



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Läsförståelse i fokus

**En kvalitativ studie om lärares samtal kring  
läsförståelse i undervisningen**

**Lena Torstenfelt**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2014  
Handledare: Ann-Katrin Swärd  
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson  
Rapport nr: VT14-IPS-06 SLP600

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2014  
Handledare: Ann-Katrine Swärd  
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson  
Rapport nr: VT14-IPS-06 SLP600  
Nyckelord: läsförståelse, läs- och skrivsvårigheter, PISA

---

### Syfte:

Studiens syfte är att genom fokusgruppsintervjuer undersöka hur lärare i de lägre skolåren uttrycker sig om läsförståelsearbetet i undervisningen, framförallt för elever som befinner sig i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter och med utgångspunkt i PISA 2012.

### Teori

Denna kvalitativa studie utgår från det sociokulturella synsättet på lärande. Centralt intresseområde i detta perspektiv är att lärande sker i samspel med omgivningen och med språket som verktyg. Även forskningsansatsen är inspirerad av det sociokulturella perspektivet. Det innebär att samtalen i fokusgruppsintervjuerna har analyserats efter såväl innehåll som språklig interaktion. Analysen av den språkliga interaktionen är färgad av Conversation Analysis (CA-traditionen), som vill studera vardagliga samtal där deltagarna själva resonerar sig fram till betydelser. Det har i den här studien inneburit särskild uppmärksamhet på återkommande intresse- och samtalsområden under fokusgruppsintervjuerna. dvs. topikala stigar och landmärken.

### Metod:

Studien har en kvalitativ ansats. Det empiriska materialet utgörs av två fokusgruppsintervjuer bestående av åtta lärare/specialpedagog som undervisar elever i yngre åldrar. Dessa har med en moderator som ledare, samtalat om läsförståelsearbetet i skolan med utgångspunkt från PISA 2012. Samtalen genomfördes vårterminen 2014 i en medelstor kommun i Västra Götaland.

### Resultat:

Studiens resultat ger en bild av att informationssamhället påverkar elevernas fritidsläsning negativt. Läsning och berättande har blivit aktiviteter som förekommer i allt mindre omfattning i hemmen och det påverkar såväl läsintresse, ordförråd och läsförståelse negativt. Studien visar också att det finns en negativ attityd till skolan som synliggörs inte minst i media. Lärarens status är låg och lärarrollen har förändrats. När det gäller undervisningen är det av vikt att skapa intresse för läsning, inte minst genom högläsning. Den åsikten var återkommande under samtalen. Lärarna med mångårig erfarenhet tycker att undervisningen över tid gått från gemensam angelägenhet för hela klassen till ökad individualisering. Det menar de har påverkat läsförståelse på ett negativt sätt då samtal kring texter stödjer läsförståelse, särskilt för elever med läs- och skrivsvårigheter.

## Förord

Att kunna läsa och skriva är en viktig förmåga. I mitt yrke som speciallärare möter jag elever som finns i riskzonen för eller har redan utvecklat läs- och skrivsvårigheter. I dess spår uppstår inte så sällan en bristande läsförståelseförmåga. Det är skolans roll att stödja elever som inte når upp till uppsatta kursplanemål. Specialpedagogiska åtgärder kan med fördel ses som förebyggande insatser i lärmiljön. Utifrån det perspektivet är det intressant att undersöka hur lärare uttrycker sig om läsförståelse.

Denna studie har gett mig flera insikter om vad som påverkar läsförståelsen. Den kanske viktigaste och som möter redan det lilla barnet är högläsning. Att läsa, skratta och samtala om innehållet i en bok kan vara inkörsporten till böckernas värld på flera sätt. Det gemensamma samtalet om innehållet leder till motivation för läsning, ökat ordförråd, utvecklat språk samt lägger grunden för läsförståelse när barnet sen ska läsa och förstå på egen hand. Vidare har jag fått kunskaper om vikten av en strukturerad undervisning i läsförståelse, inte minst för elever i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter.

Studien vänder sig till lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer, egentligen alla som har intresse av vad som påverkar elevers läsförståelse och hur den kan utvecklas.

Jag vill tacka min handledare Ann-Katrine Swärd för gott samarbete och för all uppmuntran jag fått under arbetets gång. Dessutom vill jag tacka de lärare/specialpedagog som med stort engagemang och intresse deltog i fokusgruppsintervjuerna och som bidrog till resultatet av denna studie.

Studien tillägnas min snart 84-åriga pappa som stöttat mig under den process som arbetet inneburit. Själv har han bara gått 6 år i grundskolan eftersom dåtiden ofta krävde barnens bidrag till familjeförsörjningen. Men jag och min syster har alltid fått höra att utbildning är viktigt.

Lena Torstenfelt

Göteborg 26 maj 2014

*Vad sker när vi läser?  
Ögat följer svarta bokstavstecken  
på det vita papperet  
från vänster till höger,  
åter och åter.  
Och varelser, natur eller tankar,  
som en annan tänkt,  
nyss eller för tusen år sen,  
stiger fram i vår inbillning.  
Det är ett underverk större än att  
ett sädeskorn ur faraonernas gravar  
förmåtts att gro.  
Och det sker var stund.*

♥ Olof Lagercrantz 1985, 1996  
Wahlström & Widstrand

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Problemområde</b> .....	<b>1</b>
<b>Syfte</b> .....	<b>2</b>
<b>Frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>Forsknings- och litteraturgenomgång</b> .....	<b>3</b>
Pisadebatten.....	<b>3</b>
Styrdokumentet .....	4
Språkutvecklande arbetssätt.....	5
Tal- och språkutveckling .....	6
Svenska som andraspråk .....	6
Vad är läsning? .....	7
Literacy .....	8
Olika modeller för läsning .....	8
Ordförråd .....	9
Fonologisk medvetenhet .....	9
Avkodning .....	10
Läsförståelse .....	10
Svårigheter med läsförståelse .....	12
Aktiv läsning.....	12
Passiv läsning.....	13
Läromedels utformning.....	13
Textsamtal.....	14
Metoder för att utveckla läsförståelse .....	14
Olika modeller .....	15
Specialpedagogik i skolvardagen.....	16
<b>Teorianknytning</b> .....	<b>17</b>
<b>Sociokulturellt perspektiv</b> .....	<b>17</b>
<b>Specialpedagogiska perspektiv</b> .....	<b>19</b>
<b>Metod</b> .....	<b>20</b>
<b>Ansats</b> .....	<b>20</b>
Kvalitativ fokusgruppsintervju .....	20
Undersökningsgruppen .....	21
Etiska ställningstagande.....	21
<b>Genomförande</b> .....	<b>21</b>
<b>Analys</b> .....	<b>23</b>
Reliabilitet.....	24
Validitet .....	24
Överförbarhet.....	24
<b>Resultat</b> .....	<b>25</b>
<b>Skolkontexten</b> .....	<b>25</b>
Informationssamhället .....	25
Attityder till skolan och till läsning .....	25

Lärarens yrkesroll .....	26
<b>Undervisningskontexten .....</b>	<b>26</b>
Läsintresse .....	26
Undervisningen förr och nu .....	27
Intresseväckande undervisning .....	27
Läsförståelsestrategier .....	28
Läromedel .....	28
<b>Individkontexten.....</b>	<b>29</b>
Individualisering .....	29
Bedömning.....	30
<b>Sammanfattning av samtalsanalys .....</b>	<b>30</b>
Intresse och motivation .....	30
<b>Sammanfattning av resultat .....</b>	<b>31</b>
<b>Diskussion .....</b>	<b>31</b>
<b>Metodreflektion .....</b>	<b>31</b>
<b>Resultatdiskussion.....</b>	<b>32</b>
<b>Skolkontexten .....</b>	<b>32</b>
Informationssamhället .....	32
Attityder till skolan .....	33
<b>Undervisningskontexten .....</b>	<b>33</b>
Läsintresse .....	34
Högläsning .....	34
Undervisningen förr och nu .....	35
Läsförståelsestrategier .....	35
Läromedel .....	37
<b>Individkontexten.....</b>	<b>37</b>
Individualisering .....	38
Specialpedagogiska implikationer .....	39
Avslutande diskussion .....	40
Fortsatt forskning .....	40
<b>Referenser .....</b>	<b>41</b>
Bilagor:	
1. Brev till fokusgruppsdeltagare	
2. Diskussionsunderlag med breda teman	
3. Stimulusmaterial	

