish students are nine years old and start reading expository texts" (s. 36-37).

Reichenberg (2005) har i en studie uppmärksammat en grupp elever med god avkodningsförmåga men som intar ett passivt förhållningssätt när de läser. Denna elevgrupp har goda möjligheter att utveckla sin läsförståelse om de får rätt stöd menar Reichenberg och förespråkar en modell för att träna upp läsförståelseförmågan, "Questioning the Author" (QtA). Modellen har utarbetats vid Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh av Beck, McKeown, Hamilton och Kucan (1997). QtA är en undervisningsmodell för att utveckla strategisk läskompetens som syftar till att läsaren ska bli medveten om att det finns en författare bakom texten. Läsaren ställer frågor till texten och under lärarens ledning skolas läsaren in i att bli en aktiv läsare. Reichenberg påpekar att QtA är en modell som kan vara tidskrävande men som är tänkt för att skola in elever i läsrollen och ge eleverna strategier för läsning på egen hand.

Franzén (1997) har framställt ett material för att göra inferenser där lärare och elever arbetar med texter utifrån tre typer av frågor. I besvarandet av frågor till en text finns det tre svarsalternativ att välja mellan; *Precis där*, svaret finns i en mening, *Tänk efter och leta*, svaret finns men på olika ställen i texten samt *På egen hand*, svaret finns inte i texten utan eleverna måste svara utifrån sin egen förförståelse. Undervisningen utgår från att läraren fungerar som en modell för eleverna genom att läsa en text högt och själv besvara såväl textbaserade frågor som frågor som kräver förförståelse. Därefter får eleverna successivt ta över de olika momenten.

En förespråkare för samtal kring skönlitterära texter är Chambers (1993), som menar att lärare och elever tillsammans bör föra samtal för att utveckla elevernas strategier att förstå vad de läst. Enligt Chambers finns det ingen färdig strategi

som passar alla utan det handlar om en yrkesskicklighet hos lärare som man erhåller genom övning. Chambers förordar en inriktning som grund för boksamtal som han benämner ”Jag –undrar” (s.11). Samtalet tar sin utgångspunkt i något man tycker om i boken, något man inte tycker om, något man undrar över samt vilka mönster och kopplingar man ser i texten. I boksamtalet, antingen det sker mellan barn eller mellan vuxna skapas en balans mellan individen och gruppen som kan liknas vid en metafor för det demokratiska och jämlika samhället.

4.5 Bedömning av läsutveckling

I läroplan och kursplaner är utveckling och progression, en viktig tanke. Elevers kunskaper ökar både kvalitativt och kvantitativt under skolåren. Att tala, lyssna, läsa och skriva är centralt i alla skolämnen, och språket utvecklas naturligtvis inte bara inom ämnet svenska. De flesta elever är nyfikna och vill lära sig läsa och skriva, men att nå dit är inte en lätt väg för alla. Läsutveckling kan beskrivas som en process. För både lärarna och eleverna är det nödvändigt att veta hur långt eleverna kommit i sin läsutveckling. Vi ansåg det intressant att i studien se hur lärarna uppmärksammade och följde eleverna i deras läsutveckling och om något kartläggningsmaterial för bedömning användes, och låg till grund för att vidareutveckla elevers läsförståelse.

Den mål- och resultatstyrda skolan, bestämmelser om skriftliga omdömen från årskurs ett (Skolverket, 2008b) samt införandet av de nya målen för årskurs tre sätter fokus på den pedagogiska bedömningen som en del i lärandeprocessen. I lärares arbete med just bedömning och dokumentation, av elevernas tidiga läsutveckling, finns det kartläggningsmaterial att tillgå. Ett av dem är *God läsutveckling* (Lundberg & Herrlin, 2003) där kartläggning av läsförmågan innefattar fem dimensioner, fonologisk medvetenhet (medvetenhet om hur orden kan segmenteras i ljudbitar), ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Varje dimension innehåller ett antal faser eller steg och genom att pedagogen regelbundet följer och dokumenterar läsningens utvecklingsförlopp så skapas en läsprofil för varje elev som kan ligga till grund för planeringen av den fortsatta undervisningen.

Ett annat kartläggningsmaterial är *Nya Lusboken* och *LUS, Läsutvecklingsschema* (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001). *LUS* är ett bedömningsinstrument där bedömningen sker i det dagliga arbetet då pedagogen lyssnar och ger akt på elevernas läsning för att avgöra var varje elev befinner sig i sin läsutveckling. *LUS* schemat där elevens läsutveckling dokumenteras är utformat i punktform och indelat i tre faser: utforskande, expanderande och litterat läsande.

Det som skiljer sig i dessa båda mätinstrument är framförallt inställningen till fonologisk medvetenhet. Lundberg och Herrlin (2003) betonar den fonologiska medvetenheten och menar att den är väsentlig för läsutvecklingen. Till skillnad från Allard, Rudqvist och Sundblad (2001) som menar att det enbart är ljudmetoden som kräver fonologisk medvetenhet.

Ännu ett kartläggningsmaterial är *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2008d) som är en vidareutveckling av det tidigare observationsmaterialet *Språket lyfter!* (Skolverket, 2002). Observationspunkterna i det nya materialet är mer systematiserade, detaljerade och anpassade till målen i årskurs tre och fem i svenska och svenska som andraspråk. Materialet bygger på att läraren kontinuerligt observerar och systematiskt iakttar elevens förhållningssätt inom

olika områden som har betydelse för språkutvecklingen. Det är läsning och läsförmågan som står i fokus men även tala och skriva. Detta behandlas dock inte lika utförligt.

I nämnda mätinstrument finns en gemensam syn på läsning som något komplext något som innefattar flera faktorer vilka i sin tur samspelar. Det finns även en gemensam syn på läslust som en förutsättning för läsning.

4.6 Nationella och internationella läsundersökningar

Individens läs- och skrivförmåga är grundläggande för aktiviteter såväl i som utanför skolan. Läsning används inom i stort sett samtliga ämnen i skolan för kunskapsutveckling och lärande. Men individens läs- och skrivförmåga är också väsentlig för olika verksamheter i samhället. Enligt Skolverket (2007b) är det därför av vikt, såväl för enskilda individer som för samhället, att mäta läsförmågan eftersom det ger en bild av samhällets utvecklingspotential och välstånd.

Sverige har de senaste trettio åren deltagit i ett antal större internationella läsundersökningar. Vid den första undersökningen som genomfördes av The International Association for Evaluation of Educational Achievements (IEA) år 1970 hade Sveriges tioåringar den bästa läsförståelsen av alla tioåringar bland de 14 länder som deltog. Fjortonåringarna placerade sig på mitten bland elever från 15 deltagande länder. 20 år senare gjorde IEA en ny jämförande undersökning av läsförståelse. Då kom svenska nioåringar och fjortonåringar, de undersökta åldersgrupperna, på tredje plats (Taube, 2007).

År 2001 genomförde IEA läsundersökningen Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) med syfte att i ett internationellt och jämförande perspektiv ge kunskap om elevers läsutveckling. PIRLS är en utvärdering av tioåringars läsförmåga med fokus på läsförståelse, läsvanor och attityder till läsning samt sammanhang för läsning. Svenska elever i årskurs 4 lyckades mycket väl med sin läsning och hade den högsta genomsnittliga poängen av de 35 deltagande länderna. Svenska elever i årskurs 3 placerade sig på 19:e plats (Skolverket 2003).

År 2006 genomfördes PIRLS på nytt och nu deltog elever från 45 länder däribland Sverige. IEA har delvis använt samma uppgifter för att möjliggöra jämförelser med den tidigare undersökningen PIRLS 2001. Skolverkets analys av resultatet pekar på att svenska elever i ett internationellt perspektiv lyckas väl med sin läsning. Det har dock skett en tillbakagång sedan undersökningen år 2001 som tillsammans med andra internationella undersökningar visar på en försämring av elevernas läsförmåga under 2000-talet. Skolverket tolkar detta som en tendens till att alltfler elever allt senare i grundskolan utvecklar läsflyt och förmåga att förstå längre och mer komplexa texter. Dessa elever kan komma ikapp och senare nå goda resultat men det kan även vara ett tecken på en förändring som är bestående genom skolåren konstaterar Skolverket (2007b).

Vid sidan om IEA har organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, OECD undersökt femtonåriga elevers kunskaper inom områdena: läsförmåga, matematik och naturvetenskap. Undersökningen Programme for International Student Assessment (PISA) genomfördes första gången år 2000 med uppföljning år 2003 och år 2006. I Skolverkets analys av den sista undersökningen år 2006 konstateras det att svenska femtonåringar ligger över

genomsnittet när det gäller läsförståelse och att det endast är sex länder som presterar bättre resultat (Skolverket, 2007a).

I ett internationellt perspektiv är följaktligen svenska elevers läsförmåga fortsatt god. Det är däremot en ökad spridning i resultatet mellan åren 2000 och 2006. De allra svagaste läsarna presterade sämre år 2006 än vid undersökningen år 2000 dessutom hade andelen starka och mycket starka läsare minskat (Skolverket, 2007c). Vi kan följaktligen konstatera att såväl nationella (Skolverket, 2004) som internationella undersökningar tyder på att en nedgång av läsförmågan bland elever i Sverige skett under de senaste tio åren.

