



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att undervisa i läsförståelse

En kvalitativ intervjustudie om fyra lärares undervisning i årskurs 3

Emma Collin

Examensarbete LAU395 HT2013

Handledare: Göran Brante

Examinator: Peter Erlandson

Rapportnummer: 21



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Att undervisa i läsförståelse – En kvalitativ intervjustudie om fyra lärares undervisning i årskurs 3

Författare: Emma Collin

Termin och år: Höstterminen 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Göran Brante

Examinator: Peter Erlandson

Rapportnummer: 21

Nyckelord: läsförståelse, läsundervisning, lärarroll, didaktiska val

Uppsatsen är en kvalitativ studie vars syfte är att undersöka hur fyra lärare uttrycker att de undervisar om läsförståelse för att få en inblick i verksamma lärares tänkande kring läsförståelse. Studiens frågeställningar handlar om vad lärare menar är väsentligt för att utveckla läsförståelse, hur viktigt de anser att läsförståelse är samt vilka didaktiska val lärarna gör i sin undervisning.

Studiens syfte och frågeställningar besvaras genom intervjuer med fyra lärare i årskurs 3. Studiens resultat visar att lärarna uttryckte olika delar som väsentliga för att utveckla elevernas läsförståelse. Lärarna anser att läsförståelse är viktigt i skolans alla ämnen men att en aktiv undervisning för att främja läsförståelse mest förekommer i svenskundervisningen. Lärarnas didaktiska metodval var att arbeta med ett läsförståelsematerial, högläsning samt elevernas egen läsning i olika grad. Studien visar att lärarnas didaktiska val har en betydande roll för att öka elevernas läsförståelse. Lärarnas didaktiska val som betydande faktor är bland annat om eleverna får möjlighet att diskutera texter, vilka sorters texter de får möjlighet att bearbeta och om eleverna blir undervisade i hur man använder sig av lässtrategier.

Studien gör ett nedslag i verkligheten för att försöka problematisera hur det kan komma sig att elevernas läsförståelseresultat sjunker. Studien gör inte anspråk på hur det ser ut i all undervisning utan är på så sätt mer relaterbar än generaliserbar. Studien har på så sätt betydelse för läraryrket då lärare genom studien kan ta del av andra yrkesverksamma lärares tänkande kring läsförståelse. Läsförståelsens komplexitet påvisas samt vikten av att som lärare få chansen att planera och diskutera sin undervisning för att kunna utmanas och utvecklas. Lärarens roll är på så sätt den viktigaste faktorn då det är läraren som väljer vilken undervisning eleverna får möta.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
Inledning	5
Syfte och Frågeställningar	6
Teoretisk anknytning	7
Sociokulturellt perspektiv	7
Styrdokument	9
Litteraturgenomgång	10
Läsning och läsförståelse.....	10
Komponenter för en god läsförståelse.....	11
Lärares roll	13
Undervisningen	14
Textval och texttillgång.....	15
Metod	17
Metodval.....	17
Urval.....	17
Presentation av respondenter	17
Genomförande	18
Bearbetning av data	18
Studiens tillförlitlighet.....	18
Etisk hänsyn	19
Metoddiskussion.....	19
Resultat	20
Lärarytelse.....	20
Lärares kompetens och engagemang	20
Planeringsmöjligheter.....	20
Byggstenar för läsförståelse	21
Avkodning som förutsättning	21
Lässtrategier	21
Ordförståelse och ordförråd.....	22
Varierande undervisningsupplägg	22
Läsförståelsepass	22
Elevernas egen läsning	23
Högläsning	23
Läsförståelse i alla ämnen	24
Textval och texttillgång.....	24
Textval	25
Bibliotekens betydelse.....	25
Sammanfattning	26
Diskussion	27
Läsförståelseundervisningens olika delar.....	27
Undervisningsupplägg som kan främja läsförståelsen	28

Det utökade läsförståelseuppdraget.....	29
Slutord	31
Relevans för läraryrket	32
Vidare forskning.....	32
Referenslista.....	33
Bilaga 1 - Intervjuguide	35

Inledning

I en rapport från Skolverket presenteras resultaten från den senaste PISA¹ undersökningen. Där framgår det att ”resultaten från PISA 2012 visar att 15-åringar i Sverige presterar på en lägre nivå än den genomsnittliga nivån för jämnåriga i övriga länder i OECD vad det gäller läsning” (Skolverket, 2013:139). Rapporten visar även att Sverige är det land bland OECD-länderna vars resultat i läsning har försämrats mest (Skolverket, 2013:139). Kulturdepartementets litteraturutredningsgrupp förevisar i utredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65), en analys av svenska ungdomars tidigare PISA-resultat. Utredningen visar att elevers läsintresse sjunker samt att deras läskunskaper blir allt sämre.

Läsfärdigheten har minskat påtagligt hos unga, särskilt de senaste tio åren. Försämrade läsförmåga gör att för en allt större andel av dagens elever är möjligheten att förstå och tillgodogöra sig texter begränsad och därmed även möjligheten till egna läsoplevelser (SOU 2012:65:384).

Skolverket uttrycker även i en annan rapport om PIRLS² 2011 (2012) ”läsförmågan bland de svenska eleverna försämrats” (2012:6). De påvisar dessutom att ”bland de länder som deltagit i PIRLS sedan 2001 var Sverige ett av de fåtal länder där elever försämrade sina resultat för hela perioden”(2012:6). Läsförståelse är därav ett ämne som är både aktuellt och viktigt då det här är trender som måste brytas.

Westlund menar att ”goda avkodningsstrategier och flyt i läsningen är avgörande för läsförståelsen. Det räcker emellertid inte att kunna läsa flytande för att förstå vad man läser. Många elever från 9-10-årsåldern läser flytande men förstår ändå inte vad de läser” (2009: 49). Då en god läsförståelse är grundläggande för att klara skolans alla ämnen anser jag precis som Westlund att ”skolans viktigaste uppgift är att lära barn att förstå vad de läser” (2009:7). Då läsförståelse är något som blivit såväl omtalat och forskat om på senaste vill jag med den här uppsatsen inta ett lärarperspektiv och undersöka hur lärare uttrycker att de arbetar med läsförståelse för att försöka förstå vad de låga resultaten skulle kunna bero på. Studien kan på så sätt göra ett nedslag i verkligheten och visa hur det kan se ut på skolor idag. Det är frågor som är viktiga och intressanta att undersöka inte bara för mig själv i min blivande lärarroll utan även för andra lärare som vill få nya tankar och perspektiv på läsförståelseundervisning.

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) mäter 15-åringars matematik- och läskunskaper i flera olika länder. Projektet drivs av OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) som är en internationell organisation med 34 medlemsländer.

² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell komparativ studie som undersöker elevers kunskaper i läsförmåga i årskurs 4.

Syfte och Frågeställningar

Studiens syfte är att genom intervjuer med fyra lärare undersöka hur de uttrycker att de undervisar om läsförståelse för att få en inblick i verksamma lärares tänkande kring läsförståelse.

- Vad menar lärarna är väsentligt för att utveckla läsförståelse och hur viktigt uttrycker lärarna att läsförståelse är i skolan?
- Vilka val gör lärarna i sin undervisning?

Teoretisk anknytning

Den här studien handlar om hur lärare uttrycker att de arbetar med läsförståelse i skolan och på vilket sätt de uttrycker att de undervisar för att utveckla elevernas läsförståelse. Strømsø menar att de sociokulturella teorierna om läsning under de senaste 20 åren har fått ökad uppmärksamhet (2008:43). Därav har även jag tagit valet att här göra mitt avstamp för studiens teoretiska anknytning.

Sociokulturellt perspektiv

Att eleverna utvecklar en god läsförståelse är essentiellt då man i skolan, som Dysthe menar, inte kommer förbi:

Det faktum att språket är det viktigaste redskapet för förmedling av kunskap. Det är genom att lyssna, läsa, skriva och tala som det mesta lärande sker. Från ett sociokulturellt perspektiv är språk och kommunikation själva förbindelseledet mellan individuella mentala processer och sociala läroaktiviteter (2003:10).

Säljö betonar att läsning i ett sociokulturellt perspektiv inte är en färdighet som man någonsin kan behärska helt. Han framhåller vidare att betraktandet om ”läsning som en teknisk förmåga att avkoda bokstäver är att trivialisera texten som sociokulturell företeelse” (2000:187). Att läsa handlar på så sätt om att skapa en mening av det som står. Bachtin menar (i Vygotskij, 1999) att:

Det inte är ”enskilda individer som *äger mening*, utan det är vi som skapar mening (...) Mening är något som uppstår i dialogen. Inläringen äger således rum i ett samspel – antingen i dialog med levande röster eller i dialog med texter som läses eller lyssnas till.” (1999:15).

Undervisningen bör på så sätt ge eleverna möjlighet att delta i kommunikativa processer. Dysthe menar:

Att kunskap distribueras mellan människor inom en gemenskap betyder att de kan olika saker och har olika kompetenser, som alla är nödvändiga för förståelse av helheten. I en klass har eleverna olika synvinklar och yttrar sig från olika positioner och med olika förståelse antingen när det gäller lärostoffet i skolan eller aktuella händelser i medierna. Detta är en av orsakerna till att flerstämmighet är så viktigt för lärande (2003:326).

Vygotskij anser att det utan social kommunikation inte kan ske någon utveckling av varken språk eller tänkande (1999:10). Han menar att ”barnet är socialt från början och språket fyller en social funktion genom dialog med andra människor. Genom andra lär man känna sig själv.” (1999:11) Dysthe betonar att ”utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningar för människans lärande och utveckling” (2003:48) Säljö betonar att:

Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen som barnet blir medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation (2000:37).

Då studien tar sitt avstamp i hur lärarna resonerar kring läsförståelse får lärarens roll en central plats i studien. Vygotskij menar att läraren har en avgörande roll för elevernas

utveckling då ”lärarens roll är utmana elevens tänkande” (1999:13). Vygotskij formulerade uttrycket *den närmaste utvecklingszonen* vilket han menar innebär att ”det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det ju imorgon att kunna utföra på egen hand” (1999:351). Dysthe förklarar den närmaste utvecklingszonen som det ”området mellan det som ett barn kan klara ensam och det som samma barn kan klara med hjälp av någon annan, t.ex. en lärare eller en mer försigkommen kamrat.” (2003:81). Det är på så sätt upp till läraren att möta varje elevs utvecklingszon genom sin undervisning för att främja alla elevers läsförståelse.

Styrdokument

I styrdokumenten lyfts läsförståelse fram som en viktig del i skolan. Det betonas i läroplanen (2011) att:

Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga (Skolverket, 2011a:9).