## **Inledning**

”– Hur har det kunnat bli så här?” Så uttrycker sig Monica Reichenberg, svensk professor vid Institutionen för specialpedagogik i Göteborg, i en artikel om svenska elevers sjunkande läsförståelse. I den vetenskapliga artikeln i *Acta Didacta Norge* (2011 s.1) står att läsa att var femte svensk elev inte kan tillgodogöra sig annan kunskap i undervisningen eftersom deras läsförståelse inte når upp till en nödvändig nivå. Artikeln tar sin utgångspunkt från PISA 2009. Sedan dess har det gjorts en ny undersökning, PISA 2012. Den visar att svenska elevers läsförståelse fortsätter att sjunka. I jämförelse med övriga OECD - länder har svenska elevers resultat i läsförståelse försämrats ytterligare sedan förra mätningen (Skolverket, 2013).

Vad som ligger bakom den försämrade resultatutvecklingen och hur den svenska skolans resultat kan förbättras, har vi kunnat läsa och höra om i media under hösten 2013. Olika lösningar kan skönjas beroende på vem som yttrar dem. Debatten om krisen i den svenska skolans läsundervisning tycks intressera de allra flesta. ”Sverige är sämst i klassen” är rubriken i Dagens Nyheters nätupplaga, DN.se. 2013-12-20. Inget annat land har försämrats mer sedan förra undersökningen 2009. ”Extremt allvarligt”, uttalar sig Lärarförbundet i artikeln. I Lärarförbundets egen tidning, kunde man på ledarsidan 2013-12-13 läsa ”En svart dag för skolan”. Eva-Lis Sirén Lärarförbundets ordförande, efterlyser en samsyn mellan politiker, fack och arbetsgivare för att ge skolans lärare förutsättningar att utföra sitt uppdrag.

Läsförståelse definieras i detta arbete i enlighet med PISA 2009: ”Förmåga att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället” (Skolverket, 2010 s.29).

PISA, Programme for International Student Assessment, är en internationell studie som genomförs vart tredje år i 65 länder och där matematik, naturvetenskap och läsförståelse studeras. PISA ingår i ett projekt som syftar till att undersöka i vilken mån respektive lands 15-åringar är rustade att möta framtiden. 2012 deltog Sverige för femte gången och det var 4 700 elever från 29 olika skolor som medverkade. Även rektorer medverkar genom att besvara frågor om lärandemiljö, lärarnas kompetens och engagemang samt elevernas inställning och beteende (Skolverket, 2013 s. 8).

PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, mäts läskompetensen bland 9-10 åringar. Läsvanor och attityder till läsning identifieras både i hemmet och i skolan. Även lärare och rektorer får svara på enkätfrågor PIRLS har genomförts tre gånger; år 2001, 2006 och 2011 (Rosén & Gustafsson, 2006).

## **Problemområde**

Att kunna läsa och skriva är en grundläggande färdighet men också en förutsättning för individen i ett demokratiskt samhälle. Det moderna samhället ställer stora krav på skolans undervisning då det i morgondagens kunskapssamhälle behövs personer med avancerade läs- och skrivkunskaper (Liberg, 2008b). Den svenska skolan är enligt Skolverket (2007b) bra på

den allra första läs och skrivinläringen. Det har också visat sig att svenska elever kan svara på frågor på grundläggande nivå, där svaret finns explicit i texten. Däremot har elevers förmåga att göra inferenser i texten försämrats avsevärt (Herkner, 2011; Liberg 2007; Reichenberg, 2005; Stenlund, 2011). Om man ser till kön är det flickorna som presterar signifikant bättre än pojkarna. Skillnaden mellan pojkar och flickor är större i Sverige än i övriga OECD – länder. Vid en jämförelse med tidigare PISA- undersökningar är det framför allt de lågpresterande eleverna som försämrat sina resultat mest (Skolverket, 2013).

I en vanlig skolklass i Sverige är det i medeltal 20 % av eleverna som är i behov av särskilt stöd. Det betyder att i en klass på 20 elever är det ca 4 elever som riskerar att inte nå målen enligt kursplanen för ämnet svenska. Det handlar alltså om en ganska stor del av en elevgrupp som riskerar att få bekymmer med sin läs och skrivutveckling (Frykholm, 2007). Om en elev riskerar att inte nå målen är skolan enligt Skollagen (2010:800, s 27-28 ) skyldig att ge eleven särskilt stöd. Myrberg (2007) beskriver att ca 1 av 5 elever är i behov av särskilt stöd.

Omkring 20 % av eleverna i en årskull brukar ha vissa svårigheter att lära sig läsa och skriva, och att 3-5% av dessa brukar ha mer komplicerade läs- och skrivsvårigheter. Det är skolans uppgift att genom pedagogiska insatser försöka upptäcka och hjälpa dessa elever så långt det går (s. 107).

Enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*(Lgr 11) ska särskilt stöd i första hand ske inom klassens ram. Det innebär att elever som riskerar att inte nå målen ska kunna få det stöd de behöver inom ramen för den ordinarie undervisningen. I praktiken innebär det att specialläraren, vars uppdrag är att arbeta med elever i behov av särskilt stöd, ska finnas med i klassrummet och i samarbete med klassläraren utarbeta ett stöd i lärmiljön som fungerar för eleven. Med det som utgångspunkt är det av intresse att identifiera vilka moment i klassrumsundervisningen, med fokus på läsförståelse, som lärarna uttrycker som stödjande för elever i behov av särskilt stöd. Med tanke på att den svenska skolans undervisning i läsförståelse får utstå mycket kritik och har hamnat under såväl allmänhetens, medias, skolpolitikens, Skolverkets och forskares lupp är det intressant att fördjupa sig i ämnet. Studien vill således lyfta lärarnas röster eftersom dessa sällan kommer fram i debatten.

## Syfte

Syftet är att genom fokusgruppsintervjuer undersöka hur lärare i de lägre skolåren uttrycker sig om läsförståelsearbetet i undervisningen framförallt för elever i läs- och skrivsvårigheter och med utgångspunkt i PISA 2012.

## Frågeställningar

1. Vilka uppfattningar uttrycker lärare om anledningen till elevers sjunkande läsförståelse?
2. Hur samtalar en grupp lärare om undervisning i läsförståelse?
3. Vilka undervisningsmoment beskriver gruppen lärare som särskilt stödjande för läsförståelsen när det gäller elever i behov av särskilt stöd?

## **Forsknings- och litteraturgenomgång**

Under denna rubrik är avsikten att belysa mina forskningsfrågor genom att identifiera och redogöra för de viktigaste forskningsresultaten kring läs- och skrivutveckling med fokus på läsförståelse. Litteraturgenomgången inleds med röster från PISA-debatten som följs av vad skolans styrdokument säger om läsförståelseundervisningen. Därpå följer forskning och litteratur om barns språk-, läs- och skrivutveckling för att slutligen beröra svårigheter med läsförståelse samt olika metoder som visat sig vara effektiva i läsförståelseundervisningen. Det valda har ett särskilt fokus på elever i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter.

### **PISA-debatten**

Vad finns det då för anledningar till att svenska elevers läsförståelseförmåga sjunker i jämförelse med andra länder? Sedan december 2013 när den senaste PISA-mätningen offentliggjordes har det varit otaliga rubriker i media och lika många förklaringar till skolans bristande förmåga att lära elever att läsa och förstå. Hans-Åke Scherp, docent i pedagogik vid Karlstads universitet skriver att mer kontroll över skolan inte löser problemen. Han anser att lärare ”ställs inför en närmast olöslig konflikt när den politiska styrningen strider mot den vetenskapliga grund som verksamheten ska vila på” (Scherp, 2014, februari, s. 8). Docenten beskriver skolans uppdrag som bredare än de kunskaper som mäts enligt PISA.