4.6 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången har visat att man redan under antiken reflekterade över texter och hade ett kritiskt och granskande förhållningssätt. Läsning innefattar två delkomponenter: avkodning och förståelse. Med hjälp av dessa komponenter når läsaren fram till en förståelse av en text. Inom den formella läs- och skrivutredningen är det framförallt två metoder som gjort sig gällande, den syntetiska och den analytiska. Olika forskningsinsatser, såväl nationellt som internationellt har strävat efter att skapa konsensus kring vad som utmärker en god läs- och skrivpedagogik. Forskarna tonar kraftigt ned betydelsen av metod och lyfter istället fram lärarskicklighet och lärarkompetens som en viktig faktor för barns läsinlärning. Skickliga lärare med erfarenhet och kompetens tillsammans med aktuella forskningsresultat ger bästa förutsättningarna för en framgångsrik läs- och skrivpedagogik.

I litteraturen beskrivs läsningen, som en aktiv process med speciella villkor där förståelsen av den lästa texten är central. Läsförståelsen är som en konstruktiv process, en aktivitet som pågår mellan läsare och text. Läsningen syftar inte enbart till att inhämta kunskap utan genom litteraturen kan vi höja hela vår livskvalitet. Dessutom visar litteraturgenomgången på samtalets betydelse för att tillgodogöra sig innehållet i texter och understryker läsningens sociala dimensioner.

Läraren lyfts fram som den mest betydelsefulla personen i klassrummet som samtalsledare och modell för elevernas litteraturarbete samt betydelsen av tidiga insatser för att utveckla läsförståelsestrategier. Genom lärarledda textsamtal kan elever bli aktiva läsare och använda sig av strategier när de läser texter.

I litteraturen påtalas vikten av att följa och dokumentera elevers läsutveckling och använda sig av olika kartläggningmaterial.

Flera olika nationella och internationella läsundersökningar har gjorts under åren. I ett internationellt perspektiv är svenska elevers läsförmåga fortsatt god men en nedgång av läsförmågan har skett under de senaste tio åren.

5 METOD

I följande avsnitt presenteras studiens metodiska ansats, den kvalitativa samtalsintervjun, undersökningsgruppen, etiska ställningstaganden, samt genomförande och analys av intervjuerna. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

5.1 Ansats

Kvalitativ och kvantitativ metod är instrument som forskaren kan använda i sin undersökning för att finna beskaffenheten, arten, kvalitén av något och/eller mängden, hur stort, hur mycket, kvantiteten av något (Kvale 1997). Enligt Holme och Solvang (1997) ska dessa båda metoder inte ses som motpoler utan kan med fördel kombineras i samma undersökning men det centrala är att forskaren vid val av metod tar sin utgångspunkt i sin problemställning. Det är forskarens val av metod som sätter ramarna och styr vad som är möjligt att få fram inom dess funktion. Kvalitativ metod kan ge bättre förutsättningar att spegla verkligheten om det är en helhetssyn som eftersträvas.

Av samma uppfattning är Trost (2005) och menar att det är forskningsproblemet karaktär och syftet med studien som är avgörande vid val av forskningsmetod. Enligt Trost lämpar sig kvalitativ forskning bäst om forskaren strävar efter att upptäcka och beskriva företeelser, kvalitéer eller att förstå människors handlande och inte att uttala sig om kvantiteter. Alvesson och Sköldberg (2008) ansluter sig till uppfattningen att en kvalitativ ansats ofta lämpar sig bäst för samhällsvetenskaper, men föredrar dock uttrycket reflekterande empirisk forskning framför uttrycket kvalitativ ansats. Alvesson och Sköldberg uttrycker:

Det är enligt vår mening inte metodik utan ontologi och epistemologi som är avgörande för god samhällsvetenskap. Dessa aspekter hanteras ofta bättre av kvalitativ forskning – som bättre synliggör mångtydigheten när det gäller tolkningsmöjligheter och hur forskaren konstruerar det som beforskas ... (s.19).

Kvalitativ forskning är enligt Alvesson och Sköldberg en tolkande aktivitet där de antaganden, teorier, begrepp och hypoteser som finns hos forskaren avgör hur tolkningen blir. De menar vidare att kvalitativ forskning inrymmer två grundelement närmare bestämt tolkning och reflektion och dessa karakteriserar reflekterande forskning. Tolkningen är det väsentliga i forskningsarbetet och innefattar att alla referenser till empirin, såväl triviala som icke-triviala, är forskningsresultat. Detta kräver att forskaren är medveten om betydelsen av hur teoretiska antaganden, förförståelsen och språket inverkar och påverkar tolkningen. Det andra grundelementet, reflektion innebär att tolka tolkningen, det vill säga att medvetet kritiskt granska och bedöma sin egen tolkning.

Genom att forskaren metodisk värderar sin egen tolkning och uppmärksammar olika förhållanden bakom och i sitt tolkningsarbete kan enligt Alvesson och Sköldberg en högre kvalité erhållas.

5.2 Den kvalitativa intervjun

Enligt Kvale (1997) är samtalsintervjun en kvalitativ forskningsintervju där forskaren försöker förstå världen ur de intervjuades synvinkel. Den kvalitativa forskningsintervjun är tekniskt sett varken strängt strukturerad eller som ett öppet samtal, utan mer som en mellanmänsklig situation, ett samtal mellan två parter där kunskap utvecklas genom dialog. För att strukturera intervjun och förbereda analysmomentet förespråkar Kvale en intervjuguide med de områden som ska täckas och förslag till frågor.

Vid diskussion om val av mätinstrument vägdes för- och nackdelar mot varandra. Genom en enkät kunde många personer ha nåtts och materialet enligt våra uppfattningar kunde ha varit lätt att hantera. Men uppfattningen var även den att risken förelåg för ytliga och onyanserade svar som inte hade besvarat forskningsfrågorna. Klassrumsobservationer var en tänkbar metod för att studera arbetet med läsförståelse men skulle då även krävt intervjuer för att få svar på hur pedagogerna uppfattade och beskrev sitt arbete med läsförståelse. Detta förfarande ansåg vi skulle bli alltför tidskrävande för att rymmas inom studiens ram.

Enligt Larsson (1994) bör det inom forskningen råda harmoni mellan forskningsfrågan, det undersökta fenomenets natur och antaganden om forskning, datainsamlingstekniken och analystekniken. Denna tanke om harmoni är forskningsarbetets interna logik menar Larsson och den har sin grund i att vetenskapligt arbete ska vara en väl sammanbunden konstruktion som bygger på den estetiska principen. Den estetiska principen innebär att det finns en idé om en helhet som alla delar kan relateras till och delar som inte fyller någon funktion ses som missvisande.

I enlighet med Larssons interna logik och Kvales framställning av den kvalitativa samtalsintervjun, ansåg vi att en kvalitativ ansats med en kvalitativ samtalsintervju var lämpligt för att få svar på våra forskningsfrågor.

5.3 Undersökningsgrupp

Många undersökningar vinner i kvalitet om forskaren begränsar antalet intervjuer menar Kvale (1997). Vi valde att intervjuar åtta lärare i åldrarna 25 till 60 år samtliga kvinnor, men ingen vikt vid genus finns i studien. Däremot ville vi ha en stor åldersspridning bland respondenterna med tanke på att lärarutbildningen sett olika ut över tid, vilket vi uppfattar kan ha påverkat respondenternas arbete med läsning. Lärarna hade olika lång yrkeserfarenhet var verksamma i två kommuner och arbetade i årskurs tre i grundskolan.

I val av respondenter var vi angelägna om att inte ta med personer som arbetade på våra hemskolor eller som vi var personligt bekanta med. Taylor och Bogdan (1984) menar att om intervjuare och respondent är välkända för varandra kan det få till följd att det blir problematiskt att ställa genuina frågor. Nedan följer en beskrivning över de intervjuade lärarna med fingerade namn:

1. Annelie är 25 år och har arbetat som lärare i ett år, i årskurs 3 på en skola. Hon är utbildad lärare för tidiga åldrar.
2. Berit är 34 år och har arbetat som lärare i 10 år, i årskurs 1-3 på olika skolor och i två kommuner. Hon är utbildad 1-7 lärare i svenska och samhällskunskap.

3. Cecilia är 53 år och har arbetat som lärare i nio år, i årskurs F-3 på flera olika skolor i två kommuner. Hon är förskollärare i botten och läst vidare till lärare för de tidiga åldrarna.
4. Daniela är 38 år och har arbetat som lärare i sex år, på en och samma skola. Hon är utbildad 1-7 lärare i matematik och naturvetenskap.
5. Eva är 36 år och har arbetat som lärare i 10 år, i årskurs 1-6 på en och samma skola. Hon är utbildad 1-7 lärare i svenska och samhällskunskap och har läst 5 poäng svenska som andraspråk.
6. Filippa är i 60-års ålder och har arbetat som lärare i 40 år, i årskurs 1-3. Hon har varit hela sin verksamma tid på en och samma skola. Hon är utbildad lågstadielärare.
7. Gerd är 57 år och har arbetat som lärare i 33 år, i årskurs 1-3 på två skolor i två kommuner. Hon är utbildad lågstadielärare.
8. Hanna är 32 år och har arbetat som lärare i fem år, i årskurs F-3 på tre skolor i samma kommun. Hon är utbildad 1-7 lärare i svenska och samhällskunskap.

5.4 Etiska ställningstaganden

I en vetenskaplig studie är det en viktig aspekt huruvida den uppvisar god etik. Forskarens intresse att erövra ny kunskap ska vägas mot kravet att skydda individer som deltar i undersökningen (Larsson, 1994). Det är flera etiska hänsynstaganden som måste göras. I studien använde vi oss av Humanistisk – samhällsvetenskapliga forskningsrådets föreskrifter (HSFR 1990) angående de fyra huvudkrav och rekommendationer som ska beaktas i all forskning.