För att kunna möjliggöra för eleverna att ta del av detta informationssamhälle krävs att det finns en undervisning som främjar elevernas läsförståelse. I kursplanen för Svenska framhävs vikten av att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Skolverket, 2011a:222). Enligt det centrala innehållet för årskurs 1-3 ska undervisningen behandla ”lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” (Skolverket, 2011a:223). Det är även något som vidare ska fördjupas när eleverna går i årskurs 4-6 då det står i det centrala innehållet att undervisningen ska behandla ”lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna” (Skolverket, 2011a:224). Lässtrategiers betydelse förtydligas i kommentarsmaterialet till kursplanen i svenska:

Med lässtrategier menas i kursplanen de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text. Lässtrategier handlar alltså om något som läsaren gör med texten. Att läsa texter som är tryckta ord på papper kräver vissa strategier. Att läsa texter på webbsidor eller i sociala medier av olika slag kräver andra. Kursplanen betonar att alla elever i den svenska skolan, genom hela sin grundskoletid, ska få undervisning om hur man går tillväga för att läsa olika texter. Progressionen går från nybörjaren som ska ”knäcka koden” och behöver lära sig *lässtrategier för att förstå och tolka texter* hon eller han läser själv eller tar del av på annat sätt. (Skolverket, 2011b:12)

Genom undervisning om läsförståelse ska eleverna slutet av årskurs 3 ha nått följande kunskapskrav:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. (Skolverket, 2011a:227).

Eleverna ska dessutom kunna föra ”enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter” (Skolverket, 2011a:227)

Litteraturgenomgång

Studiens syfte är att undersöka hur fyra lärare uttrycker att de undervisar om läsförståelse för att få en inblick i verksamma lärares tänkande kring läsförståelse. I det här avsnittet delges för studien relevant tidigare forskning. Litteraturgenomgången är uppdelad i följande rubriker; Läsning och läsförståelse, Komponenter för en bra läsförståelse samt Lärarens roll.

Läsning och läsförståelse

För att kunna fördjupa studiens valda ämne så krävs först en genomgång om vad tidigare forskning menar att läsning och läsförståelse faktiskt innebär. Enligt nationalencyklopedin är läsning:

En komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. *Avkodning* innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. *Förståelse* är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl (2013).

Det är en förklaring som flera forskare är eniga om. Både Elbro (2004:27) och Westlund(2009:98) lyfter fram läsformeln som Gough och Tunmer, två amerikanska läsforskare, skapade på 1980-talet; $L(\text{läsning}) = A (\text{avkodning}) \times F (\text{förståelse})$. Vad formeln påvisar är att om antingen förståelsen eller avkodningen inte fungerar så går det inte att läsa. Den här förklaringen visar att förståelse är en viktig komponent för att kunna läsa och det är där studien tar sin utgångspunkt. Forskare understryker att texten inte säger allt, utan att du själv måste vara aktiv som läsare för att få ut något av texten (Elbro, 2004; Lundberg, 1984, 2006a; Stensson, 2006; Westlund, 2009). Innebörden av en text är på så sätt inte bara enskilda meningars betydelser. Lundberg menar att läsning bör ses som ett möte och ”för att binda ihop meningarna på ett rimligt sätt måste alltså läsaren göra inferenser, föra in ytterligare kunskap” (1984:94). Rosenblatt betonar att:

Läsning har tidigare alltför ofta uppfattats som en interaktion, där den tryckta sidan inpräglar sin mening i läsarens medvetande eller läsaren drar fram den mening som finns inbäddad i texten. I själva verket är läsning en konstruktiv och selektiv process över tiden i ett särskilt sammanhang. Relationen mellan läsaren och tecknen på sidan försiggår i en spiralformad rörelse där ena parten hela tiden påverkas av vad den andra har bidragit med. (2002:36).

Även Eckeskog menar i sin avhandling att:

Genuin läsförståelse handlar om att tillvarata och känna sig bunden av textens innehåll och samtidigt kunna gå utöver innehållet och tillföra något nytt. Läsaren skapar mening i texten och det måste vara ett samspel mellan läsare och text eftersom en text inte kan förstås helt lika av olika läsare (2013:21).

På liknande sätt betonar Westlund att elever måste utveckla förmågan att kunna läsa både på, mellan och bortom raderna oavsett vilka texter de möter (2009:41). Hon menar vidare att:

En läsare som inte använder sig av information från sitt minne och integrerar den med ny information i texten förstår egentligen inte texten, även om han eller hon korrekt kan avkoda texten (2009:32).

Reichenberg menar att det har visat sig i flertalet undersökningar att ”elever inte är medvetna om att de ska vara aktiva medskapare när de läser” (2006:220). Nedan följer en genomgång över vilken plats läsförståelse har i skolan samt vad tidigare forskning menar är viktigt för att kunna utveckla en god läsförståelse.

Komponenter för en god läsförståelse

För att eleverna ska utveckla en god läsförståelse krävs det ett antal olika grundläggande komponenter som forskningen visar sig vara eniga om. Bråten betonar dock att komponenterna inte fungerar oberoende av varandra utan att undervisningen måste se till helheten (2008:49).

En grundläggande komponent som lyfts fram för att utveckla en god läsförståelse menar forskare är elevernas ordförståelse och ordförråd. Westlund anser att ordkunskap är ”den enskilt viktigaste faktorn för utvecklande av god läsförståelse” (2009:133). Det menar även Elbro som skriver att ”omfånget på läsarens ordförråd är en viktig indikator på språkförståelse. Faktiskt är omfånget på ordförrådet den viktigaste enskilda faktorn som man hittills har hittat och som påverkar språkförståelse” (2004:151). Bråten anser att det nästan säger sig självt ”att för att förstå det lästa, måste eleverna ha tillräcklig förståelse av vad de enskilda orden i texten betyder” (Bråten, 2008:56). Det är på så vis viktigt att undervisa eleverna så att de lär sig att avkoda bra och bygga upp ett stort ordförråd.

I Alatalos (2011) och Eckeskogs (2013) avhandlingar fanns det en skillnad kring hur lärarna såg på ordkunskap. Alatalo lyfter fram att lärarna i hennes avhandling inte verkade se ordkunskap i läsundervisningen som en central aspekt. Eckeskog påvisar däremot att lärarna i hennes avhandling ”arbetar intensivt för att genom samtal knyta texters innehåll till elevernas erfarenheter. Texterna förbereds då oftast genom samtal och genom att lärarna förklarar ord som de uppfattar som svåra innan texten skall läsas” (2013:97). Eckeskog skriver dock även att:

En lärare inser att det ”hackar sönder berättelsen” när hon stannar för att förklara svåra ord under läsningen och hon drar därför ner på antal ord som hon väljer att förklara. När lärarna eftersträvar att ge eleverna förförståelse för texterna lägger de ner mycket tid för samtal och frågor innan läsningen. Detta resulterar i vissa fall även till berättelsen ”hackas sönder” och att eleverna blir något uttröttade redan innan läsningen börjar och får svårt att koncentrera sig och lyssna när läraren till slut läser (2013:97).

Eckeskog menar även att lärarna kunde glömma av vikten av förförståelse när lässtrategier istället var i fokus. ”Den texten förbereds då inte på något sätt och eleverna kan helt sakna den förförståelse de kanske skulle behöva när de börjar läsa” (Eckeskog, 2013:98). Att ge eleverna förförståelse är en viktig del för att underlätta elevernas läsförståelse. Dock anser forskare att det finns vissa riktlinjer för hur man bör lära elever nya ord. Reichenberg menar att det inte ger något stort utbyte att lyfta ur och förklara ord som isolerade enheter istället för i ett meningsfullt sammanhang. Hon menar vidare att läraren inte bör förklara alla svåra ord eftersom eleverna då inte får någon ”övning i att på egen hand komma fram till betydelsen av ett ord genom att utnyttja sammanhanget, sina allmänna kunskaper om ords byggnad eller använda ordbok” (2008:73). Elbro betonar att eleverna från skolår 3 och 4 tillägnar sig många ord genom läsning av texter där orden finns. Han poängterar att det är omöjligt att gå igenom alla ord som finns med eleverna och menar att läraren måste göra

ett urval. Elbro menar att det bästa sättet är att ”gå igenom nyckelorden i en text innan eleverna ska läsa texten. På så sätt stödjer man elevernas förståelse av texten” (2004:152).

En aspekt som lyfts fram är att det efter de första skolåren inte alls är ovanligt att möta elever med helt normala ordavkodningsfärdigheter men som ändå sliter med att uppnå tillfredställande läsförståelse. (Bråten, 2008:55) Läsförståelse är inte något som kommer automatiskt bara för att man läser flytande även om ordavkodning och ordförståelse är förutsättningar för läsförståelse.

En annan grundläggande komponent för en god läsförståelse som lyfts fram av såväl forskning som styrdokumentet är att undervisa om lässtrategier. Bråten förklarar lässtrategier som ”mentala aktiviteter som läsaren väljer att sätta i verket för att tillägna sig, ordna och fördjupa information från text samt för att övervaka och styra sin egen textförståelse” (2008:69). Lässtrategier ligger på så sätt nära elevers metakognition. Westlund förklarar metakognitiv förmåga med att ”man medvetet kan fundera över sina tankeprocesser. Metakognition utvecklar läsförståelse. Den är nära förbunden med val av strategier och effektiviteten av strategierna som valts” (2009:128). Lundberg anser att:

Ett viktigt led i läsutvecklingen är att inse när man förstår och inte förstår och att med den insikten försöka utveckla metoder som ökar läsförståelsen. Man kan då t ex läsa om texten, titta på en bild, läsa framåt för att se om det klarnar, slå upp ord som man inte förstår, fråga någon osv. (2006:44).

Även Frost menar att det, när man arbetar med läsförståelse, i hög grad handlar ”om att hjälpa eleverna att reflektera över sitt eget sätt att arbeta, sina resultat och förhållandet mellan sättet att arbeta och resultatet” (2009:111). Det är på så vis viktigt att utveckla en metakognitiv förmåga och de strategier som krävs då eleverna annars kan tro att de har förstått en text även om dem inte har det. Det är även något som Stensson betonar, att det finns läsare som inte vet vad de förstår och vad de inte förstår och att de på så vis har svårt att koppla ”texterna till sina egna liv och erfarenheter” (2006:19–20).

En forskningsmodell som ska hjälpa eleverna att hitta och kunna använda sig av smarta strategier är Reciprokal undervisning (Reciprokal Teaching) (Westlund, 2009). De fyra huvudstrategierna som bearbetas är att: förutspå handlingen/ställa hypoteser, att ställa frågor om texten, att klargöra otydligheter samt att sammanfatta texten (Westlund, 2009:76). Strategierna som bearbetas i Reciprokal undervisning är desamma som Frost menar är de grundläggande läsförståelsestrategierna ”som i en normal, aktiv läsfunktion griper in i varandra” (2009:76). Det är även dessa huvudstrategier som frågorna i PIRLS är utarbetade efter (Skolverket, 2010:21).

Westlund betonar dock att det måste vara att förstå texten som är det främsta syftet med att tillämpa lässtrategier och inte att använda strategierna i sig (2009:51). Stensson menar vidare att ”det räcker inte att kunna de olika strategierna utan man måste veta när, varför och hur man använder sig av dem” (2006:23). Eckeskog diskuterar detta vidare genom att exemplifiera i sin avhandling en lärare som bara tränar en strategi och påpekar att de andra strategierna då inte ska användas. Eckeskog menar att det då blir ett större huvudfokus på att kunna strategierna och symbolerna i stället för att det kan vara en hjälp till ”att ge eleverna större förståelse och därmed rikare upplevelser av en text” (2013:97). Westlund menar att läraren i Reciprokal undervisning även uppmärksammar eleverna på att valet av strategier beror på vilken sorts text de läser (2009:78). Det är även något som Bråten lyfter fram som viktigt att ”strategisk läsning inte bara handlar om att använda förståelsestrategier effektivt.