I sin rapport framhåller Skolverket (2013) flera möjliga faktorer som kan ligga bakom den försämrade resultatutvecklingen såsom skolsegregation, kommunalisering samt nivågruppering som leder till negativ kamrateffekt. Dock är kvalitén på undervisningen den mest betydelsefulla faktorn (Skolverket, 2013). Den påverkas av lärarutbildningen, lärarnas förutsättningar för undervisningen t.ex. hur mycket tid läraren får för planering av lektioner, pedagogiskt stöd och kollegial samverkan. Skolverket pekar också på att lärarens självständighet och status har minskat. Svenska lärare är minst nöjda med arbetsvillkoren i hela EU/OECD. Dessutom menar Skolverket (2013) att en ökad individualisering, i form av eget arbete, har påverkat elevers lärande negativt. Lågpresterande elever lämnas åt sig själva och sin egen förmåga att söka kunskap. Slutligen uppges elevers förändrade värderingar som en faktor. Dessa bör mötas med en anpassning av undervisningen till elevers krav och intressen. Dock framhålls i rapporten att även elever i övriga världen påverkas och exponeras av samma samhällsutveckling. Till sist är elevers förändrade fritidsvanor, som ökad datoranvändning och minskad fritidsläsning, en förklaringshypotes.

Skolverket (2007) har gjort en kunskapsöversikt i syfte att förklara resultaten från såväl PISA som PIRLS. Det som framkommer är att svenska elever inte så ofta får vara med om samtal om texters innehåll samt att elevernas erfarenheter behöver bättre tas tillvara och användas aktivt för ökad förståelse. Vidare visar översikten att elever får särskilt stöd utanför klassrummet vilket leder till mindre tid för betygsgrundande undervisning. En annan iakttagelse som gjorts är att eleven och dennes föräldrar ges alltför stort ansvar för elevens lärande. Om hemmet inte kan stödja eleven får det stor negativ påverkan för eleven. ”I den mån skolan tar ansvaret förskjuts det från klassläraren till specialläraren”(s. 131). Slutligen visar Skolverket (2007) att lärares kompetens om litteratur, texter och samtal om skrivande



behöver stärkas. Även Myrberg (2007) menar att det finns en negativ utveckling för läs- och skrivundervisningen i skolan och vill uppmärksamma att många äldre lärare med gedigna kunskaper kring läsinlärning och läs- och skrivsvårigheter går i pension inom en tioårsperiod. Elever med utländsk bakgrund presterar överlag sämre än svenska elever. Skillnaderna kvarstår även om man bortser från övriga sociala bakgrundsfaktorer. Sammantaget vill Myrberg (2007) uppmärksamma pojkars bristande läsinträsse samt elever med utländsk bakgrund då dessa elever är förlorarna i svensk skola. Frykholm (2007) menar att fler språk ger fler möjligheter. Modersmålet behöver stärkas eftersom det gagnar elever att lära sig majoritetspråket svenska. Under tiden som eleven har svårigheter att följa undervisningen på svenska bör eleven få studiehandledning via sitt modersmål.

Barn från svag socio-ekonomisk bakgrund och/eller unga med försenad språkutveckling löper ökad risk för läs/skrivsvårigheter (Kamhi & Catts, 2012). Frank (2009) har i en studie undersökt läsförmågan bland 9-10-åringar. Resultatet visar att lärares kompetens och elevers hembakgrund har betydelse för läsförmågan men också att tryggheten i klassrummet samt gott samarbete mellan hem och skola har betydelse för elevens läsförmåga.

## Styrdokumentet

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11) finns följande som berör undervisningens innehåll och uppnåendekrav i momentet läsförståelse.

Centralt innehåll

### I årskurs 1-3

- *Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll (s.223).*

### Kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3

*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. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera det till egna erfarenheter (s. 227).*

Centralt innehåll

### I årskurs 4-6

- *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 (s.224).*

### Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 6

*Eleven kan läsa skönlitterära och sakprosatexter för barn och ungdomar med flyt genom att använda lässtrategier på ett i **huvudsak fungerande** sätt. Genom att göra **enkla och kronologiska** sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med viss koppling till sammanhanget visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter tolka och föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om tydligt budskap i olika verk samt på ett **enkelt** sätt beskriva sin upplevelse av läsningen (s.228).*

## Kunskapskrav för betyget C och A i slutet av årskurs 6

Samma som ovan men med en progression i det felstilla. Ord som används är **välutvecklat** och **effektivt** och **tydligt** (s.229).

### Språkutvecklande arbetssätt

I skolan har det funnits en tradition att främst svenskläraren arbetar med läsförståelse. Det är otillräckligt enligt (Reichenberg, 2005; Reichenberg & Lundberg, 2011). Läsförståelsestrategier bör omfatta alla ämnen där texter ingår. Att arbeta språkutvecklande i skolans undervisning, inte bara i ämnet svenska, löper som en röd tråd i aktuell forskning och litteratur (Tjernberg 2013; Eckeskog 2013; Skolverket 2012; Reichenberg, 2005; Reichenberg & Lundberg, 2011). I Skolverkets kommentarmaterial *Få syn på språket* (2012) beskrivs hur läraren genom ett språkutvecklande arbetssätt kan skapa kunskapsutveckling i alla ämnen.

- Förbereda barnen eller eleverna inför ett läs- eller skrivarbete genom att skapa förförståelse för både innehåll och uppgift, och tydligt tala om varför eleverna ska läsa texten.
- Arbeta med till exempel förförståelsen inför högläsning eller gemensamt skrivande även i verksamheter där barn eller elever kanske inte läser och skriver så mycket på egen hand (Skolverket, s 5. 2012).

I en analys av PIRLS, Skolverket (2010) skriver Caroline Liberg att alla lärare, oavsett ämne, har ansvar för att eleven läser och skriver på ett reflekterat sätt. Analysen ger pedagogiska implikationer och kan användas i en språkutvecklande undervisning. Ytterligare strategier för språkutvecklande arbetssätt är informations- och kommunikationsteknik (Brodin och Lindstrand, 2007). IKT innebär en process där man delar erfarenheter, känslor och handlingar enl. författarna. När eleverna läser upp sina texter för klassen och får ta del av andras berättelser skapas diskussioner, nya erfarenheter och tankar. Nytt lärande skapas i samspel med varandra. Dator som skrivverktyg vid läs- och skrivsvårigheter är positivt. Författarna tar sin utgångspunkt ur det sociokulturella perspektivets syn på lärande och använder begreppet scaffolding där utvecklat lärande kan ske genom stödstrukturer. Sammantaget menar författarna att IKT och socialkonstruktivismen/sociokulturellt synsätt går hand i hand i ett relationellt perspektiv där miljön och elev samspelar. I ett Paper av Genlott och Grönlind som presenterades i *Computer & Education* i september 2013 presenteras en del av en jämförande studie som är gjord i Sollentuna på elever i årskurs ett. Studiens teoretiska utgångspunkt är det sociokulturella synsättet på att lärande sker i samspel med omgivningen och med språket som verktyg. Syftet var att jämföra två grupper av elever, där en grupp lärde sig att läsa på konventionellt sätt medan den andra gruppen elever använde IKT för att lära sig läsa och skriva. Resultatet visar att IKT som används i ett socialt sammanhang, som i det här fallet innebär att eleverna publicerade sina texter på skolans hemsida för kommentarer av kamrater och lärare, är mer framgångsrikt än konventionell läs- och skrivundervisning. Särskilt utvecklande var det för elever som kunde förväntas ha läs- och skrivsvårigheter. Det sociala arrangemanget i samspel med IKT skapade motivation hos eleverna.