Informationskravet kan anses uppfyllt genom att respondenterna informerats om undersökningens syfte och användning. Den information som respondenterna fick omfattade de inslag i undersökningen som rimligtvis kan påverka deras villighet att delta. Samtyckeskravet uppfylldes genom att samtliga respondenter gav sitt samtycke till att delta. Konfidentialitetskravet beaktades genom att respondenterna har getts fingerade namn, och beskrivningen av dem, deras utbildning och i vilka kommuner de är verksamma framställs på ett övergripande sätt för att säkerhetsställa integriteten. Nyttjandekravet har tillgodosetts genom att respondenterna delgivits information om att materialet skulle behandlas konfidentiellt och endast för vårt forskningssyfte.

5.5 Genomförande

Innan datainsamlingen påbörjades diskuterade vi vilka intervjufrågor som sågs relevanta för studiens syfte och forskningsfrågor. För att strukturera frågorna och förbereda analysmomentet valde vi den intervjuguide som Kvale (1997) förespråkar. Vi utgick från ett antal övergripande huvudfrågor som inte var styrda av direkta uttryckssätt eller en bestämd ordningsföljd, utan gav möjlighet för oss att anpassa oss efter den aktuella situationen. Med en mer strukturerad intervju såg vi en risk i att styra in respondenterna i vårt sätt att tänka och resonera, medan deras beskrivningar av undersökningsområdet var det vi ville komma åt. Vår tanke var också att belysa vissa områden men samtidigt lämna utrymme för sådant som vi inte tänkt på vad gäller arbetet med läsförståelse.

Vid konstruerandet av frågorna valde vi att inleda med en inventering av respondenternas utbildning och yrkeserfarenhet. Enligt Skolverket (2007c) saknar många lärare utbildning och relevant kompetensutveckling inom områden som rör möjliga litteraturredidaktiska förhållningssätt. Nästa fråga till samtliga var: "När anser du att en elev kan läsa?" Genom att ställa den frågan hoppades vi få inblick i respondenternas uppfattning om vad det innebär att kunna läsa. Vidare berörde frågorna hur de såg på arbetet med läsförståelse, när de började arbeta med läsförståelse och om något samarbete med förskoleklassen förekom. Enligt Skolverket (2007c) saknar lärare i stor utsträckning kunskap om didaktiska verktyg för att undervisa och föra samtal med elever kring texter de läst. Vi ville undersöka vilka didaktiska redskap respondenterna såg som användbara samt i vilken omfattning och hur mycket tid som togs i anspråk för arbetet med läsförståelse. Frågorna berörde även i vilken omfattning respondenterna använde sig av modeller för att utveckla elevernas läsförståelse samt hur de följde och utvärderade elevers läsutveckling.

För att testa intervjufrågorna gjordes provintervjuer och vi upptäckte då att vissa frågor var för styrande eller att de inte gav svar på frågorna. Intervjuguiden omarbetades till de tolv huvudfrågor i den slutgiltiga intervjuguiden (bil. 1).

Kontakt med respondenterna togs per telefon. I samband med den första kontakten redogjordes kort för uppsatsarbetet, syftet med studien och att vi avsåg använda bandspelare. Vi informerade även om att materialet skulle behandlas konfidentiellt och endast för vårt forskningssyfte. Respondenterna fick välja plats och tid för intervjutillfället. Intervjufrågorna delgavs inte i förväg eftersom det var viktigt för oss att kunna släppa intervjuguiden och följa upp intressanta spår genom att ställa följdfrågor som inte var bestämda på förhand.

Vid intervjutillfället informerade vi än en gång om syftet med undersökningen och om att materialet skulle behandlas konfidentiellt. Alla respondenterna accepterade att bandspelare användes. Fem av intervjuerna ägde rum i anslutning till att eleverna slutat för dagen och genomfördes i klassrummet. Tre intervjuer ägde rum när respondenterna hade planeringstid och genomfördes i skolans konferensrum. Intervjuerna pågick mellan en till en och en halv timme. Samtliga intervjuer kunde genomföras utan några störande moment bortsett från ett tillfälle då en av respondenternas mobiltelefon ringde.

Vi var införstådda med att respondenterna kunde uppfatta intervjun som stressande eftersom den inkräktade på planeringstiden men det var den tid som de kunde erbjuda oss.

En av oss ansvarade för själva intervjun och den andre kunde hjälpa till att fånga underliggande betydelser och följa upp med sonderande frågor (Kvale, 1997). Det var en stor fördel att vara två på samtliga intervjuer eftersom det blev enklare vid sammanställandet av resultatet och diskussionen då vi båda hade mött respondenterna.

Den bandspelare vi använde var en voice recorder med inbyggd mikrofon. Bandspelaren placerades centralt mellan respondenten och oss, för att få bästa möjliga ljudupptagning. Vi var medvetna om att bandspelaren kunde verka något hämmande och få respondenter att känna att de måste "tänka sig för" innan de svarade, och det var märkbart att några av respondenterna kände sig osäkra i början. För oss var det väsentligt att skapa en avspänd stämning och låta respondenterna förstå att vi inte "hade de rätta svaren". Samtliga respondenter var mycket tillmötesgående och delade med sig av sina erfarenheter och tankar.

5.6 Analys av intervjuerna

Analysarbetet pågick parallellt med datainsamlingen genom att denna påbörjades så fort den första intervjun var utskriven. Kvale (1997) menar att vissa teoretiska förutsättningar ligger till grund vid beslutet av hur intervjuerna ska analyseras. För att tolka och analysera materialet användes några av Kvales metoder för intervjuanalys, såsom:

Meningsstolkning, som innebär att gå utöver struktureringen av den direkta innebörden i intervjun, ett försök att tolka det sagda på ett djupare sätt.

Meningskoncentration, som innebär att respondenternas meningar och uttryck formuleras mer koncist.

Meningskategorisering, som innebär att intervjun kodas i kategorier eller anger regelbundenheten i förekomst eller inte förekomst av en företeelse.

Samtliga intervjuer spelades in på digital bandspelare, som sedan kopplades till en dator och skrevs ut.

Enligt Norrby (2004) är transkriptionsarbetet en integrerad del av analysarbetet och transkriptionen kan inte tolkas som en sanning utan forskaren måste vara beredd på ett upprepat lyssnande av inspelningen. Transkriptionsarbetet är tidskrävande men genom att inte lägga ned alltför mycket arbete på enskilda ords detaljuttal, mäta längd av pauser eller prosodiska drag kan tid sparas. Självfallet kan man sedan gå tillbaka till det inspelade materialet och komplettera transkriptionen menar Norrby.

När samtliga intervjuer var transkriberade läste vi igenom dem tillsammans flera gånger för att få en bild av hur lärarna beskrev sitt arbete med läsförståelse. Resultaten granskades och diskuterades. Jämförelser gjordes mellan de olika lärarnas grundutbildning, fortbildning och yrkeserfarenhet. Därefter bearbetade vi intervjuerna fråga för fråga.

För att belysa lärarnas arbete med läsförståelse tog vi fram utdrag ur intervjuerna där lärarnas perspektiv och utgångspunkter synliggjordes. Varje fråga i intervjun bearbetades, svaren listades och citat noterades. På så sätt fick vi fram variationer av uppfattningar. Svaren på frågorna kategoriserades utifrån tre huvudrubriker.

- Lärares uppfattning om vad som är viktigt för att utveckla elevers läsförståelse
- Didaktiska redskap för att utveckla elevers läsförståelse
- Lärares arbete med att följa och bedöma elevers läsutveckling

5.7 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet

Reliabilitet i en undersökning handlar om hur tillförlitlig den är och att en mätning vid en viss tidpunkt skall ge samma resultat vid en förnyad mätning (Merriam, 1994). Trost (2005) menar att människan inte är statisk. Vilket för studien innebär att om samma undersökning gjordes om med samma personer och under samma omständigheter skulle förmodligen inte svaren bli desamma eftersom det

förutsätter att människan lever i ett statiskt förhållande vilket inte är fallet. Snarare är det så att människan hela tiden deltar i processer.

När man som vi valt att använda intervjuer finns det ett par faktorer som påverkar tillförlitligheten. För att öka tillförlitligheten deltog vi båda. Enligt Bell (2000) finns en risk för skevhet då vi var två som genomförde intervjuerna. Är det bara en person som intervjuar kan dock en snedvridning förbli omedveten. För att minska problemet var vi mycket noga när vi formulerade frågorna, genomförde intervjuerna samt sammanställde materialet. Samtliga intervjuer spelades in och detta gjorde att tillförlitligheten ökade eftersom möjligheten fanns att gå tillbaka och lyssna på svaren igen om man missat något.

Vi kan dock aldrig vara säkra på att det sätt på vilket vi tolkat svaren är det som respondenten velat få fram. För att läsaren själv skall kunna göra en bedömning av huruvida våra tolkningar av respondentens utsagor är rimliga visas i resultatdelen exempel på utsagor ur intervjuerna, vilka utgör grunden för de tolkningar vi gjort.

Validitet handlar om i vilken utsträckning undersökningens resultat stämmer överens med verkligheten (Merriam, 1994). Kvalitativ forskning kan vara svår att validera. Vår avsikt med provintervjuerna var att ta reda på om frågorna var relevanta i förhållande till syftet med undersökningen. Vi kunde då utifrån provintervjuernas resultat förändra vissa frågor och öka validiteten.

I kvalitativ forskning kan forskarens förförståelse ses både som en tillgång och en begränsning. Det blir därmed viktigt att reflektera över och klargöra hur den egna förförståelsen inverkar på resultatet. Enligt Alvesson och Sköldberg (1994) är forskare alltid begränsade av sin kulturella och samhälleliga kontext. ”Forskaren har alltid sina egna referensramar i bagaget, och tolkar oundvikligen i enlighet med dessa. Detta är också skälet till att tolkningen alltid bara besitter en *relativ* objektivitet, aldrig en absolut” (s. 121).