Än viktigare är att veta i vilka lässituationer som de olika strategierna lämpar sig bäst.” (Bråten, 2008:70)

Även om forskare är eniga om vikten av att utveckla lässtrategier så menar Anmarkrud att ”dessvärre vet vi att det endast i ringa grad undervisas i läsförståelse i skolan. Klassrumsforskning har visat att arbete med lässtrategier knappast förekommer i skolan” (2008:201). Det är även något som Skolverket lyfter fram i en rapport (2012):

Färre svenska elever får arbeta med olika typer av lässtrategier jämfört med många andra länder. Den här situationen var också tydlig i PIRLS 2006. Då konstaterades att det är nödvändigt att läsa mycket men att detta inte görs tillräckligt för att utveckla läsförmågan. Tidigare studier visar att eleverna behöver hjälp med att lära sig olika lässtrategier med avseende på både avkodning och förståelsearbetet. Det är således oroväckande att svenska elever fortfarande i mindre utsträckning än elever i andra länder får delta i undervisning där lärarna ägnar sig åt olika typer av lässtrategier (2012:8-9).

Skolverket påvisar dock att användandet av strategierna tycks öka i jämförelse med PIRLS 2001 (2012:9).

Lärarens roll

Då det är lärarnas resonemang och undervisningsupplägg som är huvudfokus i den här studien kommer nedan redogöras vilken roll läraren har i undervisningen.

Det är lärarens uppgift och utmaning att göra de didaktiska val som krävs för att eleverna ska utveckla sin läsförståelse. På så vis är det inte förvånande att Skolverket i sin rapport (2012) visar att ”läraren och dennes undervisningsmetoder har visats vara bland de viktigaste faktorerna i vad samhället kan bistå eleverna med i skolan” (2012:58). I Skolverkets analys av PIRLS 2006 står det även att:

En betydelsefull aspekt i att få till stånd en god läsutveckling för eleverna är kompetenta och reflekterande pedagoger som baserar sina didaktiska val på såväl beprövad erfarenhet som nyare forskning – läraren är den viktigaste resursen skolan har (2010:45).

Att lärarens kompetens är en viktig faktor för elevernas läsutveckling är därmed tydligt. Frost (2009) menar att den skickliga läraren är trygg i sin yrkesroll, samarbetar bra med såväl kollegor som föräldrar, reflekterar över undervisningen och kan anpassa den utefter elevernas behov. Lärarna använder sig av flera metoder för att utveckla elevernas läsning. De försökte väcka elevernas lust till att läsa genom att läsa mycket för dem samt berätta om sitt eget läsintresse för att framstå som bra modeller. Lärarens egen lust för läsning menar Stensson (2006) och Chambers (2011) är viktigt då läraren kan bli en förebild för eleverna. Att läraren ska vara aktiv i undervisningen och fungera som en modell för eleverna är flera forskare överens om. Läraren bör vara tydlig med vad eleverna gör och varför de ska göra så (Bråten och Strømsø, 2008; Stensson, 2006; Reichenberg, 2008; Westlund, 2009). Rosenblatt menar att ”lärarens uppgift är att utveckla fruktbara interaktioner – eller mer exakt, transaktioner – mellan enskilda läsare och enskilda litterära texter” (Rosenblatt, 2002:36).

Alatalo lyfter fram Liang och Doles tankar då de menar ”att en orsak till att undervisning i läsförståelse är eftersatt, är att lärare inte har kunskap om hur de kan arbeta” (2011:196–197). Reichenberg påvisar vidare att:

Svenska lärare, jämfört med lärare i andra länder, inte ägnar mycket tid åt att lära eleverna generalisera och dra slutsatser, att förutse händelseförlopp i texter och att beskriva texters stil och struktur. Att samtala om texter var inte heller särskilt utbrett i Sverige, i synnerhet inte mellan elever på lektionstid. Sverige ligger här generellt sett långt under internationella medelvärden när det gäller aktiviteter i skolan för att utveckla läsförståelse och lässtrategier (2008:12).

I Skolverkets analys av PIRLS 2006 står det att:

Kompetensutvecklingsarbetet måste ta sin början i den konkreta pedagogiska vardagen, i lärargrupperna och klassrummen och i de frågor som berör de enskilda arbetslagen. Bekräftande lärare skapar starka och effektiva läromiljöer i den konkreta vardagen. Samarbete och kollegialitet är vapen mot osäkerhet (2010:45).

En faktor kan då vara, det som Westlund betonar; att PIRLS 2001 visade att svenska lärare diskuterar i lägre grad med sina kollegor om sin läsundervisning än kollegor i andra länder (2009:61). Liberg diskuterar lärarens utökade uppdrag och menar att:

Vidare kan lärare inom alla skolår inte längre blunda för att vi inom ett kunskapssamhälle behöver långt fler som kan läsa och skriva på ett avancerat sätt än vad vi har idag. Det är ett arbete som måste genomföras inom alla ämnen och fortsatt genom alla utbildningens faser. Eleverna behöver stöd för att utveckla förståelse- och kodningsstrategier till den mångfald av ämnen, genrer och syften att läsa och skriva de ställs inför. Redan existerande strategier kan vidareutvecklas och nya kan utvecklas (2008:65).

Bråten och Strømsø menar att ”undervisning i strategier för att förstå multipla texter är inte något som enbart vilar på läraren i norska (respektive svenska i Sverige). Det är viktigt att en sådan strategiundervisning integreras i den ordinarie undervisningen i alla ämnen, och att den också ingår i undervisning över ämnesgränserna” (2008:164).

Undervisningen

Vad lärare ska undervisa om och vilka mål som eleverna ska nå för att uppnå god läsförståelse står klart i styrdokumentet. Men då det råder pedagogisk frihet i Sverige är det upp till läraren att bestämma hur undervisningen ska läggas upp. Skolverket visar i sin rapport (2012) att ”undervisning i helklass är den undervisningsform som förekommer i högst grad men många elever får också arbeta självständigt efter individuella planer eller mål. Enligt viss forskning har det individuella arbetet i skolan ökat” (Skolverket, 2012:8). Det är även något som betonas i Kulturdepartementets litteraturutredning att:

En förändring som ofta påpekas i den svenska skolan är att undervisningen har individualiserats. Med det avses att en viss del av ansvaret har flyttats från läraren till eleven genom att ökad fokus i undervisningen har lagts på självständigt arbete i olika former. Detta är en utveckling som enligt Skolverket är särskilt tydligt när det gäller läsning. (SOU 2012:65:62).

Samtidigt som det ser ut såhär så är det flera forskare som lyfter vikten av att samtala tillsammans med sina elever i samband med läsförståelseundervisningen (Chambers, 2011; Körling, 2011; Reichenberg, 2008; Stensson, 2006). Körling menar att man aldrig kan förstå text själv i det tysta och betonar att:

Det är meningen med läsning – att den ska kommuniceras och fungera som kommunikation. För att vi ska förstå måste språket göras gemensamt. Och då eleven funderar ska möjligheten till dialog och kommunikation erbjudas. Alltid (2011:169).

Det bör på så vis skapas många tillfällen till samtal kring texter i undervisningen. Stensson betonar att det inte är meningen att läraren ska tolka texterna utan att det viktigaste är att ge

elevernas frågor och funderingar plats i undervisningen (2006:28). Reichenberg poängterar att:

För eleven är den gemensamma läsningen och det återföljande samtalet ett nödvändigt arbetssätt på väg mot den självständiga läsningen. Det sker mycket i ett samtal, när de som samtalar delar varandras tankar; man förhandlar, löser problem, argumenterar, jämför, tolkar, misstolkar, utvecklar idéer, ställer frågor och associerar. Dessutom byggs och befästs kunskap när den bearbetas. Samtalet är med andra ord viktigt för att lärande ska komma till stånd” (2008:68).

Chambers har liknande tankar då han menar att eleverna tillsammans kan komma på och fördjupa texten så mycket mer än om eleverna skulle göra det på egen hand (2011:101). En metod lärarna kan använda sig av för att kunna samtala tillsammans med sina elever är högläsning. Att högläsning främjar elevernas läsutveckling och bör göras varje dag är flera forskare eniga om (Lundberg, 2006; Stensson, 2006; Westlund, 2009). Eleverna får genom högläsningen möjlighet att utveckla både sitt ordförråd och sin omvärldskunskap. Chambers menar till och med att ”den lärare som inte ser till att detta sker för de barn hon eller han har ansvar för kan inte anses vara kompetent” (2011:64). Lundberg betonar dock att högläsning inte är bra per automatik utan att det beror på hur man gör. Han påvisar att ”ett mer aktivt samspel med barnet har visat sig stimulera utvecklingen av språk och begrepp mycket mer än enbart högläsning utan samtal med barn (2006:41). Elever kan genom högläsningen få uppleva och bearbeta samma text oberoende på hur bra de kan läsa själva. Chambers framhäver emellertid att man inte får ”glömma att det är en helt annan upplevelse att lyssna till högläsning än att läsa samma text själv. Det ena ersätter inte det andra.” (2011:215)

Vad som därför även anses viktigt i undervisningen för att eleverna ska utveckla god läsförståelse är att eleverna får chansen att läsa mycket och regelbundet. (Chambers, 2011; Reichenberg, 2008; Westlund, 2009). Chambers betonar att ”om jag fick frågan vad som är oundgängligt för en god läsmiljö – det vi inte kan klara oss utan om vi ska kunna hjälpa barn och unga att bli läsare – så skulle jag nämna lästid” (Chambers, 2011:45) Å andra sidan betonar såväl Reichenberg (2008) som Westlund (2009:60) att man inte får en god läsförståelse enbart genom att läsa mycket. De anser även dem att det är bra att läsa varje dag men poängterar att tystläsning har en stor plats i skolan och att det ofta kan ”bli en läsning utan liv” (Reichenberg, 2008:63) då eleverna sällan får samtala om det de har läst.

Textval och texttillgång

Ytterligare ett didaktiskt val som läraren måste avgöra är vilka texter som ska läsas, varför de ska läsas och på vilket sätt. Skolverkets rapport (2013) lyfter fram att det är viktigt att möta elevernas intressen och behov om eleverna ska förbättra sin läsförmåga och den negativa utvecklingen ska brytas (Skolverket, 2013:156). När det kommer till elevernas egen läsbok lyfter Chambers fram John Werners tankar om att ”ingen lärare kan bedöma vilken bok som tillfredställer en individs intellektuella och känslomässiga behov. Därför måste eleven prova många böcker” (Chambers, 2011:39). Å andra sidan lyfter andra forskare vikten av att det är läraren som måste ta det beslutet. Elbro anser att det är viktigt att ”läraren kan säkerhetsställa att eleverna inte kommer att sitta med texter som är så svåra att eleverna knäcker sig på dem och tappar lusten till att läsa. Läraren ska således kunna värdera texternas språkliga tillgänglighet (läsbarhet)” (2004:168). Stensson menar att eleverna ”måste klara av att läsa boken inte bara rent tekniskt utan också med förståelse” (2006:53). Både Westlund (2009) och Stensson (2006) poängterar att många elever har svårt att välja bok själva. De menar att vissa inte utmanas i sin läsning då de väljer för enkla böcker och att vissa väljer alltför svåra böcker under exempelvis tystläsningstimmar.