The social process increased motivation but also improved students' understanding of how other people receive their texts, [...] (Genlott & Grönlind, 2013 s. 103).

## **Tal- och språkutveckling**

Redan tidigt i det lilla barnets liv skapas grunden för läs- och skrivutveckling. Genom att barnet mycket tidigt finns med i kommunikation med omgivningen, får höra, härma och uppleva språk, utvecklar det sitt eget språk. Barn som får höra berättelser och får respons på egna berättelser utvecklar sitt språk ytterligare. Att vistas i en god språklig miljö och ha tillgång till böcker i hemmet är de två faktorer som är mest betydelsefulla för språkutveckling (Weizman och Snow, 2001). Det är inte bara mängden ord som är viktig för språkutveckling utan även kvalitén på språket påverkar. Vuxna inte ska vara rädda för att använda svåra ord i samtal med barn, snarare tvärt om, ett mer sofistikerat språk utvecklar barnets ordförråd (Weizman och Snow, 2001). Det ligger i linje med förmågan att kunna skilja på vardagligt språk och skolspråk. Vardagsspråket är muntligt och situationsberoende medan skolspråket är skriftligt och situationsberoende. Det innebär att elever som inte har ett skolspråk får svårigheter vid läsförståelseuppgifter som innebär att kunna uttrycka och formulera sig tydligt och precist (Skolverket, 2013).

Högläsning är inkörsporten till skriftspråket där barnet får möta nya ord och grammatiska konstruktioner som bara finns i skriftspråket. Att föra ett samtal kring det lästa och förklara svåra ord är viktigt för att skapa förståelse för innehållet i texten (Wiezman & Snow, 2001). I en studie av Eckeskog (2013) beskrivs fem lärares arbete med läsförståelse i år ett och två. Resultatet visar att grundläggande läsförståelse kan utvecklas genom högläsning och samtal kring texten. Samtalet tar sin utgångspunkt både före och efter läsningen och ordförståelsen poängteras.

När ett barns första möte med skriftspråket sker varierar mycket men förskolan spelar en viktig roll (Liberg 2007). Nuförtiden läggs grunden för läsning och skrivning redan innan barnet börjar skolan. Dock finns det stora skillnader i omfattning när det kommer till barns möten med skriftspråket. Vissa barn "badas" i språk medan andra barn växer upp i mycket torftiga språkliga miljöer. Dessa skillnader påverkar barnets kommande läs- och skrivutveckling (Herkner, 2011). Ett barns talspråkliga färdigheter kan förutsäga hur läs- och skrivutvecklingen blir (Allard & Sundblad, 2007; Elbro, 2004). Barnets uppmärksamhet på språkets formsida såsom meningsbyggnad, enskilda ord, rim och ramsor, stavelser samt det allra viktigaste, nämligen att kunna uppfatta enskilda ljud är en förutsättning för en lyckosam läs- och skrivinläring (Elbro, 2004; Myrberg, 2007).

## **Svenska som andraspråk**

Cirka 14 % av grundskoleeleverna i Sverige har flerspråkig bakgrund. Det tar lång tid för en elev med utländsk bakgrund att utveckla full förståelse för svenskan. Enligt Skolverkets statistik är elever med utländsk bakgrund en överrepresenterad grupp bland elever i årskurs nio som inte når målen (Lindberg, 2003). Det är dock viktigt att beakta att elever med utländsk bakgrund inte är någon homogen grupp och att det bland dessa finns elever som når väldigt goda resultat i skolan. Lindberg skriver vidare att skolan måste satsa på denna grupp

elever i alla ämnen. Alla lärare ska vara språklärare. ”Isolerade insatser med några timmars undervisning i modersmål och svenska som andraspråk räcker alltså inte” (s.58). Många andraspråksanvändare har en ytlig förståelse för ords innebörd, Det leder till att färre associationer kopplas till det personliga ordförrådet. I ämnesundervisning kan just ett begränsat ordförråd innebära stora svårigheter för en elev med svag läsförståelse som följd (Hyltenstam, 2007). För elever med utländsk bakgrund är det av vikt att få undervisning i sitt modersmål. Anledningen är att modersmålet är ett stöd för inläring av svenska. Syftet med modersmål är också att främja utvecklingen till tvåspråkiga individer men också att stärka självkänslan. Studiehandledning på modersmål kan vara ett sätt att nå skolans kunskapskrav (Hyltenstam, 2007).

## Vad är läsning?

Det finns olika begrepp och definitioner på vad läsning innebär. Ett välkänt exempel är teorin ”the simple view of reading” (Hoover & Googh, 1990). Det är en definition som kan översättas:

Läsning = Avkodning x Förståelse av språk

Avkodningsförmåga innebär att kunna omkoda bokstäver till ljud och läsa samman dessa till ord och meningar. Förståelse av språket tillsammans med avkodningsförmåga leder till läsning. Multiplikationstecknet innebär att om någon del uteblir blir summan noll, alltså ingen läsning (Elbro, 2004). Elbro beskriver att elever som läser på sitt andraspråk ofta stöter på problem med förståelsen men att dessa elever inte lika ofta har problem med avkodningen. Det är avkodningen som är en specifik svårighet för dyslektiker (Elbro, 2004). Myrberg (2007) utökar formeln med en variabel och beskriver drivkraften bakom läsning enligt en triangel med faktorerna:

Läsning = Läs- och skrivaktiviteter x Personligt intresse x Socialt sammanhang

Läsning och skrivning motiveras av att det fyller en social funktion för individen. ”Den vedertagna principen att träning ger färdighet fungerar inte om träningen inte motiveras av upplevd nytta” (Myrberg, 2007 s. 163). Även Kamhi & Catts (2005) kopplar läsning till teorin ”the simple view of reading” (Hoover & Googh, 1990). Vikten av avkodning och språkförståelse är odiskutabel, men Kamhi & Catts betonar även att faktorer som bakgrundskunskap, textens beskaffenhet, grad av motivation, intresse och uppmärksamhet påverkar läsförståelseförmågan.

Den välkända lästeorin ”the simple view of reading” är hämtad ur ett kognitivt sätt att se på läs- och skrivlärande (Iversen Kulbrandstad, 2006). Kan man då se på läsning ur ett annat perspektiv? I takt med ett växande informationssamhälle är vi på väg att förändra våra läs- och skrivvanor. Läsning har alltmer blivit en aktivitet som vi gör tillsammans med andra, inte minst med tanke på sociala mediers framväxt. Då denna studie har ett sociokulturellt synsätt på lärande är det relevant att diskutera begreppet literacy.