Vi har båda lång erfarenhet av att arbeta i skolan. Denna erfarenhet kan bedömas som såväl en styrka som en svaghet eftersom vi själva är en del av den kultur som undersökts. Det är en styrka att undersökningen genomförts på olika skolor och i två kommuner. Vi är medvetna om att vår profession och förförståelse kan ha påverkat oss vid såväl datainsamlingen som i bearbetningen av materialet.

Enligt Kvale (1997) innebär generalisering att resultatet från en undersökning kan ge vägledning för vad som kan komma att inträffa i en annan situation. Nackdelen med kvalitativa undersökningar är att man inte kan förutsäga beteenden i liknande situationer och i andra grupper, utan att först observera eller intervju dem (Merriam, 1994). Vår studies resultat är inte i första hand generaliserbara, eftersom undersökningsgruppen är begränsad till åtta respondenter, utan visar på perspektiv och möjligheter att förstå hur lärare tillsammans med sina elever arbetar med läsförståelse.

6 RESULTAT

I följande avsnitt redovisas studiens resultat. Inledningsvis ges en översikt av de intervjuade lärarna. Därefter presenteras en sammanställning av studiens empiriska material, med utsagor från intervjuerna som underlag, under följande tre huvudrubriker:

- Lärares uppfattning om vad som är viktigt för att utveckla elevers läsförståelse
- Didaktiska redskap för att utveckla elevers läsförståelse
- Lärares arbete med att följa och bedöma elevers läsutveckling

6.1 Lärarna

Undersökningen omfattade åtta lärare som arbetar i årskurs tre. Lärarna presenteras med fingerade namn i alfabetisk ordning från kommun A: Anneli, Berit, Cecilia, Daniela och från kommun B: Eva, Filippa, Gerd och Hanna. I figur 1 framgår lärarnas ålder, verksamhetskommun, grundutbildning, fortbildning, år i yrket och yrkeserfarenhet.

Figur 1

Namn och ålder	Grundutbildning	Fortbildning	År i yrket	Yrkeserfarenhet
Kommun A				
Annelie 25 år	Lärare tidiga åldrar		1 år	En kommun en grundskola
Berit 34 år	1-7 lärare svenska/So		10 år	Två kommuner fem grundskolor
Cecilia 53 år	Förskollärare	Lärare tidiga åldrar	9 år	Två kommuner fyra grundskolor
Daniela 38 år	1-7 lärare matte/No		6 år	En kommun en grundskola
Kommun B				
Eva 36 år	1-7 lärare svenska/So	Svenska som andraspråk, 5 poäng.	10 år	En kommun en grundskola
Filippa 60 år	Lågstadielärare		40 år	En kommun en grundskola
Gerd 57 år	Lågstadielärare		33 år	Två kommuner två grundskolor
Hanna 32 år	1-7 lärare svenska/So		5 år	En kommun tre grundskolor

Figur 1: Tabell över intervjuade lärarna med redovisning av, ålder, verksamhetskommun, grundutbildning, fortbildning, år i yrket och yrkeserfarenhet.

6.2 Lärares uppfattning om vad som är viktigt för att utveckla elevers läsförståelse

Samtliga lärare ansåg det var viktigt att arbeta med att utveckla elevers läsning för att automatiserar avkodningsförmågan och få läsflyt. De menade att först när ordigenkänningen inte är så resurskrävande kan eleven lägga sin energi på förståelsen av texten.

När dom kan läsa en text utan att haka upp sig alltför mycket och det flyter på ja då börjar läsningen bli automatiserad ... (Hanna, 32år)

Först måste man ha flytet i läsningen och först efter att du har flytet kan du lägga koncentrationen från det tekniska till det innehållsmässiga. (Eva 36 år)

Lärarna var överens om att avsikten med läsning alltid är att få veta något, att förstå något skrivet, att uppfatta vad den som skriver förmedlar. Att läsa är inte bara att läsa.

6.2.1 När anser lärare att eleven kan läsa?

Samtliga lärare ansåg att läsning består av två delkomponenter, nämligen avkodning och läsförståelse och var medvetna om att båda måste finnas med för att det skall bli en god läsning. En lärare uttryckte det på följande sätt:

... det kan man nog definiera på olika sätt dels kan man säga att den kan läsa när den kan avkoda förstår alla bokstäverna och andra sidan kan man läsa när man förstår vad de står i texten att det är ett innehåll i den ja det är väl en kombination av dom båda. (Annelie 25år)

Flertalet lärare ansåg och betonade att en elev kan läsa först då den tar till sig innehållet och uppfatta budskapet:

Ja det är när dom har flyt i läsningen och verkligen förstår vad dom läser och kan ta till innehållet. (Filippa 60år)

Var och en måste själv förstå kärnan av innehållet i en text, vilket innebär att man måste "läsa mellan raderna" på sitt sätt utifrån de erfarenheter och kunskaper man besitter.

6.2. 2 Olika uttrycksformer för att elever ska utveckla sin läsförståelse

Flera av lärarna framhöll vikten av att i arbetet med läsförståelse använda sig av varierade texter såsom skönlitterära texter, faktatexter och läromedel med frågor till texten etc. Några ansåg samtalen om texten var det mest utvecklande medan andra menade att man måste arbeta med läsförståelse på många olika sätt, använda sig av alla sinnen och olika uttrycksformer.

Något gemensamt synsätt på arbetet med läsförståelse var svårt att se. Flertalet lärare framhöll vikten av att finna eleven där den befinner sig, få fram material som utvecklar och utmanar.

Försöka finna eleven där den befinner sig och verkligen ge dom material därefter samtidigt som man utmanar dom lite så dom går framåt. (Gerd 57 år)

Strategier det är ju att man försöker leta upp var de är och möta dom där och försöker se vad det är som är svårt (Cecilia 53år)

Några arbetade med bilder för att väcka tankar kring innehåll och skeenden, och några andra med film för att diskutera och fördjupa sig i innehållet och utveckla elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka.

... tar bilder i olika situationer, kanske vi gör en bok av dom och klistrar in dom och skriver till bilden. Gör vi ett studiebesök tar vi bilder och skriver till dom ... (Filippa 60år)

Några lärare framhöll vikten av att skapa en förförståelse inför textläsningen genom att gemensamt tolka bilder, göra förutsägelser, ställa frågor och associera till barnens egna erfarenheter. De menade att det var viktigt att man pratade om textens innehåll i klassen så att alla kunde vara med och höra hur andra ser på texter.

att jag ser läsning och skrivning som något funktionellt alltså språket är funktionellt och det är först när det blir en mening så ... som det händer nånting så det kan jag säga är min grundtanke att man utgår från helhet och utgår från något som är meningsskapande och därifrån gör man nedslag och tittar på det. Just när det handlar om skönlitteratur handlar det ju om en upplevelse det handlar om att det ska ge dig nånting en känsla en upplevelse. (Eva 36 år)

6.2.3 Vikten av texter på elevens nivå

Lärarna hade delade meningar om vad som gör en text lättläst och uppmärksammade också vikten av och svårigheterna med att hitta texter på elevernas nivå.

Jag vill ha en där bild och text hör ihop där du har ledtrådar genom att titta på bilderna. Det får inte bli bara, bara, bara för då kan man inte hänga på något innehåll murbruk i mellan ... äh ... det ska naturligtvis inte vara för långa meningar då blir det svårt för de svaga läsarna ... äh ... inte för mycket text på varje sida men ändå dock så att det finns ett innehåll och kan vara lite fantasieggande inte mor är rar ... (Eva 36 år)

... texten ska vara lagom utmanande ... det är lättare sagt än gjort (Cecilia 53år)

... vi fick i utbildningen mycket tips på böcker men inte något om ur man bedömer svårighetsgraden i texten. Texter med korta meningar och korta stycken tycker jag är en lättläst text. (Annelie 25år)

Lärare uttrycker olika åsikter om hur en text ska vara för att vara lättläst. Lärare Eva, 36 år, talade om en lämplig text som innehåller ”murbruk”, med ”murbruk” menar hon ord som binder samman meningarna med varandra och på så sätt blir lättare att förstå. Till skillnad från lärare Annelie, 25 år, som ansåg att en text med korta stycken och korta meningar var lättläst.

6.2.4 När börjar arbetet med läsförståelse?

Lärarna hade skiftande uppfattning kring när man aktivt skulle börja undervisa i läsförståelse.

Vi läser tar upp pratar och har en progression från förskoleklass upp till år 3 vi försöker få barnen att reflektera över det dom läser. Vi läser korta berättelser skönlitterära texter och faktatexter (Eva 36 år)

Vi har ganska lite samarbete med förskolan när det gäller läsförståelse, men jag vet att de jobbar med högläsning och pratar mycket med barnen. (Gerd 57 år)

... läsa mellan raderna det gör man i femman, sexan ... (Daniela 38 år)

Två av lärarna ansåg att elevers mognad var avgörande när man skulle börja med läsförståelse.