I PIRLS 2011 visade det sig att resultaten i ”läsförståelsen för skönlitteratur endast försämrats marginellt, medan resultatet för sakprosa har sjunkit. Den generella nedgången av de svenska elevernas resultat kan således till största delen förklaras av en försämrad läsförståelse av sakprosatexter (Skolverket, 2012:7). Bjar menar att elever i årskurs 3 möter mer faktatexter och att det då blir ”lite svårare med inlevelsen, eftersom dessa texter i allmänhet inte har ett berättande drag. Faktatexter ställer följaktligen större krav på aktiva insatser från elevens sida.” (2006:214–215). Reichenberg (2006) betonar att eleverna får läsa mer skönlitterära texter samt att de i en högre grad får samtala kring skönlitterära texter vilket gör att eleverna inte blir lika duktiga på att reflektera över faktatexter.

För att elever ska bli aktiva läsare bör det finnas mycket böcker och tillgång till bra texter. Stensson menar att klassrummen ska ha många böcker med olika svårighetsgrad och skiftande ämnen så att inte eleven behöver springa till biblioteket så fort de vill ha en ny bok. Stensson betonar dock även vikten av ett fungerande skolbibliotek:

Det behövs en bibliotekarie som kan ge elever och lärare goda råd, som kan berätta om böckerna och möta det enskilda barnets behov. Det behövs lärare som med bibliotekariens hjälp kan skapa lässtimulerande miljöer och som får hjälp att finna böcker som passar alla barn (2006:18).

Det är även något som Litteraturutredningen (SOU 2012:65:94) betonar vikten av. De poängterar att bemannade skolbibliotek bidrar till gynnsamma resultat på ungas läsfärdighet och deras läsvanor.

Förutom skönlitterära texter och faktatexter som eleverna möter i böcker så används även texter på internet i allt högre grad. Westlund menar att:

Det blir allt vanligare att söka information på internet och det ger många nya möjligheter. Det har dock visat sig att det i hög grad är goda läsare som bäst kan tillägna sig information på Internet. De vet hur de ska söva och sortera information och de vet också vilka länkar de ska använda för att nå sitt syfte. För elever som inte har utvecklat en stabil läsförståelse, innebär kunskapssökning på internet ytterligare en kognitiv ansträngning. Många gånger surfar de planlöst omkring, och får inte hjälp av den struktur som läroböcker ofta erbjuder med huvudrubriker, underrubriker osv. (2009:338).

Då samhället ständigt förändras och eleverna möter olika slags textvärldar bör lärare enligt Westlund vara beredda ”på att möta och diskutera dessa textvärldar med eleverna” (2009:337).

Metod

I studiens metoddel beskrivs och diskuteras de metoder och tillvägagångssätt som har använts. Detta görs under följande rubriker: Metodval, Urval, Genomförande, Bearbetning av data, Studiens tillförlitlighet, Etisk hänsyn samt en avslutande Metoddiskussion.

Metodval

I studien används en kvalitativ undersökningsmetod. Stukat (2005) menar att ”huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (2005:32). Då syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurs 3 tänker kring och arbetar med läsförståelse är det kvaliteter i innehållet och inte mängden som undersökts. En kvalitativ intervjustudie har genomförts för att få svar på studiens syfte. Bryman menar att ”i kvalitativa intervjuer är intresset riktat mot den intervjuades ståndpunkter, medan intervjun i en kvantitativ undersökning speglar forskarens intressen” (2002:300). Metoden är dessutom mer flexibel då frågorna kan anpassas efter vad informanterna anser är viktigt och relevant. Som Bryman poängterar så vill forskaren i kvalitativa intervjuer ”ha fylliga och detaljerade svar, medan syftet med en kvantitativ intervju är att generera svar som snabbt kan koderas och bearbetas” (2002:300). Studiens frågeställning är på så vis för komplex för en enkätstudie.

Vid en semistrukturerad intervju utgår forskaren från en intervjuguide (se Bilaga 1) där ”intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt” (Bryman, 2002:301). Frågorna har på så vis varit öppna för att respondenten ska ha möjlighet att berätta det som just hon tänker och för att inte forskaren ska kunna styra svaren för mycket. Frågorna är utformade på det viset då studiens syfte är att ta reda på hur lärarna resonerar kring läsförståelse. Följdfrågor har ställts för att ”få så fyllig information som möjligt (Stukat, 2005:39). Intervjuguiden har dock varit ett stöd så att respondenterna verkligen berör de områden som var tänkta.

Urval

Vid studiens början mejlades en intresseförfrågan ut till 17 skolors lärare i årskurs 3. Att lärarna skulle arbeta i samma årskurs valdes för att lättare kunna jämföra deras arbetssätt. Det var endast fyra lärare som svarade att de ville delta i undersökningen. De fyra blev studiens respondenter. Lärarna arbetar på olika skolor. Samtliga lärares namn är fingerade.

Presentation av respondenter

1. Alva arbetat som lärare i 12 år. Hon har behörighet i svenska och SO för årskurs 1-7 samt i matematik, NO och musik för årskurs 1-3.
2. Sonja har arbetat som lärare i 7 år. Hon har behörighet i svenska, matematik och NO för årskurs 1-6.
3. Elsa har arbetat som lärare i 12 år. Hon har behörighet i svenska och SO för årskurs 1-7 samt i engelska, matematik, teknik och bild i årskurs 1-3.

4. Maja har varit lärare i 16 år. Hon har behörighet i svenska och SO för årskurs 1-7.

Genomförande

Intervjuerna ägde rum på den tid och plats som passade lärarna bäst. Det gjordes för att lärarna skulle känna att miljön var så trygg som möjligt (Stukat, 2005:40). Samtliga respondenter valde att genomföra intervjun på sina arbetsplatser. Informationen som lärarna fick i förhand var att intervjun skulle beröra läsförståelse. Däremot fick de inte se några frågor innan. Samtliga intervjuer spelades in på en inspelningsfunktion på mobilen och varade i cirka 30 minuter. Intervjuerna transkriberades därefter och skickades till respektive respondent för att ge dem möjlighet att godkänna materialet.

Bearbetning av data

Transkriberingen av intervjuerna gjordes antingen direkt efter eller dagen efter varje intervju hade genomförts för att intervjun skulle vara färsk i minnet. Intervjusvaren bearbetades och analyserades därefter för att få syn på vilka aspekter och mönster som hade kommit fram under intervjuerna. Det som visade sig intressant för att få svar på studiens syfte och frågeställningar delades upp under olika teman. Istället för att redovisa lärarna var för sig är därför respondenternas svar sammanställda under de olika teman som analyserades fram. De citat som presenteras i resultatet har gjorts mer läsvänliga genom att upprepningar och tvekljud har tagits bort då de inte har haft någon betydelse för innebörden.

Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet menar Stukat är ”hur bra mitt mätinstrument är på att mäta” (2005:125). Då en kvalitativ studie genomförs finns det en del reliabilitetsbrister som man bör ha i åtanke. De kan exempelvis vara feltolkningar av frågor och svar, yttre störningar och dagsformen av informanten (2005:126). På grund av det blir studiens reliabilitet svår att mäta däremot har chansen till feltolkningar minimerats då följdfrågor ställdes för att låta informanten förklara ytterligare. Vad som även ökar studiens reliabilitet är att intervjuerna spelades in och kunde lyssnas på flera gånger. Att respondenterna fick läsa och godkänna det transkriberade materialet ökar även det studiens reliabilitet.

Stukat menar att validiteten ”är ett betydligt svårare och mer mångtydigt begrepp och brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta” (2005:126). Då syftet var att undersöka hur lärarna tänker kring läsförståelse och deras undervisning ökar det studiens validitet. Studien har på så vis ingen ambition att påvisa hur det ser ut i praktiken, vilket hade minskat studiens reliabilitet.

Studiens syfte är inte att kunna generalisera resultatet då fyra lärare omöjligt kan svara på hur alla lärare i Sverige arbetar med och ser på läsförståelse. För att möjliggöra en generaliserbarhet menar Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012:168) att alla tänkbara svar ska representeras och att studien på så sätt uppnår teoretisk mättnad vilket här inte är fallet. Däremot ger resultatet av studien en inblick i vilka resonemang som finns hos

fyra lärare när det kommer till läsförståelseundervisningen idag. Studien blir mer relaterbar än generaliserbar då andra kan relatera till innehållet utifrån sina egna erfarenheter (Stukát, 2005:129).

Etisk hänsyn

Studien har tagit hänsyn till vetenskapsrådets fyra etiska huvudprinciper såsom Informationskravet då ”forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte” (1990:7). Informanterna har redan vid första mejlet blivit informerade om syftet med studien och deras medverkan.

Samtyckeskravet innebär att ”deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (1990:9) vilket har framkommit då informanterna har blivit informerade att de har rätt att avbryta och att det är frivilligt att delta.

Konfidentialitetskravet beskrivs som att ”uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem”(1990:12). Lärarna som har deltagit är anonymiserade och har fått fingerade namn.

Slutligen har studien även tagit hänsyn till nyttjandekravet som innebär att ”uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål får endast användas för forskningsändamål” (1990:14). Samtliga informanter har fått godkänna transkriberingen. Resultatet kommer endast användas för forskningsändamål.

Metoddiskussion

Eftersom det enbart var fyra lärare som besvarade intresseförfrågan som skickades till dem leder det till att studien har ett smalt forskningsunderlag där resultatet inte är mättat. Om urvalet hade varit större hade uppsatsens resultat på så sätt fått en större bredd. Hade undersökningen gjorts igen hade jag med fördel försökt få tag på fler lärare.

Då det enbart har använts en metod menar jag att resultatet även på så vis har blivit begränsat. Ytterligare en dimension i arbetet hade kunnat tillföras genom att genomföra observationer som kompletterande metod. Resultatet hade då även kunnat påvisa hur lärarna konkret arbetar med läsförståelse i klassrummen.

Då jag valde att ha en intervjuguide med breda frågor har jag valt att bara beröra de frågor och svar som blev intressanta vid bearbetningen av materialet. Därav har jag exempelvis valt att ta bort frågan om hur lärarna mäter elevernas läsförståelse. Att analysera och diskutera den frågan ansåg jag gå för långt bort från syftet med studien då jag mer var intresserad av hur lärarna tänker kring undervisningen. Det kändes på så vis viktigare att fördjupa de delar som var intressanta för att besvara studiens syfte än att beröra alla delar. Jag anser istället att det är en viktig fråga som hade varit intressant att undersöka i en annan studie.

Resultat

Syftet med den här studien är att undersöka och beskriva hur fyra lärare i årskurs 3 uttrycker att de arbetar för att utveckla elevernas läsförståelse. Studiens frågeställningar handlar om vad lärare menar är väsentligt för att utveckla läsförståelse, hur viktigt de anser att läsförståelse är samt vilka didaktiska val lärarna gör i sin undervisning.