## Literacy

Literacy är ett vidgat begrepp och innebär att läsning och skrivning pågår i olika sammanhang och genom olika aktiviteter (Skolverket, 2007). I det vidgade textbegreppet ingår olika aktiviteter i undervisningen som t.ex. IKT, drama, och dans (Reichenberg & Lundberg, 2011). Literacy är engelskt begrepp, på svenska finns ordet litterat. Det sociokulturella synsättet på läsning, literacy, beskriver således fler faktorer som påverkar en elevs läsförmåga än ”the simple view of reading” (Cornoldi and Oakhill 1996). Förmåga att läsa och skriva i olika kontexter och på olika sätt samt intresse, motivation och intention spelar roll för hur väl eleven lyckas (Cornoldi & Oakhill 1996; Iversen, Kulbrandstad, 2006). Centralt i sociokulturella perspektivet är att lärandet varierar när förhållandena varierar (Säljö, 2000). En del elever klarar inte att ta eget ansvar och välja mellan olika aktiviteter vilket är ett tämligen vanligt arbetssätt i de lägre åldrarna i svensk grundskola (Kullberg, 2007). Men att lära sig läsa handlar inte bara om teknik utan också om beteenden som eleven uppvisar i klassrummet. Eleven måste etablera en relation mellan sig själv och den aktuella kontexten. Hur den gestaltas är beroende på hur individen tolkar situationen och på vilket sätt han förhåller sig till uppgiften utifrån vilken erfarenhet han eller hon har. Det finns således ett klart samband mellan elevens beteende och dennes läsutveckling (Kullberg, 2007). Reichenberg & Lundberg (2011) varnar för det vidgade textbegreppet, och menar att det inte ”inte får ha en sådan förförisk kraft” (s.19) att läsning och skrivning blir försummat. De menar att en elev med läs- och skrivsvårigheter kan komma tillkorta i vår multimediala värld eftersom deras läskunnighet inte räcker till för att sälla, tolka och värdera information. Internet kräver således avancerade kognitiva strategier (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Textrörlighet är en viktig kompetens (Liberg, 2007). Röra sig i texter innebär att kunna använda det som man tidigare läste för att förstå det som kommer längre fram i texten. Det innebär också att kunna koppla innehållet till egna erfarenheter. Många elever är inte särskilt textrörliga, enligt Liberg. Grunderna för textrörlighet läggs redan innan barnen lär sig läsa och skriva själva. Stödstrukturer i undervisningen kan bidra till textrörlighet. Det viktigaste stödet är att läsa och skriva tillsammans och samtala kring det lästa. ”Samtalet fungerar som en brygga in i de skriftspråkliga världarna” (s.29). I samtalet byggs en förståelse upp, man pratar om det man precis läst och kan knyta an till egna erfarenheter och upplevelser (Liberg, 2007). Målet med att läsa och skriva är ett funktionellt läsande och skrivande. Faktorer som påverkar är läsaren själv, texter som läsaren möter samt kontexten vari läsandet ingår. I ett sociokulturellt sammanhang är kontexten för läsning viktig. Finns det gott om intressanta böcker? Är läsaren motiverad? Många ungdomar läser och skriver väldigt lite på sin fritid. Det innebär att skolan blir ännu viktigare för denna grupp av elever (Liberg, 2007). I en rapport från Konsensusprojektet beskriver Myrberg (2003) hur kommunikativa och pedagogiska miljöer är signum för läs- och skrivglädje. Sådana miljöer kan skapas genom god tillgång på barnböcker.

## Olika modeller för läsning

Hur lär sig då barn att läsa? Olika metoder har tidigare ställts mot varandra, där forskare har förespråkat antingen den ena eller den andra modellen. Såväl Hjalme (1999) som Liberg

(2007) menar dock att läsdebatten är helt meningslös och att både syntetisk- (ljudmetoden) och analytisk process (helordsmetoden) är strategier som genom interaktion ska ingå i en läs- och skrivundervisning. Syntetisk metod (bottom-up- modellen) innebär att eleven fogar ihop bokstäver till ord och ord till meningar. I denna modell är avkodningsprocessen i centrum. Den andra, analytisk metod (top-down-modellen) innebär att eleven utgår från helheten i texten för att senare analysera delarna. Den senare modellen styrs av elevens förväntningar på texten och anses skapa en mer aktiv läsningsprocess (Reichenberg, 2000). En skicklig lärare använder båda metoderna parallellt och i interaktion (Myrberg, 2007).

## **Ordförråd**

Det finns ett nära samband mellan ordförråd och läsförståelse (Stanovich, 1986; Reichenberg, 2008; Wolf, 2006). Därför är av vikt att elever får möta nya ord och begrepp för att öka på sitt ordförråd, redan tidigt i förskolan. Ju tidigare det arbetet börjar, desto bättre förutsättningar ges för elever som har ett sämre utgångsläge (Wolf, 2005). Ju fler ord eleven förstår i en text desto lättare är det att förstå texten. Elever med utländsk bakgrund har oftast ett mindre svenskt ordförråd än en elev med svenska som modersmål. Men även antal timmar av upplevd högläsning påverkar ordförrådet (Reichenberg, 2008). Det är viktigt att en text inte är vare sig för svår eller för lätt. Om det är för många ord som är okända för eleven, finns det risk att denne tappar motivationen för läsning. Det omvända innebär ingen utmaning för eleven och heller inget ökat ordförråd (Reichenberg, 2008). Utvecklat ordförråd och god läsförståelse erhålls genom att läsa och skriva i meningsfulla sammanhang. Ordförråd byggs inte upp genom att slå i lexikon utan snarare genom samtal kring en text. Lågfrekventa ord lärs bäst in i ett sammanhang (Westby, 2011).

## **Fonologisk medvetenhet**

En viktig faktor för en god läs- och skrivförmåga är fonologisk medvetenhet (Høien & Lundberg, 1999; Myrberg, 2003). Det finns starka samband mellan fonologisk medvetenhet och läsförståelse. Sambandet avtar när eleven når mellanstadiet (Herkner, 2011). Förmågan att kunna analysera språkljud i ord (fonologisk medvetenhet) är tillsammans med bokstavskänedom de viktigaste faktorerna för god läs- och skrivutveckling (Herkner, 2011; Myrberg, 2007). I Bornholmsmodellen visar Lundberg, Frost och Petersen (1988) att barn som fick träna sin fonologiska medvetenhet genom rim och ramsor gjorde snabbare framsteg med läsningen än kontrollgruppen som inte lekte med språkljuden. Elever med sämst språkliga förutsättningar hade störst nytta av träningen. Med ganska stor säkerhet kan man redan när barnet går i förskolan förutsäga hur barnets läs- och skrivutveckling kommer att gå (Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Høien & Lundberg, 1999). Men tidig insats och läsförberedande aktiviteter kan förbygga läs- och skrivsvårigheter. Det räcker alltså inte att oreflektat leka med rim och ramsor. Elever behöver få undervisning i ordens beståndsdelar, stavelser, hur det går till att skapa nya ord genom att ta bort eller lägga till språkljud samt hur det går till att identifiera språkljud (Myrberg, 2003).

## Avkodning

Avkodning innebär att ljuda samman bokstäver till ord, d.v.s. en rent teknisk och mekanisk läsning. Det finns tre faser. Den första innebär en korrekt avkodning, den andra faser innebär att avkodningen är automatiserad för vanligt förekommande ord och slutligen, den tredje faser, innebär att hastigheten ökar högst väsentligt. Det krävs hårt arbete och mycket träning att lära sig att läsa med flyt (Høien & Lundberg, 1999).

Kontexten, d.v.s. sammanhanget, har betydelse för nybörjarläsarens förståelse. Det beskriver Allerup och Elbro (1998) citerad i Elbro (2004). En pedagogisk implikation är således att kontexten är en scaffolding, stödstruktur, för nybörjarelever som ännu är osäkra avkodare. Dock påpekar Elbro (2004) att det inte är någon hållbar strategi för framtida läsning. Det är av vikt att eleven lär sig avkoda. Kontexten har betydelse för nybörjarläsaren avkodning men har störst betydelse för språkförståelsen. Avkodningen får således inte ta för stor ansträngning i anspråk utan att förståelsen blir lidande.

Man ska kunna koncentrera sig på vad man läser, snarare än på att man läser. Det betyder att avkodningen ska kunna ske automatiskt utan att någon uppmärksamhet behövs (Elbro, 2004 s. 37).

Avkodningsförmågan är viktig för eleven även när denne kommer upp till mellanstadiet, då eleven möter svårare och mer omfångsrika texter (Herkner, 2011). Elever som inte uppvisat svårigheter på lågstadiet kan få problem med läsförståelsen i mellanstadiet i texter avpassade för åldern. Detta fenomen kallas ”The 4th grade slump” Chall (1996) citerad i Herkner (2011). En automatiserad avkodning är således helt avgörande för att eleven ska få upplevelser och nya kunskaper av sin läsning. Skolverket (2007b), är en kunskapsöversikt och kartläggning över forskning om läsundervisning i Sverige 1995-2007, som visar att skolan mest har fokuserat på läsinläringen och den avkodningstekniska delen av läsningen till förmån för läsförståelseundervisning.