... ibland tror jag att vi forcerar, dom är inte mogna. Jag stämmer av varje del innan de arbetar vidare först avkodningen, läsförståelsen kommer senare ... (Hanna 32 år)

Jag tror inte att läsförståelse är något man ska forcera fram. Jag har tänkt mycket på alla barn som vid fyra, fem, sex år lär sig läsa själva och begriper vad dom läser och dom har gjort det på egen hand i deras egen takt och de känner jag med barnen som har lite svårigheter ibland tror jag vi forcerar dom ... jag tycker det har med mognad att göra ... (Filippa 60år)

En annan lärare hade en helt annan syn på mognad:

... man får inte tro att barnet mognar NEEJ... det är hemskt om barnet redan i år tre tappar självförtroendet på grund av läsningen. Vi lärare måste verkligen ha koll och inte vara rädda att begära hjälp om vi försökt på olika sätt och det inte hjälper. (Gerd 57 år)

Det framgår att lärarna har olika uppfattningar om när man ska börja arbeta med läsförståelse, två lärare ansåg att elevers mognad var avgörande och att man inte skulle forcera detta. Flera lärare tryckte på att man inte får invänta mognad utan verkligen undersöka orsaken och inte vara rädd för att begära hjälp så att inte eleven tappar självförtroendet.

6.3 Didaktiska redskap för att utveckla elevers läsförståelse

Lärarna i studien använde sig av olika didaktiska metoder såsom samtal, läsning och skrivning. Arbetet innebar att lärarna använde sig av texter, bilder, tidningar, böcker, film, gemensamma upplevelser, drama, bilder, läslogg, bokrecensioner etc.

Vi arbetar i större och mindre grupper med att läsa mellan raderna ... försöker ha dom små samtalen, Vad tror du dom menar med det? Hur tänker du då när du menade så? Sitter man i liten grupp och har den intima läsningen så är det lättare att ha samtalsläsning. (Eva 36år)

Vi läser tillsammans och stannar upp och pratar om bilder och ord. Jag försöker också ta vara på tillfällena i vardagen för att få igång deras tänk. I år

3 är det ju i matteboken en del lästal och där kan man verkligen arbeta med att utveckla läsförståelsen. (Gerd 57år)

En lärare med utbildning inriktad mot matematik och naturorienterade ämnen lämnade över ansvaret för elevernas läsutveckling till läraren som ansvarar för undervisningen i svenska.

... jag säger till svensk läraren att hon måste arbeta med läsförståelsen för dom förstår inte när vi läser och arbetar med naturorienterade ämnen. (Daniela 38år)

I undervisningen använde sig flertalet av lärarna av läromedel för läsning och läsförståelse såsom *Adastras läsförståelse*, *Stjärnsvenska*, *Finn och Lär*, *Trulle och Läskul*. I dessa material arbetade eleverna i stor utsträckning på egen hand.

I svenskan har vi ett arbetschema och i år två har vi på schemat en bit som vi kallar läsförståelse där de jobbar specifikt med att de hämtar ett litet läskort och de är en skönlitterär text som de jobbar med som de läser och svarar på några frågor som de flesta frågorna är rent innehållsmässiga där de kan finna i texten ... (Eva 36 år)

... dom tränar läsförståelse naturligtvis genom att dom läser egna instruktioner och så svarar de på frågor och då ser man om det inte fungerar ... (Filippa 60 år)

... sådana böcker som man svarar man läser en instruktion och det står någonting och man svarar med en mening eller ett ord eller en siffra det är böcker som jag börjat använda mer än tidigare ... (Gerd 57 år)

... när jag har jobbat med äldre har jag haft Adastras ABC läsförståelsehäften där är just det här med frågor som du kan hitta direkt i texten och så inferensfrågor och reflektera ... (Berit 34 år)

6.3.1 Tystläsning och högläsning

Tre lärare tyckte att tystläsning var en bra metod för att träna läsning och använde sig av detta en stund varje morgon. De såg detta tillfälle att hinna sitta med en elev i taget för att antingen lyssna på elevens läsning eller att diskutera innehållet i texten. De ansåg det mer viktigt att diskutera boken en till en än att ta diskussionen tillsammans med andra elever.

Flera lärare framhöll både elevers och lärares högläsning som en viktig del i läsundervisningen och ett bra tillfälle att medvetet få barnen att tänka, diskutera och reflektera kring en gemensam läsupplevelse. De använde sig av högläsningstunden på olika sätt och med olika syfte. Bli aktiva lyssnare, gemensam upplevelse, olika genrer och olika författare, någon annan såg högläsningen som en stund att få lugn och ro efter ett långt arbetspass och här förväntades barnen sitta tysta och lyssna och det gavs inget utrymme för reflektion.

... jag läser texten högt för hela gruppen och sedan samtalar vi om texten ... som de får fundera på först själva och som vi sedan diskuterar i hela gruppen. (Berit 34 år)

Jag vill höra barnen läsa för mig en gång per vecka och jag försöker hinna sitta bredvid dom en stund och småprata om läsningen och de läser ... (Gerd 57 år)

Jag läser tillsammans med hela klassen först börjar jag med att läsa en sida högt och sedan läser alla barnen något stycke var högt och vi avslutar med att jag läser och sedan pratar vi om det vi har läst. (Hanna 32 år)

Före lunchen brukar jag läsa högt ur en kapitelbok och då vill jag att barnen ska sitta tysta och lyssna. (Daniela 38 år)

En lärare ville att eleverna skulle välja skönlitterära texter och berättelser för tystläsningen då hon menade att faktaböckerna med bilder lätt lockar till samtal barn emellan och blir ett störande moment. Vissa ansåg att arbete med tidningar var bra för att få en ökad ordförståelse och få en svår text begriplig.

... veckans nyhet på fredag och då kan det komma rätt svåra texter ibland och dels svåra ord som man behöver förklara så att de vet betydelsen av texten och sen vad är det som egentligen har hänt som det berättas om i den här nyheten. Som nu hade vi en ganska svår text med biologi och kemiska grejer som jag tyckte var krånglig och svår att förstå och då fick vi försöka berätta om det till något begripligt liksom knyta an till vår verklighet i vardagen alltså förenkla orden lite grann förklara med andra ord och göra jämförelser med sådant som vi känner till här fick vi bryta ner texten ... (Annelie 25 år)

6.3.2 Textsamtal

Samtliga lärare använde sig av både läsning och textsamtal i grupp och enskilt för att utveckla läsförståelsen. Både högläsning och tystläsning i större och mindre grupp förekom med gemensamma diskussioner. Det varierade, mellan lärarna, hur mycket tid de tog i anspråk för gruppdiskussioner och för individuellt arbete.

Vi läser samma bok flera stycken och sen diskuterar vi innehållet i den och vad man tyckte om den man kan ju ha upplevt en och samma bok väldigt annorlunda ... (Annelie 25 år)

Vi diskuterar mycket i storgrupp ... så vi får höra varandras tankar. (Gerd 57 år)

... så pratar vi om innehållet ... varför tror du? Och varför tror du att dom tänker så? Både blickar bakåt och framåt... och ser hur man uppfattar olika skeenden och så och hur de relaterar till sig själva och så. (Cecilia 53 år)

... jag tycker det blir mycket stökigt att diskutera i grupp och jag har inte den kollen på var eleven befinner sig i sin utveckling ... (Daniela 38 år)

En lärare använde sig av läsloggar det vill säga skrivböcker i vilka eleverna skrev och ritade efter det gemensamma textsamtalet i gruppen. I arbetet med läsloggarna utgick läraren från en modell med tre typer av frågor till texten i syfte att träna läsförståelse. Den första nivån innebär att svaret på frågan finns direkt återgiven i texten. Den andra nivån kräver att läsaren tänker själv och letar på flera ställen i texten. Den tredje nivån innebär att svaret inte finns återgivet i texten utan läsaren ska med hjälp av sin förförståelse på egen hand komma fram till svaret.

... vi jobbat med det här som jag kallar läslogg ... alltså den första nivån alltså att utifrån en text kunna svara på frågor och hitta svaret direkt sedan har jag varvat det med lite frågor där man måste kunna tänka lite själv kunna läsa mellan raderna och så är det att man jobbar med texter på ett annat plan ... lite uppgifter till det ... kan vara till exempel att man tänker efter om man har varit med om något liknande eller att man skall försöka sätta sig in i hur personen känner sig eller tänker eh vad kunde man gjort annorlunda att man gör texten lite mer till sin egen så ... (Berit 34 år)

En annan lärare tyckte om att arbeta med små berättelseböcker där eleverna arbetade individuellt och fick skriftligt svara på frågor till texten.

Några prioriterade tid för enskild läsning och samtal med eleven, flera lärare arbetade med bokrecensioner och lade stor vikt vid att eleverna läste så många böcker som möjligt, men tid för diskussion och reflektion ansåg de inte att de hann med.

I klassen tävlar vi om vem som läst flest böcker och så får dom skriva bokrecensioner. Då blir barnen motiverade. (Daniela 38 år)

Samtliga lärare var överens om att det var viktigt att använda sig av olika typer av texter som berättande, beskrivande, instruerande och argumenterande och att olika texttyper har olika funktion och syften.

Jag försöker få det till att spänna över flera områden både med upplevelseläsning, kapitelböcker och att de ska förstå och reflektera över innehållet men också faktatexter att de ska kunna söka upp svar i en text eller kunna göra egna slutsatser. (Cecilia 53 år)

6.3.3 Läsläxa

Samtliga lärare använde sig av någon sorts läsläxa för att träna på läsning. Läxan ansågs viktig för att automatisera läsningen och få läsflyt. Några lärare poängterade vikten av att föräldrarna var medvetna om läsförståelse och diskuterade innehållet i läxan med barnen andra tryckte mer på avkodningen.