Studiens resultat består av fyra delar. I den första delen redogörs för lärarnas resonemang kring deras egen roll i undervisningen. I den andra delen beskrivs vilka komponenter som lärarna uttryckte var viktiga för att utveckla en god läsförståelse. I den tredje delen redogörs för hur lärarna uttryckte att de arbetade med läsförståelse i undervisningen. I den fjärde delen av resultatet redovisas lärarnas resonemang kring textanvändningen i undervisningen. Avslutningsvis kommer en kort sammanfattning av de resultat som presenterats.

Lärarytelsen

Då studien avser att undersöka hur lärare resonerar kring läsförståelse och läsförståelseundervisning blir lärarens roll central. Nedan lyfts de resonemang som kom fram under intervjuerna.

Lärares kompetens och engagemang

Maja betonade vikten av lärarens kompetens och menar att:

Det krävs ju att man har kunskapen som lärare. Att jag ska veta vad jag gör och tagit reda på, liksom tänkt till att det här och det här kan vara bra sätt. Att man får lite bredd, jobbar på olika sätt så att ungarna inte tröttnar.

Maja anser att det är viktigt att läraren har en positiv inställning till läsning och att hela skolan har det. Elsa uttrycker även att man som lärare bör vara en förebild. Att det är viktigt att noga visa eleverna vad de ska göra och inte släppa eleverna för mycket fritt lyfts även fram av lärarna.

Planeringsmöjligheter

Lärarna har ansvar för de didaktiska val som görs för hur undervisningen ska genomföras. En begränsning som lärarna som jobbar på en enparallell skola lyfte fram var att de planerade sin undervisning helt själva. Alva betonade att det inte var så spännande och att hon mest planerar utefter sitt läsförståelsematerial. Hon menar att:

Det är inte helt lätt att undervisa i läsförståelse för att det är så komplext. Du hör ju hur jag sitter och fumlade liksom, god läsförståelse det är inte så himla lätt att säga vad det är. Man får liksom arbeta med många olika delar för att komma dit.

Eva tyckte även hon det var en begränsning:

Att man inte alltid diskuterar i arbetslagen. För det finns ju så många olika bra sätt som fungerar. För det kan jag sakna hos oss ibland att man inte diskuterar de här pedagogiska, vi är ju ganska själva eftersom vi är enparallellt. Hade det varit tvåparallellt och två lärare så hade man driva varandra lite så det kan jag väl sakna så för att få lite nya idéer då man kör fast i sitt egna ibland.

Sonja och Maja jobbar i en tvåparallellig skola och har därför viss planeringstid tillsammans med sina kollegor.

Det varierar också. Vi planerar ihop varje tisdag. Sen så lägger vi ju upp lektionerna själva. (Sonja)

Vi planerar en del tillsammans med min kollega då som har den andra trean. Det är ju jag som delar med mig mycket till henne eftersom hon är ny nu då. (Maja)

Byggstenar för läsförståelse

När lärarna beskriver läsförståelse betonar de olika delar som krävs för att uppnå en god läsförståelse. De olika byggstenar som lärarna nämnde var att eleverna behöver kunna avkoda, kunna använda sig av lässtrategier och utveckla sitt ordförråd och sin ordförståelse. Nedan redogörs lärarnas resonemang kring det.

Avkodning som förutsättning

Avkodning lyfts fram som en viktig del för att utveckla en god läsförståelse. Lärarna uttrycker att:

Förutsättningar är ju att du kan ljuda ihop orden. För jag ser, jag har ju en som inte är jätteduktig på att läsa så det klart han inte kommer att förstå längre texter. Så förutsättningen är att du kan förstå ljuden och avkodningen. Jag tror inte det är någon vits att börja med läsförståelse med en som inte kan läsa. (Sonja)

För det första måste det ju vara att eleverna kan läsa och inte stakar sig för det gör att de tappar innehållet så det får man ju jobba mycket med. (Elsa)

Lässtrategier

Lässtrategier är ytterligare en del som diskuteras under intervjuerna. Det fanns både lärare som uttryckte att de undervisade aktivt om det och lärare som menade att de inte gjorde det. Alva menar att läsförståelse handlar om hur man läser:

Läser du en saga så måste du läsa varje mening. Ska du skriva om Islam och kommer inte på vad kyrkan heter så skumläser du, alltså det är en teknik som du måste kunna.

Skolan som Alva arbetar på har börjat introduceras för Borås stads lässatsning Läsfixarna som är inspirerat av Reciprokal Teaching vilket hon tycker gör lässtrategierna tydliga. Det fyra läsfixarna som Alva berättar om är Cowboy Jim som sammanfattar, Nicke Nyfiken som ställer frågor kring texten, spågumman Julia som förutspår vad som kommer hända och detektiven som hittar svar på saker man inte förstår. Alva menar att de precis har börjat med läsfixarna och berättar att de har hunnit gå igenom Cowboy- Jim som innebär att eleverna har stödfrågor och ska lära sig att ta ut det viktigaste i en text och sammanfatta. Alva poängterar att hon tycker att detektiven är en viktig strategi, då eleverna ska hitta svar på sådant de inte förstår:

Att vara ärlig i detta och inte bara säga, jag struntar i det, jag tar det sen. Att man säger nå jag förstod faktiskt inte det här. Okej, hur ska du ta dig an det för att förstå detta då. Kan du läsa om stycket, behöver du läsa om hela kapitlet eller räcker det att du bara backar någon mening eller är det några ord eller sammanhanget som du inte förstår. Det här är ju läsförståelse i allra högsta grad.

Elsa poängterar att läroplanen är tydligare nu än innan på grund av strategierna. Hon anser att en god läsförståelse i årskurs 3 innebär att eleverna själva kan använda sig av någon strategi för att kunna ta reda på innehållet i en text samt att de kan stryka under stödord, svara på frågor, kunna göra en sammanfattning och återberätta en text. Elsa undervisar även hon aktivt om lässtrategier och uppger att:

Nu är det stödord vi jobbar med och svara på frågor är också en strategi då. Text och tanke har jag börjat lite med i läsläxan att jag väljer ut en mening och de ska fundera på vad de tänker på då fast jag har inte presenterat det som en strategi.

Elsa betonar att hon tror att många lärare tappar att jobba medvetet med läsningen så fort eleverna lärt sig att avkoda. Elsa menar att eleverna i trean möter en helt annan mängd faktatexter vilket gör det viktigt att kunna hitta i texterna. Elsa menar att eleverna inte behöver förstå alla ord utan att det viktigaste är att de ska hitta förståelsen och innehållet.

Maja däremot arbetar inte aktivt med lässtrategier i undervisningen:

Det gör jag inte mycket nu för de är helt grymma på att läsa. Jag har gjort det. Hur man, vad man gör om man inte förstår, att man kan gå tillbaka i texten och ord och sådär som man antingen frågar man om dem eller så försöker man förstå vad de betyder på grund av det man läser runt omkring innehållet.

Ordförståelse och ordförråd

Sonja betonar ordförståelsen som en viktig del för att utveckla elevernas läsförståelse. Hon menar att hon inte undervisar aktivt om lässtrategier men betonar att det är viktigt att jobba med förståelsen av ord hela tiden och att man inte ska ta förgivet att alla elever kan orden. Sonja betonar att:

Det här med att när de ska kolla upp orden, att jag inte säger orden, de får en ordlista och få slå upp orden själva för att de verkligen ska få en förståelse. Jag ber att de ska gå tillbaka i texten för oftast när de läser ordet i mening så kan de förstå vad det betyder.

Varierande undervisningsupplägg

Lärarna berättade framförallt, som redan poängterats, om hur de arbetade med läsförståelse i svenskundervisningen. Lärarna berättade om olika sätt de undervisar för att främja elevernas läsförståelse såsom specifika läsförståelsepass, elevernas egen läsning och högläsning när det kommer till svenskundervisningen. Resonemang kring vikten av läsförståelse i andra ämnen lyfts även fram.

Läsförståelsepass

Det första lärarna nämner är att de har ett läsförståelsepass där de använder sig av olika läsförståelsematerial en till två gånger i veckan. Nedan presenteras kort lärarnas olika upplägg av lektionerna.

Alva menar att hon börjar med att presentera vilken texttyp de ska jobba med:

Jag har en sådan här dokumentkamera så jag lägger boken där och så kommer det upp på kanonen. Alltså via projektorn. Så går vi igenom frågorna. Sen kan jag göra såhär. Diskutera två och två eller diskutera kring bordet, vad kommer ni fram till?

Alva anser att det är bra om eleverna får prata med varandra då det blir en rätt ”go diskussion” om alla inte tänker likadant.

Sonja menar att hon brukar använda sig av två olika material. Hon brukar börja med att läsa en kort text högt för klassen från materialet *Vad står det mellan raderna*. Därefter diskuterar de frågorna i helklass. Sonja använder sig därefter av ett annat material där eleverna får arbeta individuellt. Hon menar att det är viktigt att de skriver hela meningar på svaren så att hon kan se om eleverna har förstått.

Elsa berättar att:

Varje måndag så har vi en läsförståelsebok som jag som vuxen, som lärare, läser texten och talar om vilka ord de ska markera. Det är ingenting jag lämnar. Alla har samma och vi delar in dem i tre olika grupper. Det är tre lärare och läraren läser texten en mening i taget och ber de stryka över med en överstrykningspenna det ordet som är viktigt i meningen och sedan samtalar vi om texten och vi går igenom frågorna och sedan får de sätta igång och arbeta enskilt.

Hon menar att läraren då visar hur man ska använda sig av stödorden när eleverna inte förstår. Elsa anser att det är en förutsättning att kunna jobba i mindre grupper eller två och två så att alla kan komma till tals.

Maja berättar att eleverna under hennes läsförståelsepass brukar arbeta med läsförståelsematerialet två och två och skriva svaren i sina skrivböcker. Därefter brukar eleverna få arbeta individuellt med ett material som består av små böcker som eleverna ska läsa och sedan fördjupa genom ett tillhörande arbetsblad med olika uppgifter.

Elevernas egen läsning

Elevernas egen läsning är något som lärarna framhåller som viktigt. Eleverna har bänkböcker som de läser i tre till fem dagar i veckan. Tystläsning lyfts dock även fram som något som kan vara problematiskt. Sonja anser att det är svårt att se om eleverna faktiskt läser och Elsa menar att bara för att man har tystläsning betyder det inte att eleverna förstår. Både Sonja och Elsa uppger att de emellanåt går runt och lyssnar på eleverna. Elsa betonar att hon då brukar prata med eleverna om böckerna; om huvudpersonen, miljön och problem i texten.

Elsa berättar att hon ibland även låter eleverna läsa två och två och återberätta för varandra vad de har läst. Det är även något Alva gör vid elevernas bänkboksläsning. Hon menar att hon då använder sig av de olika lässtrategierna. Just nu har de gått igenom Cowboy Jim vilket då blir det eleverna får träna på:

Nu har vi ett läsprojekt i den här klassen. De är uppdelade två och två, måndagar och tisdagar läser de tio minuter för varandra, jag läser tio minuter för dig och du läser tio minuter för mig och sen på onsdag-torsdag så läser dem själva och de har olika böcker (...) och sen på fredag måste jag återberätta för dig det som har hänt under onsdag och torsdag.