## Läsförståelse

Läsförståelse är inte någon synlig förmåga vilket gör att den inte är helt enkel att observera för läraren. Likväl är det en central uppgift (Rosén & Gustafsson, 2006). Vid högläsning kan vi till viss del höra på intonationen om läsaren förstår. Eftersom läsförståelse är central kompetens görs storskaliga mätningar. I PIRLS mäts läskompetensen bland 9-10 åringar medan PISA-mätningen riktar sig mot 15-åringar. Fyra processer mäts i proven; 1. Uppmärksamma och återge explicit information. 2. Dra enkla slutsatser. 3. Tolka och integrera det lästa. 4. Granska och bedöma innehåll i olika textgenrer (Rosén & Gustafsson, 2006).

Läsförståelse innehåller flera olika viktiga aspekter såsom att kunna göra inferenser, gott ordförråd samt minnesfunktioner (Herkner, 2011). Det sistnämnda är viktigt för att befästa kunskaper. Både arbetsminnet och långtidsminnet påverkar en elevs läsförståelse. Arbetsminnet är aktivt vid bearbetning av information inom en kort tidsrymd, under några sekunder. För att minnas instruktioner, kunna lösa problem och för att komma ihåg uppgiften

är arbetsminnet helt avgörande. Elever med läsförståelseproblem har ofta svårigheter med just arbetsminnet. Ny information integreras med tidigare erfarenheter och kunskaper och dessa finns i långtidsminnet (Herkner, 2011).

Det är inte bara i ämnet svenska som läsförståelse är viktigt, tvärtom är god läsförståelse viktig för att kunna tillgodogöra sig all undervisning (Cornoldi och Oakhill, 1996). Elevens erfarenheter och förkunskaper spelar stor roll för eleven när denne ska skapa en mental representation av det lästa (Reichenberg, 2000). Förhållandet mellan läsarens förkunskaper och texten står i centrum för god läsförståelse. I sin avhandling om röst och kausalitet i texter beskriver Reichenberg (2000) schemateorin. Våra erfarenheter talar till oss när vi läser en text och vi kan förstå det lästa. Ny kunskap läggs till den gamla och nya mentala scheman skapas. Schemateorin bidrar således till att förklara varför förkunskaper är så viktigt för god läsförståelse (Reichenberg, 2000). Även Snow, Griffin and Burns (2005) påvisar betydelsen av elevens förkunskaper om det lästa. Författarna beskriver schemateorin och påpekar att elevers bakgrund och olikheter såsom kultur, språk och socioekonomiska bakgrund kan komma i konflikt med skolans värld och på så sätt skapa svårigheter för eleven.

Background knowledge is acquired through experience in action in the real world (s.22).

I licentiatuppsats om mellanstadieelevers förutsättningar för utveckling av läsförmågan i undervisningssituationer visar Stenlund (2011) att undervisning om hur det går till att göra inferenser i texten inte synliggörs för eleven. Däremot visar eleverna goda läsförståelseresultat på frågor ”på ytan”. Eckeskog (2013) visar i sin studie på liknande resultat. Eleverna i studien får svara på inferensfrågor men det är sällan som det förs ett resonerande samtal där innehållet i texten problematiseras. Skolverket (2007b) uttrycker att det tycks finnas en tro bland lärare att läsförståelse kommer av sig självt när eleven knäckt koden. Men när eleven möter mellanstadiets mer omfångsrika och informationstäta texter uppstår problem.

För yngre elever menar Kamhi och Catts (2012) att undervisningen bör fokusera på att utveckla elevens ordförråd och på att skapa förförståelse för texter parallellt som avkodningshastigheten byggs upp. Allteftersom eleven blir äldre måste läsförståelsestrategier införas i undervisningen. Dock är det av vikt att undervisningen inte blir för fokuserad på strategier utan snarare på innehållet i texten. En satsning på undervisningen, för elever i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter, genom lärarkompetens och lagom stora klasser för att kunna bedriva god undervisning, genererar god samhällsutveckling (Kamhi & Catts, 2012).

Tjernberg (2013) beskriver i sin doktorsavhandling framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande i praktiken. Hennes resultat visar att forskning om god läs- och skrivundervisning har haft begränsad påverkan på klassrumsarbetet. Myrberg (2003) resonerar med stöd av flera olika forskare i sin rapport om arbetssätt som är mindre effektiva. De utmärks ofta av en fixering vid olika metoder och material. Istället förordar Myrberg arbetssätt som är vetenskapligt förankrade. För dessa behöver läraren omfattande fortbildning.



## **Svårigheter med läsförståelse**

Orsaker till bristande läsförståelse kan vara flera, t.ex. lärandesvårigheter, intellektuell funktionsnedsättning, avkodningsproblem, dyslexi och språkstörning. Ibland ser läraren inga uppenbara orsaker men likväl har eleven stora svårigheter att ta sig an en text. Denna svårighet uppmärksammas inte alltid av skolan när eleven går sina första år i skolan, beroende på att texterna fortfarande är ganska enkla och återger ett innehåll som eleven är bekant med. Allteftersom åren går blir texterna allt svårare och läsförståelseproblemen blir tydliga och påverkar lärandet negativt (Cornoldi & Oakhill, 1996; Skolverket 2007b).

Det finns elever som har god avkodningsförmåga men som trots det har bristande läsförståelse. En anledning till det kan, enligt Reichenberg (2000), vara att eleven inte anpassar sin läshastighet efter textens svårighet. Det innebär att eleven läser med för högt tempo i förhållande till sin läsförmåga och det leder till svag läsförståelse. När eleven har automatiserat sin avkodning frigörs kognitiv kraft till att förstå texten. Men det räcker inte. Det krävs en aktiv läsning från elevens sida för att förstå innehållet i en text. Det finns även det motsatta, elever som har avkodningsproblem men har ändå en god läsförståelse. Hörförståelse och läsförståelse hänger till vissa delar samman (Cornoldi & Oakhill, 1996). Den vanligaste orsaken till brister i läsförståelsen är dock problem med avkodningen (Elbro, 2004). Andra orsaker som nämns är litet ordförråd. Detta är ofta en orsak för andraspråkselever men även för elever med svenska som modersmål.

## **Aktiv läsning**

I mötet med forskning om läsförståelse uppkommer ofta begreppet aktiv läsning. En elev som läser aktivt innebär att veta hur och varför denne ska använda strategier i sin läsning (Reichenberg, 2005). En aktiv läsare förstår att denne måste göra en ansträngning i mötet med en okänd text. En av de viktigaste kunskaperna hos en aktiv läsare ligger i att kunna bedöma sin egen förståelse och därmed anpassa sin läsning efter textens innehåll. Det kan handla om att gå tillbaka i texten, lista ut svåra ord med hjälp av sammanhanget eller att revidera sina kunskaper när övertygande argument dyker upp i texten (Hoiem & Lundberg, 1999; Myrberg, 2003; Reichenberg, 2000; 2005; Swärd, 2008). En svårighet för elever med läs- och skrivsvårigheter är en medvetenhet om att all information inte står explicit uttryckt i texten. Det innebär att eleven själv måste göra inferenser, dvs. läsa mellan raderna.

När man infererar använder man ledtrådar från texten eller ett avsnitt i den och kopplar dessa till det man tidigare vet om textens ämne och som finns lagrat i ens minne. Då kan man dra slutsatser eller gissa sig till vad författaren menar men inte skriver ut i texten (Reichenberg, 2005, s 12).

Även Elbro (2004) beskriver vikten av att kunna göra inferenser för att förstå en text. Att förstå det som finns mellan raderna hör till de mest avancerade formerna av läsförståelse. Elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha svårigheter att koppla samman ny information från texten till sina förkunskaper. Det kan bero på att eleven inte kommit på hur man gör, eller att man ska göra det. Läsningen blir mekanisk (Reichenberg, 2000). En stor mängd forskning

visar att de ovan nämnda läsförståelsestrategierna inte kommer av sig självt utan eleven behöver undervisning om lässtrategier. ”Lärarens roll blir således mer aktiv och vägledande. Läraren blir modell, förebild och en som förevisar” (Reichenberg & Lundberg, 2011, s. 10.). Trots det har det visat sig att det sällan förekommer undervisning om läsförståelsestrategier (Reichenberg, 2000; Reichenberg, 2005; Herkner, 2011).