... dom får läsläxa hem för det är viktigt att man får in det med läsning hemma också. Det finns ingen genväg du måste läsa för att bli en god läsare om avkodningen är bristfällig så blir läsförståelsen mindre god och då är inte läsningen maximal. (Gerd 57 år)

Idag har jag lagt ut läxlappar att jag försöker att de ska läsa minst tre tillfällen i veckan minst en kvart per gång och så har jag bett föräldrarna att de skall lyssna på dom och prata med dom och att dom ska få berätta om sin bok ... (Berit 34 år)

Dom får läsläxa till onsdagar och då vill jag att dom ska kunna läsa upp stycket utan upphakningar och det märks vilka som inte läst den flera gånger. (Hanna 32 år)

En lärare uttryckte att läxor är något hon tar till när hon inte hinner med som hon skulle önska.

... oftast känner man en oro att man inte hinner med och då blir det en läxa det får man ta till då ... (Filippa 60 år)

6.3.4 Samarbeta för att skapa ökad förståelse och motivation hos eleverna

En lärare hade ett nära samarbete med bibliotekarien som kom till klassen, bokpratade och föreslog böcker med olika svårighetsgrad och genre, för att öka motivationen för läsning. Flera lärare såg skolans bibliotekarie och skolbiblioteket som en resurs för att öka elevernas läslust och lämnade stort ansvar för elevernas bokval till bibliotekarien.

Vi har också en bra bibliotekarie som jag har bra samarbete med hon tar fram böcker som utmanar mina elever hon kommer hit en gång i månaden och pratar om böcker och jag märker att barnen blir mer intresserade att låna böcker. (Gerd 57 år)

En lärare använde sig inte av bibliotekarien när eleverna skulle välja böcker utan lät barnen välja själva.

... ofta kan jag ju tycka att de väljer lite väl svåra böcker och där har jag inte chans att kolla så mycket ... (Cecilia 53 år)

En lärare uppgav samarbetet med pedagogen i svenska som andraspråk viktig för att ge elever med annat modersmål än svenska en förförståelse inför genomgångar av texter, framförallt faktatexter men även skönlitterära texter. Eleven kunde sedan komma tillbaka till klassen med förförståelse och vara med på genomgång och den gemensamma diskussionen av texten i klassen.

När det handlar om faktatext så måste man ha en särskild tanke på svenska som andraspråksbarnen för det är plötsligt en helt annan vokabulär som kommer in och dom behöver ha väldigt mycket mer riktad ordförståelse ... (Eva 36 år)

Samma lärare påpekade vidare att det är av betydelse att elever med svenska som andra språk får möjlighet att utveckla komplicerade resonemang utan allt för tidiga krav på korrekthet. Vilket överensstämmer med kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, 2008a).

... börjar man liksom att gräva i det så ser man att han/hon har upprepat sig och ordförrådet man använt är mycket begränsat och jag ser mycket hellre att man kan sparka dom över kanten använda murbruk i mellan och hellre göra fel och utmana sig än att det behöver vara korrekt till varje pris. (Eva 36 år)

En annan lärare menade att specialläraren har bäst kompetens att ta hand om de elever som behövde extra stöd vid genomgång av faktatexter.

... barn har begränsningar att samtala om böcker och då är det bra om specialläraren arbetar med dom enskilt. (Daniela 38 år)

Samarbetet med bibliotekarier och pedagoger i svenska som andraspråk framhölls av flera lärare som viktig för att stärka barns självkänsla, förståelse, motivation och läslust.

6.4 Lärares arbete med att följa och bedöma elevers läsutveckling

Samtliga lärare ansåg att de uppmärksammar och följer elevers läsutveckling på olika sätt. Flera av lärarna uppgav att de använder sig av diverse kartläggningsscheman som verktyg för att systematiskt följa elevers läsutveckling, samt en viss dokumentation som underlag till vidare insatser och planering av fortsatt arbete. Att spela in elevens läsning för att följa elevens läsutveckling tyckte en lärare var ett bra sätt:

Barnen får läsa in en text och sedan gör vi detta vid flera tillfällen. Dom tycker detta är jättekul och de ser och hör sina framsteg. (Gerd 57 år)

Flera lärare nämner *LUS, läsutvecklingsschemat* vilket används för att kartlägga elevers läsutveckling:

... sitta med varje elev och försöka pricka in var de befinner sig i sin läsning ... LUS är ju ett sådant instrument ... (Annelie 25 år)

Vi har ju LUS och det är bra men den saknar just den sista biten den tredje nivån jag har inte hittat något riktigt bra LUS är tydlig men det är mer tekniken den skrapar bara på ytan ... (Berit 34 år)

Det är väl mest genom anteckningar som jag gör hur de klarar av olika delar och så ... och så använder jag LUS. (Cecilia 53 år)

Två lärare använder *God Läsutveckling* som kartläggningsmaterial. I detta material tittar man på flera dimensioner av elevernas läsning och noterar de framsteg eleven gör.

Man har ju en koll på var eleven befinner sig och har vissa avkollningar och sedan jobbar vi med God Läsutveckling som jag tycker är ett bra material och man kan följa var eleven bör befinna sig och så finns det förslag på övningar. (Gerd 57 år)

Några lärare framhöll den dagliga kontakten som en viktig del för att få en uppfattning var eleven befinner sig i sin läsutveckling:

... man har en känsla för sina elever som du skapar dig varje dag under lektionen i alla samtal. (Eva 36 år)

En lärare framhöll vikten av att i arbetslaget samtala kring var eleverna befinner sig i sin läsutveckling, i syfte att få en bedömaröverensstämmelse, men påpekade att det var svårt att hitta gemensam tid och struktur för dessa diskussioner

... vi lärare har diskuterat eleverna men vi har inte någon gemensam strategi kring detta ännu ... (Berit 34 år)

Lärarna har valt olika kartläggningsmaterial för att följa elevers läsutveckling. Det fanns inga klart uttalade riktlinjer på skolorna i hur de skulle arbeta med kartläggning och bedömning utan var upp till varje enskild lärare att avgöra. Flera av lärarna i kommun A hade valt att använda *LUS läsutvecklingsschema* för att uppmärksamma och följa elevers läsutveckling. Lärarna i kommun B använde Lundbergs *God Läsutveckling*.

De lärare som följde eleverna med hjälp av kartläggningsscheman uppfattade att de tack vare detta tidigt kunde uppmärksamma elever som behövde extra stöd och sätta in åtgärder.

Flera lärare tog upp neddragningar inom skolan som en bidragande faktor till att de inte hinner med alla elever så som de skulle önska.

7. SLUTANALYS OCH DISKUSSION

Studiens syfte var att undersöka hur ett antal lärare i årskurs tre arbetar med läsförståelse, vad de anser vara mest viktigt för att elever ska utveckla sin läsförståelse, vilka didaktiska redskap de använder sig av och i vilken omfattning de uppmärksammar och följer elevers läsutveckling.

I studien har vi använt oss av en kvalitativ ansats med intervjuer som metodiskt redskap och försökt förstå resultatet ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande det vill säga något som sker i ett socialt samspel människor emellan.

I det följande kapitlet kommer vi att diskutera resultatet i relation till teorier. Vi kommer även att integrera tänkbara didaktiska implikationer av studiens resultat. Ett slutord som innehåller förslag till fortsatt forskning avslutar kapitlet.

7.1 Lärares kompetens relaterat till utbildning och yrkeserfarenhet

Studiens resultat visar stora individuella skillnader i hur de intervjuade lärarna uppfattar att de arbetar med att utveckla elevers läsförståelse. Vi kan inte dra några generella slutsatser utifrån lärarnas svar i relation till om de har ny eller gammal utbildning, kort eller lång yrkeserfarenhet. Det förefaller snarare vara lärarnas engagemang, intresse och motivation som avgör hur benägna de är att förändra sin undervisning och ta till sig ny forskning. De lärare som vi uppfattade som engagerade, intresserade och motiverade relaterade ofta till samtal de fört med kollegor som en källa till att få perspektiv, på sin egen uppfattning.

En viss säkerhet i sin yrkesprofession kunde vi likväl märka hos de lärare som hade en äldre utbildning och lång yrkeserfarenhet, framförallt i frågor som berörde läsinläring. Däremot märkte vi inte samma säkerhet i frågor som berörde läsförståelse. Det verkar inte vara lika vanligt förekommande att lärare utbyter erfarenheter kring hur man arbetar med att utveckla elevers läsförståelse.

Genom att betrakta resultatet ur ett sociokulturellt perspektiv, där intresse och motivation är de viktigaste drivkrafterna för ny kunskap och där lärande sker i interaktion med andra människor (Vygotskij, 1978) menar vi att ett utökat samarbete lärare emellan skulle främja undervisningen. Som medierande redskap har språket en kraft genom att det ger möjlighet till att få olika perspektiv på företeelser eller objekt (Säljö, 2000). Ett utökat samarbete kräver dock att man i skolan avsätter tid för pedagogiska diskussioner något som i studien lyftes fram som ett behov, men som vi erfar är svårt att realisera i praktiken. Skolutveckling är viktig och kräver att skolans ledning tar ansvar och prioriterar tid för kontinuerlig reflektion och pedagogisk diskussion med utgångspunkt i ny forskning.

Av resultatet framgår att ansvaret för att utveckla läsförståelse ansågs vila på svenskläraren trots att kursplanen betonar alla lärares ansvar för elevernas språkutveckling (Skolverket, 2008a). Lärare på olika nivåer och inom olika ämnen i hela utbildningssystemet har ett delat ansvar för alla elevers språkutveckling vilket bygger på att alla lärare har kunskap om hur man arbetar språkutvecklande. Finns den kunskapen hos lärare?