Högläsning

Högläsningen är även det något som lärarna lyfter fram i frågan om hur de undervisar. Två av lärarna som nämner att de använder sig av högläsning i sin undervisning just nu. Högläsning är något Elsa tror att många lärare kanske glömmer av men som hon anser är väldigt viktig och som hon försöker ha varje dag:

Jag tror att högläsning genererar fler läsande elever för det skapar en gemenskap och jag hade bara ett exempel vi lyssnade på en början på en bok med sexorna igår och genast var det flera stycken som ville gå och låna den på biblioteket.

Alva menar att eleverna då har chansen att kunna diskutera en text. De brukar då använda sig av spågumman Julia och fundera på vad som har hänt och hur hänger det ihop:

De tycker det är så spännande. Men eftersom den är så svår så ger det ju väldigt mycket utrymme till att. Jag får ju stanna flera gånger och, vad var det som hände nu? Vad har hänt? Nu får vi ta och repetera så vi förstår. Nu har vi läst två sidor, vad är det vi har läst? Och hur hänger det ihop med den händelsen med huset där borta eller vad det nu kan vara. För det är ju också ett sätt, att lyfta det och få eleverna att berätta hur de tänker. Och då kommer ju hon fram (visar spågumman Julia), jag tror att det är på det här sättet och jag tror att det var han som dog där fast det var nog han som inte skulle ha legat där i kistan utan jag tror att, nå jag tror inte att det är så, jag tror att det är så att.

Sonja menar att hon använt sig av högläsning men att hon inte gör det just nu:

Vi diskuterar emellan, jag brukar stoppa när jag läser och de kommer ord, då brukar jag stoppa där för att; vet ni vad detta betyder? Så vi stoppar oftast när vi har högläsning, jag har inte haft högläsning så mycket nu i den här för jag har inte börjat med någon bok för jag tycker att vi har så mycket läsning för tillfället

Läsförståelse i alla ämnen

Att läsförståelse är viktigt i skolan var samtliga lärare överens om. Läsförståelsen lyfts framförallt upp i svenskundervisningen men lärarna betonar även att läsförståelse är viktigt i alla ämnen. Eleverna måste då veta hur de ska ta sig an en text. Här nedan redogörs hur lärarna ser på läsförståelse i resten av skolans ämnen. Elsa betonar att:

Jag tror att det är så självklart att man jobbar med det i svenska men, och det märker jag själv. Det är så himla, att det är lätt att man inte riktigt har det med sig i de andra ämnena fast man, ja det måste jag ju göra här också.

Lärarna menar att eleverna behöver en god läsförståelse både i de samhällsorienterande ämnena och i de naturorienterande när de exempelvis läser faktatexter om Göteborg, dinosaurier eller kroppen. Lärarna betonar även att läsförståelse behövs i matematiken då eleverna måste förstå lästal, när de arbetar med problemlösning och när de ska förstå olika matematiska begrepp. Alva poängterar att läsförståelse är något eleverna möter hela tiden då de i olika sammanhang ska läsa och förstå instruktioner.

Maja och Elsa uttryckte att de arbetar aktivt med läsförståelse i andra ämnen. Maja nämner att hon, när de läser en faktatext, brukar skriva en tankekarta eller stödord och att de sedan skriver texten ihop för att de ska kunna göra det själva sen när de blir äldre. Elsa menar att hon lyfter även läsförståelse i andra ämnen då hon skriver upp ord på tavlan och visar andra strategier. Just nu håller klassen på och arbetar med Göteborg och där brukar hon visa bilder för att de ska koppla bild och text.

Textval och texttillgång

Textval och texttillgången visade sig vara ett viktigt didaktiskt val för lärarna. De lyfter olika tankar kring hur de väljer texter för undervisningen samt vikten av ett bra läsförståelsematerial och ett fungerande skolbibliotek.

Textval

Vilka texter som ska användas i undervisningen är upp till läraren att bestämma. Lärarna lyfter fram att en förutsättning för en bra läsförståelseundervisning är att ha ett bra material. De poängterar att läsförståelsematerialet är något man kan få tips av och att det är ett bra hjälpmedel. Lärarna har liknande läsförståelsematerialen som de är nöjda med. Det är en bok som är uppbyggt på så sätt att det är ett uppslag med en text och så är det tre sorters frågor till. Frågor där svaren finns direkt i texten, frågor där svaren finns mellan raderna och frågor där eleverna ska koppla svaren till sig själva. Texterna är av olika genrer såsom saga, berättelse, recept och faktatext vilket är något som alla lärare lyfter fram som positivt då allting kommer med. Alva menar att ”annars springer du livet av dig om du ska leta texter till varje lektion.”

Förutom att ha ett bra material menar lärarna att det är viktigt vilka andra texter och böcker man använder sig av. Elsa menar att det är viktigt att hitta bra böcker men att det är något som inte alltid hinns med. Hon anser att det, för henne, är viktigt att välja en högläsningbok som hon själv tycker om samt att välja efter elevernas intressen. Hon poängterar att det är hennes ansvar som lärare att se till att eleverna väljer en lagom svår bok. Hon berättar att:

Jag har valt ut böcker som de har som bänkbok. Det är inte de själva jag lånar liksom 30-40 stycken och så får de välja av dem. För då vet jag att de liksom kan välja en nivå som är precis lagom för dem så de är inte fria att välja bänkböcker som ska läsas i klassrummet, jag vill ha kontroll över det. För det finns ingen mening att läsa en Harry Potter bok när man inte förstår innehållet.

Maja betonar vikten av att eleverna läser böcker för passande åldrar. Hon uttrycker att det bör vara böcker som eleverna kan känna igen sig i och som de är intresserade av då det kan hjälpa elevernas förförståelse.

Ingen av lärarna använder sig av texter på internet i läsförståelseundervisningen. Det är enbart i samhälls- och naturorienterade ämnen som lärarna menar att de använder datorer. Datorer används då mest när eleverna ska söka fakta när de forskar om något eller för att svara på specifika frågor i samhällsorienterande- eller de naturorienterande ämnena.

Bibliotekens betydelse

Lärarna betonar att det är viktigt att eleverna har tillgång till böcker och lyfter fram skolbiblioteket som en fördel för undervisningen. Alla skolor har ett bibliotek som används på olika sätt. Alva berättar att de just nu håller på att bli färdiga med skolans bibliotek och att de håller på att ställa in böcker där nu. Däremot har de många böcker i klassrummet som de byter ut när eleverna byter årskurs. På Sonjas skola finns det ett bibliotek med en bibliotekarie. Hon berättar att:

Vi har en fast tid varje fredag. Så varje fredag morgon har vi, varannan gång berättar hon sagor för barnen från olika länder och så varannan gång berättar hon lite, då har hon några böcker, sen får de låna böcker. Sen får de gå ner där varje dag så länge det är öppet. Men fredagar är våra då har vi en timme varje fredag. Det är lyx kan jag säga. Det är sådan upplevelse när hon berättar sagor för dem.

Även Elsa går med sin klass till skolans bibliotek i halvklass varje fredag. De har också en bibliotekarie som visar böcker och ger förslag. Majas klass går till sitt bibliotek en gång i veckan, eleverna får inte gå dit själva. Hon nämner att de tyvärr inte har någon personal där nu när det är åtstramningar vilket hon tycker är synd. Maja nämner även att de ibland går till ett större bibliotek i staden och att hon brukar beställa böcker från bokbibliotekscentralen.

Sammanfattning

Lärarnas kompetens är av betydelse i undervisningen då det är läraren som gör de didaktiska val som krävs för att utveckla en god läsförståelse. Att det är viktigt att ha någon att planera med för att utvecklas lyfts fram.

Resultatet visar på olika byggstenar lärarna anser att eleverna behöver för att utveckla en god läsförståelse. Det finns tankar om att eleverna behöver kunna läsa och avkoda korrekt innan det är någon idé att arbeta med läsförståelse. Det visas även att lärarna resonerar på olika sätt kring lässtrategier. Lärare som uttrycker att de arbetar aktivt med olika strategier, lärare som inte gör det och en lärare som har arbetat med det innan men har slutat. Resultatet visar även att det bara är en av lärarna som nämner att det är viktigt att arbeta med ordförståelse.

Lärarna nämner att de arbetar med liknande undervisningsmetoder på olika sätt och berättar om arbete i helklass, i mindre grupper, två och två och individuellt arbete. Elevernas egen läsning sker i alla klassrum vilket visar att lärarna tycker det är viktigt. Trots det lyfts svårigheter med enskild läsning upp då de menar att tystläsning inte betyder att eleverna förstår. Högläsningen lyfts fram som väldigt viktigt samtidigt som det bara är två lärare som uttrycker att de arbetar aktivt med det just nu. Lärarna uttrycker även att det är viktigt med läsförståelse i alla ämnen men att det där inte alltid undervisas om läsförståelse aktivt.

Lärarna betonar att det är en förutsättning att ha ett bra läsförståelsematerial då det kan ge dem tips och idéer. Högläsningsböcker och elevernas bänkböcker menar lärarna är viktigt att välja utefter rätt svårighetsgrad och efter lärarens och elevernas intressen. De nämner biblioteket som en tillgång för att stimulera elevernas läsintresse och hitta bra böcker. Texter på internet är inget som används i läsförståelseundervisningen.

Diskussion

Syftet med den här studien är att undersöka och beskriva hur fyra lärare i årskurs 3 uttrycker att de arbetar för att utveckla elevernas läsförståelse för att få en inblick i verksamma lärares tänkande kring läsförståelse. För att svara på studiens syfte är slutdiskussionen uppdelad i tre övergripande rubriker; Läsförståelseundervisningens olika delar, Undervisningsupplägg som kan främja läsförståelsen och Det utökade läsförståelseuppdraget. Där kommer de olika aspekterna som kommit fram att diskuteras i förhållande till den teoretiska anknytningen och den forskning som har presenterats tidigare i uppsatsen. Studiens slutsatser binds därefter ihop i studiens slutord. Slutligen redogörs studiens relevans för läraryrket samt förslag på vidare forskning.

Läsförståelseundervisningens olika delar

Ur studiens resultat framkom resonemang kring att eleverna behöver kunna avkoda innan det är någon idé att börja med läsförståelsen. Uttalandet kan stämma om man ser till läsundervisningen som tillfällen där eleverna lämnas helt själva till läsningen och där texten säger allt. Men som både den teoretiska anknytningen och den tidigare forskningen betonar så är dock läsning något mer än att bara avkoda bokstäver. Läsförståelse är på så sätt inget som kommer automatiskt. Enligt läsformeln som Gough och Tunmer (Elbro, 2004:27; Westlund, 2009:98) skapade så är avkodning och förståelse lika viktiga bitar för att läsning ska ske. Att först bara utveckla sin avkodning kan därför ses som problematiskt då de båda bitarna bör utvecklas parallellt. Risker med tankesättet menar Bråten är att elever blir goda avkodare som inte får någon möjlighet att nå en god läsförståelse (2008:55). Lärare bör på så sätt se till att eleverna blir goda avkodare samtidigt som undervisningen bör fokusera på att utveckla läsförståelsen hos eleverna.