## **Passiv läsning**

Alltför många elever är passiva läsare (Reichenberg & Lundberg, 2011). Inte minst PISA-undersökningar visar att så är fallet (Skolverket, 2007). En vanlig förklaring till passiv läsning är att eleven bara läser på sin egen ”komfortnivå” (Reichenberg 2005. s 16). För att utveckla sin läsning måste eleven varje dag möta texter som ligger på gränsen till sin förmåga.

En undervisningsmetod som beskrivs som negativ för elevens lärande är ”egen forskning” (Granström, 2003; Reichenberg, 2005). En anledning är att elevernas lämnas åt sig själva i alltför stor grad. En kompetent lärare utmanar eleven i den närmaste utvecklingszonen och på så sätt utvecklas elevens lärande. Under eget arbete går mycket tid till att eleven får skriva av texter som de inte förstår innebörden av. På så sätt lär sig inte eleven vad det innebär att förstå något. Att eget arbete förstärker sociala skillnader visar Granström (2003) då elever från hem med lägre socioekonomiska förutsättningar har större svårigheter att styra sitt eget arbete utan stöd från läraren. Goda läsare inspireras att arbeta på egen hand medan elever i behov av särskilt stöd fortsätter att läsa passivt utan att det uppmärksammas (Granström, 2003).

Av ovan kan man dra slutsatsen att passiv läsning kan få negativa konsekvenser för den enskilde eleven. Att inte lyckas förstå en text kan leda till dålig självbild (Taube, 2007 ). Om eleven upplever att denne inte duger, leder den känslan till underprestation i förhållande till elevens egentliga förutsättningar. De känner sig misslyckade och t.o.m. dumma i huvudet när de inte förstår texten lika lätt som sina kamrater (Myrberg 2007; Reichenberg, 2005; Taube, 2007). Det leder i sin tur till att eleven undviker att läsa och skriva eller att eleven till synes inte bryr sig. På så sätt hamnar eleven i en ond cirkel där denne undviker det som är svårt. Detta brukar benämnas med uttrycket Matteuseffekten (Stanovich, 1986). Uttrycket kommer från Bibeln och beskriver ett ömsesidigt orsakssamband. Beteendet leder till sämre kunskaper i alla ämnen och i värsta fall ett livslångt förhållningssätt till texter och lärande som får negativa konsekvenser för elevens framtid. Reichenbergs resultat visar att elevens passiva läsning kan utvecklas till aktiv läsning genom att elevernas blir delaktiga i förståelseprocessen. Om det inte sker kan elevens självförtroende få sig en rejäl knäck. Eget arbete kan förekomma i liten skala men ska inte dominera i undervisningen. Ett läromedel kan aldrig stå på egna ben utan ska vara en del i undervisningsprocessen mellan lärare, elever och ämnesinnehållet (Reichenberg, 2005).

## **Läromedels utformning**

I sin avhandling har Reichenberg (2000) funnit att det även har betydelse hur texten i läromedel är utformad för att eleven ska förstå innehållet. Författaren har uppmärksammat att nutidens läromedel är informationstäta samt att orsak och verkan, kausalitet, sällan skrivs ut.

Det skapar svårigheter, särskilt för elever med bristande läsförmåga, att förstå innehållet. Ivern att dra ner på omfånget av texten i läromedel har skapat faktaspäckade och svårlästa texter (Reichenberg 2000). Professorn beskriver att Astrid Lindgren använder svåra och långa ord men att hon riktar sig till läsaren och förklarar de svåra orden. Orsak och verkan, kausaliteten, blir synlig, vilket leder till att eleven lättare förstår det lästa. Stofffrängsel i läromedel innebär att läraren behöver arbeta med att skapa förförståelse av texten. Att fylla i det texten utelämnar och dra gemensamma slutsatser av innehållet. En slutsats är att röst och kausalitet stödjer förståelsen (Reichenberg, 2000).

## **Textsamtal**

Det är flera forskare som har uppmärksammat att textsamtal kan vara ett verktyg för att stödja elevers aktiva läsning. Det gäller särskilt för elever med läs- och skrivsvårigheter (Elbro; 2004; Liberg, 2003; Reichenberg, 2000; Reichenberg, 2005; Snow Griffin and Burns, 2005). Under samtalet aktiveras elevens förförståelse och gemensamma frågor och svar i dialog skapar utvecklad förståelse för eleven. En teoretisk ram för textsamtal står att finna hos Vygotskij (1999). I sin bok *Tänkande och språk* beskriver den ryske psykologen att social kommunikation är motorn för språk och tänkande. Ett annat ord för det gemensamma lärandet är enligt Vygotskij zon för närmaste utveckling, ZDP, (the Proximal Zone of Development). Med stöd från någon som kan lite mer kan kunskap utvecklas och tvärtom, om eleven inte får stöd av sin omgivning, kan lärandet bromsas eller helt stanna av. Den proximala utvecklingszonen kan alltså sägas ligga mellan elevens utvecklingsnivå och den nivå som kan uppnås med adekvat stöd.

Detta egenartade samarbete mellan barnet och den vuxne är [...] ett centralt moment i inlärningsprocessen (...) deras utvecklingsnivå framstår som en zon av snart förestående möjligheter [...] (Vygotskij, 1999, s. 254).

Ur ett andraspråksperspektiv är textsamtal mycket gynnsamt för elevens lärande. Det visar Reichenbergs (2005) i sin studie. Elever med invandrarbakgrund, som annars satt tysta i klassrummet, fick komma till tals och att denna interaktion var mycket gynnsam för att utveckla förståelse för svenska språket. I sitt resultat säger Reichenberg;

Med hänvisning till Vygotskij, [...]Genom att interagera med personer som är mer kompetenta har åtskilliga svaga läsare visat att de kan prestera över sin egen förmåga (s 154).

## **Metoder för att utveckla läsförståelse**

En förklaring till att vi vet mycket om hur läsförståelse kan utvecklas är att den forskningen, i motsats till forskning om läsinlärning som varit starkt polariserad, inte präglats av motstridiga åsikter (Duke & Pearson, 2002). Genom att studera hur goda läsare fungerar kan elever i svårigheter lära sig av goda läsares strategier genom klart uttalad lärarledd undervisning (Duke & Pearson, 2002). En god läsare kan jämföras med Reichenbergs (2005) förklaring på en aktiv läsare som beskrivs tidigare i denna litteraturgenomgång. En god läsare är en aktiv läsare, har ett mål med sin läsning, överblickar texten innan läsning, gör förutsägelser, växlar

mellan djup- och skumläsning, reviderar sin förståelse under läsning och jämför det lästa med egna erfarenheter samt funderar ut betydelsen av obekanta ord under läsning (Duke & Pearson, 2002, s. 205-206).

Given knowledge about what good readers do when they read, researchers and educators have addressed the following question: Can we teach students to engage in these productive behaviors? The answer is a resounding yes. A large volume of work indicates that we can help students acquire the strategies and processes used by good readers- and that this improves their overall comprehension of text, both the texts used to teach the strategies and the text they read on their own in the future (s. 206) .

Genom att barn tidigt får möta skönlitteratur och genom samtal får en medvetenhet om händelser och sekvenser, orsak och verkan samt förståelse för skämt och metaforer kan god läsförståelse utvecklas (Myrberg, 2003; Westby, 2011). Den senare menar att det är viktigt att utveckla förståelse för karaktärerna och deras känslor.

Understanding emotions should lead to a better understanding of characters' intentions and their attempts or plans to cope with their problems and emotions (Westby, 2011 s. 199).

I nästa text beskrivs några vanliga modeller för läsförståelse.