Flera av lärarna hade samarbete med kommunens skolbibliotekarie för att välja böcker som sedan fanns tillgängliga i klassrummet för elevernas läsning. Samarbetet påpekades vara viktigt för att inspirera och ge eleverna läslust. Vi ställer oss frågan vad det får för konsekvenser att bibliotekarien, som oftast inte

känner barnen får så stort ansvar vid val av texter? Hur kan ett samarbete utvecklas mellan läraren, som vet var eleven befinner sig i sin läsutveckling, och bibliotekarien där bådas kunskaper tas tillvara?

Läsförståelse handlar om ett samspel mellan text och läsare (Høien & Lundberg, 1999). För att bedöma om en text är lämplig räcker det inte att ha kunskap om textens språkliga uppbyggnad. Hänsyn måste också tas till läsarens förutsättningar i form av förkunskaper, utvecklingsmöjligheter, intressen och mål med läsningen. Frågan är om lärare har den kompetens som krävs för att avgöra vad som gör att en text är läsbar och har god kvalitet? Resultatet tyder på att lärare känner en osäkerhet i valet av lämpliga texter och att man i utbildningen visserligen fått tips på litteratur men inte mycket om hur man bedömer svårighetsgraden i en text.

Lärarna talade om samarbetet med speciallärare och lärare i svenska som andraspråk men däremot nämndes inte modersmållärare. Modersmållärarna har en specifik situation genom att de ofta arbetar på flera skolor och fortfarande inte räknas in i arbetslagen. Elever med annat modersmål än svenska finns idag på fler skolor än tidigare och i vår studie hade samtliga lärare någon erfarenhet av dessa elever. Som vi ser det behöver fler lärare ha kunskap om flerspråkighet, svenska som andraspråk och modersmålets betydelse för elevers språk-, läs- och skrivutveckling. Lärares kompetens är en viktig faktor som korrelerar med hur eleverna klarar undervisningen och vad de lär sig (Myrberg & Lange, 2005; Skolverket, 2007a, b, c).

Studien tyder på att det finns behov av kompetensutveckling bland lärare. Det kan finnas skäl att se över både grundutbildningen och lärares möjligheter till att kontinuerligt utveckla sin kompetens inom områden som rör språk-, läs- och skrivutveckling.

7.2 Lärares uppfattning om vad det innebär att kunna läsa

Resultatet tyder på att lärarna är eniga i sin uppfattning om att läsning består av två delkomponenter såsom avkodning och läsförståelse men att även motivation har betydelse för att det ska bli en fullgod läsning vilket överensstämmer med gällande forskning (Elbro, 2004; Gough & Tunmer, 1986; Dalby, 1992; Lundberg & Herrlin, 2003). Det visade sig däremot inte finnas något gemensamt synsätt på arbetet med läsförståelse. Det var skilda uppfattningar om när arbetet med läsförståelse skulle påbörjas. Några lärare såg det som självklart att det kommer in redan i den tidiga läsinläringen medan någon ansåg att det kommer först senare, i årskurs fem eller sex, när eleverna behärskar avkodning.

Lärarna hade inte i någon större utsträckning något samarbete med förskoleklassen i arbetet med läsförståelse. Eftersom det inte förekom så mycket samarbete finns en risk att man inte tar tillvara barnets proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1978) och inte heller de erfarenheter och kunskaper som barnet har med sig. De mer grundläggande läsförståelsestrategierna kan utvecklas långt innan barnet knäckt den alfabetiska koden, redan i förskolan, genom boksamtal. I detta sammanhang menar vi att samarbetet mellan förskoleklassen och de första årskurserna kan förbättras vad gäller arbetet med samtal om litterära erfarenheter och litteraturens specifika drag, vilket stöds av forskning (Fast, 2007).

I litteraturen används literacy som ett mångfacetterat begrepp (Säljö, 2005; Langer, 2005; Barton, 2007; Fast, 2007) vilket medför ett utvidgat sätt för att betrakta läsning och skrivning. Lärarna framhåller att de arbetar med drama,

teater, film och bilder för att skapa variation och göra undervisningen lustfylld men det framgår inte att det sker i syfte att utveckla elevernas förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Det utvidgade synsättet på svenskämnet som framskrivs i kursplanerna (Skolverket, 2008a) förefaller inte ha fått genomslagskraft, vilket även Fast (2007) uppmärksammat i sin forskning.

7.3 Lärares didaktiska metoder i arbetet med läsförståelse

I skolan riktas ofta uppmärksamhet på förmågan att välja ut information som finns uttalad i texten; alltså koda av textens yta. När barnet behärskar detta, då är det också läskunnigt, menar någon lärare. Att överinlära avkodningsförmåga är ett bra sätt att lägga grunden för läsförståelse eftersom när ordigenkänningen inte är så resurskrävande kan eleven koncentrera sig på att förstå innehållet i texten (Myrberg, 2007b). Samtliga lärare i studien påpekade vikten av att eleverna knäcker läskoden, automatiserar läsningen och får läsflyt. I skolan bestod lästräningen i stor utsträckning av elevers enskilda arbete med olika läs- och skrivuppgifter och dessutom använde sig lärarna av läsläxor.

Som vi ser det finns det en risk att barn som knäcker läskoden tidigt lämnas ensamma med sin läsning och inte får det stöd de behöver för att utveckla läsförståelsestrategier. Studiens resultat tyder på en spridning bland lärarna i hur medvetna de är om vikten av att undervisa i och om läsförståelsestrategier. Samtliga lärare talade om att arbetet med läsförståelse sker på flera plan men hur de planerade och genomförde arbetet var svårt att få en bild av. Bland lärarna fanns strategier och modeller för att utveckla läsförståelse, såsom förespråkas i litteraturen (Chambers, 1993; Franzen, 1997; Reichenberg, 2005; Taube, 2007), men det fanns också de som inte nämnde någon strategi eller modell. De lärare som uppgav att de arbetade efter strategier och modeller hänvisade till textsamtal där de dels förberedde eleverna inför en textläsning och dels följde upp läsningen med frågor och samtal.

För att kunna utveckla förmågor som är centrala för läsförståelsen behöver eleverna vägledning (Taube, 2007). I det arbetet är läraren den mest betydelsefulla personen som modell, vilket betonas av flera forskare (Probst, 1992; Langer, 1995; Reichenberg, 2005; Jönsson, 2007). Trots detta framgick det inte i vår studie att lärarna använde sig själv, som modell, för att visa på hur man kan komma fram till svar och tolkningar av en text, utan överlät i stor utsträckning till eleverna att på egen hand med hjälp av läromedel arbeta med olika uppgifter. Vi kan se att lärarna i studien, trots att flera av dem hade lång yrkeserfarenhet, inte var säkra på hur de praktiskt kunde ge eleverna aktiv vägledning i hur de skulle ta till sig innehållet i en läst text.

Flera lärare uppmärksammade vikten av och svårigheten med att hitta lämpliga texter avpassade till elevens nivå. Som specialpedagoger ombeds vi ofta hjälpa till att nivåbestämma texter och ta fram material till elever som behöver stöd med sin läsning. Att hitta texter på rätt nivå innebär att texten är lagom utmanande och jämt över den nivå som eleven befinner sig på. Här är Vygotskijs begrepp den proximala utvecklingszonen tillämplig (Vygotskij, 1978). Utifrån studiens resultat och vår erfarenhet kan vi konstatera att det finns ett behov av att få utökad kunskap inom det här området.

Lärarnas intentioner med litteraturarbetet synliggörs när vi betraktar lärande ur ett sociokulturellt perspektiv där språk och kommunikation i interaktion med andra människor är grunden för lärande (Vygotskij, 1978; Säljö, 2000). I resultatet

ser vi en diskrepans i lärares förhållningssätt. Det fanns de som gav uttryck för att läsning var elevernas egen angelägenhet och att det dominerade arbetssättet var uppgifter i olika arbetsböcker eller uppgiftsmaterial som läraren producerat och där eleverna arbetade på egen hand. För dessa elever delegeras ansvaret för lärande till eleverna själv och deras möjlighet att lösa problem tillsammans med kamrater begränsas. Andra såg litteraturarbetet som en viktig del i arbetet med läsförståelse och tog utgångspunkt i elevernas kunskaper och tidigare erfarenheter för att tillsammans diskutera och lyssna på andras upplevelser och förståelse av en text. Vygotskij (1978) talar om barnets närmaste utvecklingszon och menar att det finns skillnader i det barnet kan göra på egen hand och det som barn kan uppnå i samarbete med andra. Vi menar att även om det finns en gräns, som ser olika ut för olika elever, för vad eleven kan uppnå i samarbete så utvecklas eleven mer gynnsamt i en social dialog än vid enskilt arbete, vilket stöds av forskning (Vygotskij, 1978, 1999; Dysthe, 1996; Säljö, 2000).

Utifrån resultatet kan vi se att det finns stora skillnader i hur man bearbetade de lästa texterna och använde sig av dessa i textsamtal, men även hur man i undervisningen, förhöll sig till och använde sig av elevgruppen. Några pedagoger såg den stora gruppen som en tillgång medan andra menade att små grupper lämpar sig bäst för textsamtal. I en klass bildar eleverna tillsammans en grupp och i den gemenskapen finns en kraft som pedagogen kan ta tillvara och utveckla i enlighet med Vygotskijs (1978) argument för lärandet som en social process.

Forskning (Langer, 1995; Dysthe, 1996; Jönsson, 2007) visar på betydelsen av att skapa klassrum där eleverna ingår i läsargemenskaper och där en mångfald av röster kommer till tals. Samtidigt uppfattar vi det vara viktigt att tillgodose kravet på individualisering då läsförståelseövningar behöver göras dels individuellt, dels i grupp. Individualisering är dock inte liktydigt med individuellt eller enskilt arbete då utveckling och lärande sker till stor del i samspel och kommunikation med andra. Det är en utmaning för lärare och specialpedagoger att hitta lösningar på hur man kan individualisera och samtidigt dra nytta av och utgå från gemenskapen i klassen.