Studiens resultat påvisade olika resonemang kring lässtrategiernas plats i undervisningen. Strategierna som bearbetades liknar de huvudstrategier som lyfts fram i den tidigare forskningen (Frost, 2009; Skolverket, 2010; Westlund, 2009). När det kommer till de lärarna som uppgav att de undervisar aktivt finns dock en skillnad kring hur strategierna lyftes fram i undervisningen. Alva beskrev att hon med arbetet med Läsfixarna kunde presentera de olika strategierna för eleverna och att det på så sätt var väldigt tydligt vad lässtrategier innebar. Elsa uttryckte att hon undervisade aktivt om lässtrategier men att hon inte presenterade för eleverna att det var just strategier. Då elevernas metakognitiva förmåga kan utveckla elevernas läsförståelse måste även undervisningen läggas upp för att främja den (Lundberg, 2006:44; Westlund, 2009:128). Genom att låta strategier vara något uttalat kan det därför bli lättare för eleverna att förstå när och hur de ska användas. Det talar för att läraren i sin undervisning borde diskutera strategierna tillsammans med sina elever, om varför, när och hur man använder sig av olika strategier för att eleverna ska bli medvetna läsare som själva kan göra aktiva val (Bråten, 2008:70). Alva berättade att hon presenterade strategierna var för sig och att de just nu höll på med Cowboy Jim. Westlund betonar risken i att fokuset ligger för mycket på strategierna än vad syftet med strategierna är. Läraren bör därför tydliggöra syftet med användandet av strategier och även diskutera det tillsammans med eleverna.

Det är anmärkningsvärt att det finns lärare i studien som uttrycker att de inte undervisar aktivt om lässtrategier trots att det står tydligt i styrdokumentet att det ska göras. Dock går det i

linje med vad tidigare forskning påvisar, att lässtrategier är något som undervisas om i ringa grad (Anmarkrud, 2008:201; Skolverket, 2012:8-9). En av lärarna uppger att hon tror att vissa lärare slutar undervisa aktivt om läsning när eleverna lärt sig läsa vilket Maja är ett exempel på. Hon uttrycker att hon inte längre undervisar aktivt om lässtrategier då eleverna är duktiga läsare. Säljö menar att läsning är en färdighet som man inte kan behärska helt utan att det alltid finns utvecklingspotential (2000:187). Även om eleverna är duktiga läsare i årskurs 3 kan dem bli bättre. Enligt kursplanen för svenska (2011a:224) är ju lässtrategier något som undervisningen ska bearbeta även när eleverna blir äldre. I kommentarsmaterialet till kursplanen i svenska (2011b:12) betonas även vikten av att alla elever, under hela sin grundskoletid ska undervisas i hur man kan ta sig an en text. Lärare bör därför, istället för att sluta undervisa om strategier, utveckla och fördjupa strategierna i undervisningen.

Ytterligare något som är anmärkningsvärt är att det enbart är en lärare som betonar ordförståelsen och elevernas ordförråd som viktigt då det är något som forskning påvisar är centralt för att utveckla elevernas läsförståelse (Bråten, 2008; Elbro, 2004; Westlund, 2009). En annan lärare menar istället att det är viktigare att få förståelsen för texten i helhet än att förstå alla ord. Det behöver dock inte vara två motsättningar utan här krävs det istället en balansgång. Lärare bör diskutera centrala ord tillsammans med eleverna i meningsfulla sammanhang samtidigt som man inte får stanna för ofta och så att läsoplevelsen förstörs. Det krävs därför en aktiv avvägning av läraren hur mycket man bör förklara. Det är ett sätt att ge eleverna den förförståelse som är en viktig del för att underlätta elevernas läsförståelse (Elbro, 2004:152; Reichenberg, 2008:73).

Slutsatsen som kan dras är att alla lärarna lyfte fram och fokuserade på olika delar för att utveckla elevernas läsförståelse men att det inte var någon av dem som lyfte fram alla delarnas vikt. Läsförståelse är på så sätt ett komplext ämne och som Bråten (2008:49) menar fungerar inte de olika byggstenarna oberoende av varandra. För att undervisningen ska bli så optimal som möjligt bör lärare därför aktivt undervisa om olika delar för att gynna alla elevers läsförståelse.

Undervisningsupplägg som kan främja läsförståelsen

Högläsning lyfts fram av såväl lärarna som tidigare forskning som en bra metod att använda sig av för att utveckla elevernas läsförståelse. Resultatet visar trots det att inte alla lärare använder sig av högläsning i undervisningen nu då det redan har mycket annan läsning. Chambers anser att lärare som inte läser högt varje dag inte kan anses vara kompetenta (2011:64). Högläsningen är, precis som Lundberg uttrycker, dock inte bra per automatik (2006:41). Däremot finns det många möjligheter med högläsning som gör det till en viktig metod i undervisningen. Vid högläsning har läraren möjligheten, som resultatet visar, att modellera för hur eleverna kan använda sig av olika strategier. Läraren har även möjlighet att lyfta fram ord för att utveckla elevernas ordförståelse samtidigt som det är ett tillfälle där eleverna tar del av samma text som de kan bearbeta tillsammans.

Att det är viktigt att samtala om texter för att förstå betonas av den tidigare forskningen (Chambers, 2011; Dysthe, 2003; Körling, 2011; Reichenberg, 2008; Stensson, 2006, Säljö, 2000; Vygotskij, 1999). Lärarna måste på så sätt ge eleverna tillfällen att kunna diskutera med varandra i olika konstellationer. Att förstå en text innebär ett samspel mellan läsare och text och på så sätt kan inga läsare förstå texten helt på samma sätt. Texterna kan då fördjupas genom att man får diskutera olika synsätt och tankar. Tidigare betonades vikten av att

undervisning i läsförståelse och avkodning bör ske växelvis. Högläsning är på så vis en bra metod att använda sig av redan innan eleverna kan läsa själva samtidigt som det är en metod som bör användas under hela skoltiden. Det eleverna genom högläsningen kan göra tillsammans kan de sedan lära sig att kunna själva (Vygotskij, 1999:351).

Samtliga lärare utgick ifrån ett läsförståelsematerial som de alla var väldigt positiva till. När man arbetar med ett material där eleverna redan är bekanta med upplägget finns möjligheten att arbeta i olika konstellationer vilket resultatet också visade. Att jobba i mindre grupper lyftes fram som en förutsättning vilket är möjligt att göra om eleverna är trygga med materialet trots att man inte har tillgång till flera lärare. Som lärarna uttryckte kan de själva visa hur eleverna kan tänka och gå igenom texten först. Att på så sätt vara en modell för eleverna betonar flera forskare är viktigt (Bråten och Strømsø, 2008; Stensson, 2006; Reichenberg, 2008; Westlund, 2009). Eleverna kan då få de verktyg som behövs för att kunna fortsätta själva. Lärares uppgift blir då att stödja genom att ha möjlighet att gå runt till grupperna och i dialogen utmana elevernas tänkande. Att få eleverna att titta på texten på olika sätt och jämföra sina tankar och genom flerstämmighet kunna fördjupa texten ytterligare (Dysthe, 2003:326).

Studiens resultat visar att elevernas egen bänkboksläsning är en vanligt förekommande metod. Den problematiken som lyfts fram är dock att bara för att eleverna får lästid betyder det inte att de förstår vad de läser. Om eleverna inte läser eller om de läser en bok de inte förstår är då verkligen tystläsningstid ett fenomen som ska ha en sådan stark ställning som den ändå har i skolan? Eller finns det bättre sätt att utnyttja tiden? Precis som den tidigare forskningen lyfter fram är elevernas lästid viktig (Chambers, 2011; Reichenberg, 2008; Westlund, 2009). Studiens resultat lyfter dock fram olika exempel för hur tystläsningstiden kan användas på ett mer optimalt sätt. Ett exempel var att lärare gick runt till eleverna när de läste. De kunde då få tid att reflektera tillsammans med eleverna om böckerna. Att arbeta två och två med bänkböckerna var ett annat exempel som framkom. För att eleverna ska kunna återberätta vad de har läst måste de förstå boken. Att kunna återberätta viktiga delar är även ett kunskapskrav som eleven ska ha nått i årskurs 3 (Skolverket, 2011a). På så vis kan tiden som läggs på elevernas egen läsning utnyttjas bättre. Genom att arbeta som lärarna ovan får eleverna fortfarande mycket lästid. Lärarna kan då även få syn på hur eleverna tänker kring läsningen samt att eleverna får träna på att läsa för varandra och även återberätta handlingen.

Slutsatsen här är att lärarna i olika grad använder sig av olika metoder på olika sätt. Precis som tidigare forskning har visat finns det inte ett rätt sätt eller en specifik metod som lärare kan använda sig av för att eleverna ska utveckla en god läsförståelse. Det finns däremot flera metoder som kan vara bra beroende på hur man använder sig av dem. Det krävs en variation och en balans mellan olika undervisningssätt för att nå alla elever, det ena kan inte ersätta det andra. Det gäller att ha en pedagogisk tanke med hur man använder sig av de olika metoderna och vad man får ut av det. Det blir på så sätt viktigt att man som lärare ser kritiskt på sin egen undervisning och förtydligar för sig själv hur man får med de byggstenar som eleverna behöver för att bli aktiva läsare med god läsförståelse. Att tydliggöra syftet för både sig själv och för eleverna blir på så sätt en viktig del för att utveckla sin undervisning.

Det utökade läsförståelseuppdraget

Något som tydligt framkommer av studiens resultat är att lärarna tycker det är viktigt vilka texter man arbetar med både när det kommer till högläsningen och elevernas bänkböcker. Det

stärks även av den tidigare forskningen som betonar att det är viktigt att möta elevernas intressen och behov. Chambers lyfter tankar om att ingen lärare kan avgöra vilken bok som tillfredställer elevernas behov (2011:39). Andra tankar inom forskningen menar istället att då eleverna har svårt att själva välja böcker är det lärarens ansvar att se till eleverna inte sitter med fel bok (Elbro, 2004; Stensson, 2006; Westlund, 2009). I studiens resultat betonade en lärare att hon alltid väljer ut 30-40 böcker som eleverna får välja bland så att de inte ska sitta med för svåra böcker. Det kan vara ett bra förslag då eleverna får välja fritt samtidigt som läraren lättare kan se till att eleverna utmanas i just deras utvecklingszon (Vygotskij, 1999:13) när det kommer till bokvalet.

Att arbeta på det här sättet innebär att man som lärare bör veta vad sina elever är intresserade av samt att man är väl insatt i barn och ungdomslitteraturen. Tankar om att det är svårt att hinna med att hitta bra böcker lyfts också fram i resultatet. Att det finns mycket böcker och ett bra skolbibliotek med en bibliotekarie betonas vara en betydelsefull del när det kommer till bokvalet. Lärarna betonar att det är en lyx då bibliotekarien kan inspirera och tipsa eleverna om böcker. Att ha ett bemannat skolbibliotek betonas även i litteraturutredningen (SOU, 2012:65:94) som något som bidrar till gynnsamma resultat på elevernas läsfärdighet. Om lärare inte har möjligheten till ett väl fungerande skolbibliotek är det istället viktigt att ta hjälp av sina kollegor när det kommer till boktips. Lärarna kan på så sätt hjälpas åt att bygga fram en gemensam boktipsportal där de kan tipsa varandra om böcker som har fungerat bra i sina klasser.

Studiens resultat visar att när det kommer till texter så diskuteras främst vikten av att välja bra skönlitterära texter. Eleverna ska ju dock även kunna förstå andra sorters texter såsom faktatexter och texter på webbsidor (Skolverket, 2011b:12). Det är upp till läraren att se till att eleverna då får möjligheten att möta alla sorters texter.

Att läsförståelse mest är ihopkopplat med svenskundervisningen är lätt att förstå, vilket även studiens resultat visar tydligt. Lärarna betonade dock vikten av läsförståelse även i andra ämnen där eleverna möter faktatexter i stor grad. Som det visade sig i PIRLS 2011 så är det just när det kommer till sakprosatexter som man kan se en försämring hos eleverna läsförståelse (Skolverket, 2012). Likt tidigare forskning visar även det här resultatet att elever i mindre grad får diskutera faktatexter i undervisningen. Lärarna lyfter fram att läsförståelsematerialet berör olika sorters texter vilket är bra. Dock påvisar resultatet att det i synnerhet är i andra ämnen som eleverna möter andra sorters texter. Att möta texter på internet sker framförallt när eleverna forskade och letade information. En undervisning kring hur eleverna ska kunna möta den sortens text var det dock ingen som talade om. Som Westlund (2009) betonar så krävs det att eleverna har en god läsförståelse för att kunna ta till sig information på internet. Elever med svag läsförståelse får då svårt att få ut något av en sådan undervisning. Då det är viktigt att möta elevernas intressen och behov och då eleverna möter texter på internet mer och mer på sin fritid bör också undervisningen bearbeta den sortens texter. Att undervisa om läsförståelse aktivt när det kommer till texter på internet blir då ett sätt att möta elevernas textvärldar (Westlund, 2009:337).

Det bör därför ses som positivt att ett par lärare även undervisade aktivt i andra ämnen. Att arbeta med läsförståelse över ämnesgränserna är något som även lyfts fram i den tidigare forskningen (Bråten och Strømsø, 2008:164; Liberg, 2008:65). Då studiens lärare har sina elever i flera ämnen finns en stor möjlighet till att arbeta mer ämnesintegrerat. Det är viktigt att hela tiden ha med sig det aktiva sättet att undervisa om läsförståelse då mycket av de

faktatexter eleverna möter är just i andra ämnen. Eleverna får då möta texterna och träna på olika strategier i meningsfulla sammanhang.

En viktig slutsats blir därför att se läsförståelsen i ett bredare perspektiv. Anser man att det är något som behövs i alla ämnen bör man som lärare synliggöra det för sina elever. För att vända den negativa trenden bör lärare se över vilka texter de bearbetar tillsammans med eleverna. Om majoriteten av texterna som bearbetas är skönlitterära så kanske det inte heller är konstigt att eleverna klarar sig bättre där än när det kommer till sakprosatexter precis som Reichenberg (2006) lyft fram innan. Att välja vilka sorts texter som undervisningen ska bearbeta blir på så sätt ett viktigt didaktiskt val.

Slutord

I den här studien har fyra lärares resonemang kring undervisning i läsförståelse beskrivits och diskuterats. Det som blir den återkommande slutsatsen är att lärarna uttrycker att de arbetar på olika sätt och att det inte riktigt finns någon samstämmighet lärarna emellan. Alva sammanfattar det hela tydligt:

Det är inte helt lätt att undervisa i läsförståelse för att det är så komplext. Du hör ju hur jag sitter och fumlars liksom, god läsförståelse det är inte så himla lätt att säga vad det är. Man får liksom arbeta med många olika delar för att komma dit.

Resultatet visar att lärare uttrycker att de inte undervisar i lässtrategier trots att det står klart i styrdokumentet. Studien kan på så sätt visa på en tendens till en osäkerhet och en godtycklighet när det gäller lärarnas arbete med elevernas läsförståelse. Studien kan på så sätt vara en liten del i ett ämne som bör diskuteras och fördjupas ytterligare; vikten av en kvalitetssäkrad undervisning. För hur säkerhetsställer skolan att lärarna undervisar så att eleverna får med sig de delar som behövs för att utveckla en god läsförståelse?

Lärares roll kan inte nog betonas. På grund av den pedagogiska friheten är det upp till läraren att göra de didaktiska val som har diskuterats ovan. Som studien visar så är läsförståelse ett komplext uttryck vilket inte gör det helt enkelt med hur man ska arbeta med det på bästa sätt. Slutligen bör därför den begränsningen som lärarna uttryckte när det kom till planeringen diskuteras. Lärarna bör ges förutsättningar att utvecklas och utmanas. På samma sätt som att eleverna bör utvecklas tillsammans så bör även lärarna göra det. Det sociokulturella perspektivet betonar lärande i den sociala gemenskapen (Dysthe, 2003:326) och precis som elever lär av varandra bör även lärare lära av och med varandra. Lärare behöver på så vis få möjligheten att diskutera med sina kollegor för att delge varandra tips och idéer. Har de samma syn på läsförståelse och på vilket sätt arbetar de med de olika delarna? Hur ser de på arbetet med strategier och hur kan lärare hjälpa varandra att förtydliga för sig själva och för sina elever varför och på vilket sätt strategier behövs.

Kompetensutvecklingen bör på så vis ta sin början i pedagogernas vardag (Skolverket, 2010:45). Precis som en lärare så är det annars lätt att fastna i ett tankesätt och bara göra som man alltid har gjort. Som den här studien visar finns det många kloka idéer hos kompetenta lärare men alla har vi utvecklingspotential då vi lär hela livet. Det är på så sätt viktigt att alla lärare tar ett steg tillbaka och granskar sin egen undervisning. Målet måste vara att undervisningen i läsförståelse ska förbättras för att kunna gynna fler elever och på så sätt vända den negativa trenden.

Relevans för läraryrket

Genom att genomföra det här examensarbetet har jag fått en djupare insikt i hur man som lärare kan arbeta för att utveckla elevernas läsförståelse. Genom intervjuerna har jag fått en inblick i verksamma lärares tänkande vilket har gett mig inspiration för hur jag själv skulle kunna arbeta för att öka läsförståelsen hos mina blivande elever. Läsförståelse är ett såväl aktuellt som viktigt ämne. Att ta del av hur lärare uttrycker att de arbetar med läsförståelse i skolan är på så vis intressant för såväl blivande lärare som redan verksamma lärare.

Förklaringar till varför resultaten i läsförståelse försämras kan inte ges av studien men däremot har vissa delar blivit belysta som kan vara av intresse att ta del av. Studien konstaterar i linje med tidigare forskning framförallt hur komplex läsförståelseundervisning är och att det inte räcker att fokusera på en bit utan att man behöver arbeta på flera olika sätt för att gynna alla elevers läsförståelse. Om lärare får möjligheterna att hjälpa varandra kan de utmana varandra i sitt tänkande och på så sätt utveckla undervisningen till det bättre

Vidare forskning

Under studien har ytterligare frågor väckts som skulle kunna bilda underlag för vidare forskning. Först och främst hade det varit intressant att intervjua lärare som arbetar mer ämnesintegrerat med läsförståelse för att få tips och idéer på hur man ytterligare kan arbeta med den aspekten. Då den här studien visar lärares resonemang kring läsförståelsen hade det även varit intressant att se ämnet från elevernas perspektiv. Vad tycker de är svårt med att möta nya texter och hur ser de på användandet på lässtrategier? Vidare hade det varit intressant att i en större undersökning intervjua och observera fler lärare i olika årskurser för att bredda bilden av vilken plats läsförståelsen har i skolan och vad som hade kunnat utvecklas. Slutligen vill jag återigen väcka tanken om en kvalitetssäkrad undervisning vilket hade varit spännande att fördjupa sig ytterligare i.

Referenslista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 om lärares möjligheter och hinder*. Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och Specialpedagogik, Göteborg.
Hämtad 2013-12-06, från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea_2077_25658_1.pdf
- Anmarkrud, Ø. (2008). Skickliga lärares läsundervisning – med fokus på läsförståelse. I: I, Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.) (s.197-228). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I: I, Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.). (s. 47-84). Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I & Strømsø, H. (2008). Förståelse av olika sorters texter. I: I, Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.). (s.145-172). Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. (Ny, rev., utg.) Huddinge: X Publishing.
- Dysthe (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på?: en studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. Licentiatavhandling. Umeå universitet, Humanistiska fakulteten, Umeå.
Hämtad 2013-12-04, från:
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:629481/FULLTEXT01.pdf>
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.7
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Frost, J. (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A. (2011). *Nu ler Vygotskij: eleverna, undervisningen och Lgr 11*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Liberg, C. (2008). *Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag*. Uppsala universitet.
Hämtad 2013-12-09, från:
<http://www.ep.liu.se/ecp/032/004/ecp0832004.pdf>
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. (1. uppl.) Malmö: Liber Förlag.
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2013). Läsning. Hämtad: 2013-12-02, från:
<http://www.ne.se/1%C3%A4sning/247273>

- Reichenberg, M (2006). Att läsa mellan och bortom raderna. I: L, Bjar (red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. (s.213-235) Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2013-11-20, från: <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2013-11-20, från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567>
- Skolverket. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2013-12-02, från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2315>
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2013-12-02, från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>
- Skolverket. (2013). *PISA 2012 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2013-12-04, från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3127>
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Strømsø, H (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I: I, Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.) (s.23-46). Lund: Studentlitteratur.
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. Kulturdepartementet Litteraturutredningen. Stockholm. Hämtad 2013-11-20, från: <http://www.regeringen.se/sb/d/15600/a/200257>
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk–samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-13-02, från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Bilaga 1 - Intervjuguide

Kan du berätta lite om dig själv, din utbildning och lärarerfarenhet?

1. Vad är läsförståelse för dig?

Varför behöver eleverna ha en god läsförståelse?

Hur skulle du vilja beskriva en god läsförståelse i år 3? *Vilka förmågor behöver eleven? Ordförråd, lässtrategier, motivation, rätt texter.*

2. På vilket sätt undervisar du för att eleverna ska utveckla sin läsförståelse?

I vilket eller vilka ämnen undervisar du om läsförståelse?

Kan du beskriva en lektion när du undervisar om läsförståelse?

Hur organiseras arbetet med läsförståelse i klassrummet? Individuellt, helklass?

Hur planerar du din läsförståelseundervisning? Ensam, i arbetslaget?

Undervisar du aktivt om lässtrategier och för att öka elevernas ordförråd, i så fall hur?

3. Vilka olika typer av texter använder du?

Hur gör du när du väljer texter?

Vad har eleverna för tillgång till texterna?

Använder du dig av några andra hjälpmedel?

I vilken mån används IKT?

4. Hur vet du om eleverna förstår vad de läser?

Hur mäter du elevernas kunskaper i läsförståelse?

Används något specifikt diagnosmaterial?

5. Vilka förutsättningar krävs för en bra läsförståelseundervisning?

Vilka begränsningar upplever du??

Kan du se någon skillnad i hur man har sett och arbetat kring läsförståelse i tidigare läroplaner till LGR11?

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

Finns det något du skulle vilja lägga till eller utveckla när det kommer till läsförståelse?