7.4 Lärares arbete med att följa och bedöma läsutveckling

I skolsammanhang talas det ofta om vad eleverna kan och inte kan och syftet med diagnoser och kartläggningsschema är att ta reda på hur långt eleverna kommit i sin läsutveckling och kunna sätta in adekvata åtgärder. Men för att få en bild av hur elevens kunskaper ser ut kan man välja att gå tillväga på olika sätt och de sätt man väljer får konsekvenser för undervisningen. Om man använder läsprov som mäter antalet fel läsningar får man endast veta vad eleven inte behärskar och lästräning sätts då in för att åtgärda detta. Men då uppmärksammas endast bristerna i läsningen och faran är att man inte ser elevens läsutveckling som en komplex helhet. Vill man på djupet få veta vad eleven förstår av sin läsning måste detta prövas på annat sätt.

Lärarna i studien var väl medvetna om vikten av att kartlägga elevens läsutveckling, för att veta vad de i utvecklingens innehåll klarar av och vilka eventuella problem de har. Flera av lärarna lade stor vikt vid den egna professionella bedömningen av elevernas läsutveckling. De framhöll den dagliga kontakten med eleverna som viktig för att få en samlad bedömning. Flera lärare använde sig av *God Läsutveckling* (Lundberg & Herrlin, 2003) och *LUS, Läsutvecklingsschema* (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001) för att följa och

bedöma eleverna. Skolverkets kartläggningsmaterial *Språket lyfter!* användes inte när intervjuerna genomfördes, i maj 2008. Det är vår förhoppning att det nya materialet *Nya språket lyfter!* framdeles blir ett verktyg för bedömning av elevers språkutveckling eftersom det enligt Skolverket är direkt anpassat till målen i årskurs tre och fem i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2002, 2008d).

Som specialpedagoger anser vi att uppföljning och utvärdering av elevernas resultat måste användas aktivt för att bestämma vilka åtgärder som behövs för att motivera och stödja eleverna. Lärare bör ha ett systematiskt och strukturerat arbetssätt som tar sin utgångspunkt i elevers förmåga och därvid utarbeta individuella strategier. Samtidigt är det viktigt att granska sin undervisning och reflektera över hur den kan utvecklas för att möta elevers behov. Detta är åtgärder som är viktiga för alla elever men särskilt betydelsefulla för elever som riskerar att inte nå målen och komma vidare i sin läsutveckling.

Forskning av bland annat Myrberg & Lange (2005) understryker vikten av god lärarkompetens. Lärarens kompetens är den mest betydelsefulla beståndsdelen i en pedagogik som ska lyckas utveckla elevernas språk och förhindra att läs- och skrivproblem uppkommer. Lärare måste "se" den enskilde elevens styrkor och svårigheter för att kunna ställa krav och ge rätt stöd, så att eleven ges möjlighet att lyckas, få självkänsla och känna glädje. Alla lärare måste vara medvetna om att ingen elev borde få lämna årskurs ett utan fungerande avkodning samt att deras undervisning behöver koncentreras på att utveckla elevers förmåga att automatisera avkodningen. Forskning enligt bland annat Stanovich (1986) och Myrberg (2007a) visar att tidiga insatser är av största betydelse. Ovanstående resonemang ställer stora krav på lärare men även på tjänstemän på skol- och organisationsnivå. Av studien framgår att på de skolor de intervjuade lärarna var verksamma fanns ingen tydlig organisation på skolnivå för att systematiskt följa, analysera, utvärdera och dokumentera elevers läsutveckling

7.5 Slutord

I studien kan vi se att samtliga lärare har insikt och är medvetna om hur viktigt arbetet med läsning och läsförståelse är. Har man som lärare insett att läsning är detsamma som att tänka, att använda sin fantasi, reflektera och samtala, leder det till slutsatsen att man måste ägna tid åt läsning och läsförståelse i skolan. Eleverna behöver strategier för hur man blir en reflekterande läsare. Den "öppna" läraren låter elevernas idéer leda samtalet och ger den vuxnes perspektiv när det är relevant. Flera forskare (Probst, 1992; Langer, 1995; Reichenberg, 2005; Jönsson, 2007) påtalar att lärare är den mest betydelsefulla personen i klassrummet, som samtalsledare och modell. Lärarna i studien har inte någon klar, strukturerad strategi att arbeta efter och fungerade inte själva som modeller till hjälp för eleverna att utveckla en strategisk läskompetens, så att de kan bedöma sin egen förståelse och göra inferenser. Lärarna har inte verktygen utan famlar och försöker göra det bästa utifrån styrdokumentet som inte heller ger några klara riktlinjer vad gäller arbetssätt eller metoder.

Vi har under arbetets gång fått en fördjupad kunskap kring läsning och läsförståelse samt insikt i hur lärare arbetar med läsförståelse. Som specialpedagoger har vi en viktig funktion att handleda lärarna i sitt arbete. Intressant hade varit att utveckla studien med hjälp av klassrumsobservationer för att få en klarare bild av hur arbetet gestaltar sig i vardagen.

Som vi ser det behöver lärare i sin grundutbildning få kunskap om läsförståelsestrategier, hur de kan leda och utveckla samtal och få verktyg för att följa och dokumentera elevers läsutveckling. Dessutom behövs kontinuerlig kompetensutveckling för att ta del av aktuell forskning.

7.5.1 Fortsatt forskning

Av studien framgår att på de skolor intervjuerna genomfördes fanns ingen tydlig organisation på skolnivå för att systematiskt följa, analysera, utvärdera och dokumentera elevers läsutveckling. Det vore därför intressant att göra en mer omfattande studie i ett flertal kommuner och undersöka vad rektorer, i egenskap av skolans pedagogiska ledare, har för kunskap och uppfattning om vad som är betydelsefullt för att utveckla och bedöma elevers läsutveckling.

REFERENSER

- Allard, B., Rudqvist, M. och Sundblad, B. (2001). *Nya lusboken En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonniers.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2.dra rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (1986). *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. Umeå universitet. Pedagogiska institutionen.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (2:dra rev upplagan). Oxford: Blackwell.
- Beck, I. L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L., Kucan, L. (1997). *Questioning the Author. An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, Delaware: International reading Association.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik* (3:dje rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Raben & Sjögren Bokförlag.
- Dalby, M. A. (1992). *Bogen om läsning*. Köpenhamn: Danmarks pædagogiske institut.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Acta Universitatis Upsalensis. Uppsala studies in Education no 115.
- Franzén, L. (1997). *Läsförståelse. Att göra inferenser – teori och träningsprogram*. Solna: Ekelunds förlag.
- Gough, P.B. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, s. 6-10.

- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR). (1996). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. (Broschyr) Uppsala: Ord och Form.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, E. (1977). *The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries*. Umeå University and Umeå School of Education. Educational reports No. 12. Umeå: Umeå University and Umeå School of Education.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö högskola. Malmö studies in educational sciences No. 33.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier . I Starrin & Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1974). *LTG-Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94). 2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. & Lange, A. (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Myrberg, M. (2007a). Läs- och skrivsvårigheter. I *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 73-100). Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.

- Myrberg, M. (2007b). *Dyslexi - En kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Probst, R. E. (1992). Five Kinds of Literary Knowing. I Langer, Judith A. (red.) *Literature Instruction. A focus on student response*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Reichenberg, M. (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter: En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Science no 232.
- Reichenberg, M. (2008). Making Students Talk about Expository Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, (1), 17-39.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2002). *Språket lyfter! Diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för skolåren före skolår 6*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003). *Barns läskompetens i Sverige och världen. PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingar av grundskolan 2003- Sammanfattande huvudrapport*. Skolverkets rapport nr 250. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007a). *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Skolverkets rapport nr 306. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007b). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Skolverkets rapport nr 305. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007c). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Skolverkets rapport nr 304. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008a). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000. Reviderad version 2008*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008b). *Allmänna råd för den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008c). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret*. Konferensupplaga oktober 2008. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2008d). *Nya Språket lyfter! Diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för skolåren före skolår 6*. Stockholm: Skolverket.

Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some consequences of Individual Differences in the Acquisitions of Reading. *Reading Research Quartely* 21(4) s. 360-407.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokultuerellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introduktion to Qualitative Research Meethods. The search for meanings*. New York: Wiley.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer (3:dje rev upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, L.(1999). *Tänkande och språk*. Göteborg. Daidalos.

BILAGOR

Bilaga 1.

Intervjufrågor

1. Lärarens grundutbildning, fortbildning och yrkeserfarenhet?
2. När anser du att en elev kan läsa?

3. I vilken omfattning arbetar du med utveckla elevers läsförståelse?
4. När börjar du arbeta med läsförståelse (vilket skolår)?
5. Hur sker samarbetet med förskoleklassen när det gäller läsförståelse?
6. Hur mycket tid ägnar du åt läsförståelse under läsåret? Någon speciell tidsperiod?
(Varje vecka, varje dag etc.)?

7. Vad ingår i arbetet med läsförståelse?
8. Hur lägger du upp arbetet med läsförståelse? Vad för slags texter använder du
(berättelser, faktatexter mm)?

9. I vilken omfattning arbetar du efter modeller beskriv dessa modeller?

10. Hur utvärderar du elevernas läsutveckling?
11. Vilka strategier använder du för att få med alla elever på läståget?
12. Hur stödjer du elever med bristande läsförståelse?

Detta var våra huvudfrågor, under intervjuerna ställdes ett antal följdfrågor beroende på respondenternas svar.