## Olika modeller

En röd tråd genom forskning som tas upp i studien, är att läraren behöver undervisa i läsförståelsestrategier för att eleven ska utveckla god läsförståelse. Detta gäller i synnerhet elever i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Reichenberg, 2008; Reichenberg & Lundberg, 2011). Det finns ett flertal sätt att undervisa om läsförståelsestrategier/modeller som stöds av forskning. Det gemensamma för dem är ett strukturerat och tydligt arbetssätt där läraren är modell. Syftet med strategierna är att eleven, när denne känner till arbetsgången, själv ska kunna använda strategierna. Här redogörs för några ofta omskriva modeller ur (Duke & Pearson, 2002). **Reciprocal Teaching (RC)**, (**Reciprok undervisning, RU**); Består av fyra olika strategier som lärs in en i taget. Metoden kan användas en- till en, i liten grupp eller i helklass och utvecklades ursprungligen av Annemarie Palinscar (1982) citerad i (Duke & Pearson, 2002). Strategierna innebär att förutsäga, ställa frågor, reda ut oklarheter och att sammanfatta. Metoden finns även beskriven i Reichenberg (2008) och har visat sig vara särskilt gynnsam för elever med läs- och skrivsvårigheter. **Questioning The Author (Qta)**; Metoden har visat sig framgångsrik i forskning (Duke & Pearson, 2002; Reichenberg, 2008). Bakom varje text finns en medvetenhet om att det finns en författare som ibland uttrycker sig klart ibland mindre klart vilket innebär att man ställer frågor till författaren för att bättre förstå innehållet. Även denna metod har visat sig framgångsrik för elever som kan ha en tendens att lägga skulden på sig själva när förståelsen uteblir (Duke & Pearson, 2002; Reichenberg, 2008). **Att läsa mellan raderna**: En forskningsgrundad modell som utarbetas av Lena Franzen vid Högskolan i Kristianstad. En text läses högt tillsammans. Läraren är modell och tolkar innehållet i texten och fyller i sådant som inte finns klart uttalat. – Varför är en vanlig fråga. Arbetssättet finns beskrivet i Reichenberg & Lundberg (2011). **Boksamtal**; Chambers (2004) beskriver i sin klassiker, *Böcker inom oss*, hur boksamtal kan stödja elevers

läsförståelse. Chambers samtal om böckers innehåll riktar sig mot skönlitteratur, till skillnad från begreppet textsamtal som främst rör faktatexter. En boks innebörd inte är något man förstår på en gång, utan diskuteras fram, skapas och upptäcks i samtal med varandra. Den gemensamma texten skapar mångfald och ger fler insikter än vad en individs läsning någonsin kan ge. Chambers beskriver vikten av en god läsmiljö i skolan och att denna miljö är nära förknippad med kvalitén på elevernas samtal om böckerna. En god läsmiljö innebär att böckerna är valda av pedagogen för att passa elevens läsförmåga. Dessutom ska böckerna vara lättåtkomliga och uppställda på ett lockande sätt. Högläsning och elevens egen läsning ska förekomma varje dag. En annan viktig aspekt som Chambers påpekar är att lära eleven ta ansvar för läsningen genom att understryka att man läser för man tycker om det, för att texten intresserar och för att man vill lära sig något av den (Chambers 2004).

I en djungel av modeller och strategier som ibland kan upplevas som svåra att sätta sig in i menar Duke & Pearson (2002) att elevens läsförståelse även kan utvecklas genom att endast använda en eller några få, men väl inlärd strategier.

[...] Pearson suggested that comprehension instruction is best when it focuses on a few well-taught, well-learned strategies. Although we can now point to a litany of effective techniques, that does not mean that using a litany of techniques will be effective (s. 236).

Strategierna är att titta noga på bilder, att formulera egna frågor och att sammanfatta en text. Att skapa en ny och egen fristående text genom att skriva eller genom muntlig framställning har visat sig vara svårt för elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. Det krävs tydliga instruktioner och mycket träning. Det handlar alltså inte om att bara kontrollera elevens läsförståelse utan att undervisa om läsförståelse (Elbro, 2004).

## **Specialpedagogik i skolvardagen**

Centralt för specialpedagogik är att möta variationen och överbrygga klyftan mellan elevens förutsättningar i förhållande till omgivningens krav (Fischbein, 2007). Verkligheten är ofta komplex med många olika faktorer som påverkar elevens lärande. Det innebär att en elevs svårigheter inte kan ses ur ett individperspektiv utan bör snarare ses i ett relationellt perspektiv, dvs. samverkande faktorer i omgivningen runt eleven (Fischbein, 2007). Ett specialpedagogiskt förhållningssätt kan därför innebära att förebygga att svårigheter uppstår. Tidiga insatser ses som angeläget och som effektiva åtgärder (Herkner 2011; Myrberg 2007). En god läs- och skrivutveckling innebär att parallellt praktisera både den alfabetiska principen och aktiviteter som främjar läsförståelse. Att det måste vara både delar styrks av flera forskare (Fälth, 2013; Myrberg, 2007; Liberg, 2007). Den tidigare har i en färsk avhandling visat att en kombination av fonologisk träning med läsförståelseträning gjorde större framsteg än träning på avkodning, läshastighet och stavningsförmåga. Resultatet visar också att intensiva insatser under en kortare tid är mer utvecklande än insatser över en termin eller läsår.

I läsinlärningsfasen av det av vikt att eleven följs upp så att denne inte upplever sig misslyckad (Taube, 2007). En framgångsrik lärare uppmärksammar och sätter in insatser istället för att "vänta och se" (Myrberg, 2003). Det behövs således omfattande

specialpedagogisk kompetens på en skola för att möta den naturliga variationen av elever (Tjernberg, 2013). Tjernberg beskriver att utvecklad kompetens att möta alla elever är aktuellt i samband med de sjunkande PISA- resultaten.

Kunskapsklyftan mellan de elever som får möjlighet att lära sig att läsa och skriva på en tillräckligt avancerad nivå och de som inte ges samma möjlighet växer, med segregation och utanförskap som följd (Tjernberg, 2013, s. 211).

Tjernbergs studie visar på vikten av att läraren har teoretiska kunskaper så att denne kan identifiera och diagnostisera elevens läs- och skrivutveckling. Ett diagnostiserande arbetsätt stöds även av Herkner (2011) och Myrberg (2007). Ett stöd i det arbetet kan vara Skolverkets formativa bedömningsmaterial *Nya Språket Lyfter år 1-5*. Att involvera eleven i sitt eget lärande är särskilt framgångsrikt för elever i behov av särskilt stöd. Det menar även Swärd (2008) som i sin specialpedagogiska studie funnit att metakognition är en framgångsfaktor för elever i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Swärd beskriver vikten av att samtala och utveckla tankar om läsandet och skrivandet i syfte att eleven ska förstå och veta vad denne kan men också vad som behöver utvecklas. När eleven kan reflektera över sitt lärande kan denne också anpassa sina strategier därefter. Ett tryggt klassrumsklimat är stödjande för att utveckla elevers metakognitiva förmågor.

En annan slutsats som Tjernberg (2013) gör är att undervisningen i sin helhet måste ses ur ett språkutvecklande perspektiv, där samtal, läsa och skriva är delar av en helhet. Det finns dock barn, som trots god undervisning, behöver specialinriktade insatser av speciallärare, specialpedagog eller annan specialishjälp. Den pedagogik som är mest verkningsfull kännetecknas av hög grad av språklig ”en-till-en” interaktion såväl mellan barn- barn och barn – vuxna (Myrberg, 2007; Tjernberg, 2013). En framgångsrik läs- och skrivlärare;

[...]möter inte elevers svårigheter genom att sänka kraven, utan genom att ge extra individualiserat stöd för att alla skall nå en uppställd kravnivå (Myrberg, 2007. s117).

## **Teorianknytning**

I kommande text beskrivs den lärandeteori, forskningsansats och de specialpedagogiska perspektiv som studien tar sin utgångspunkt från.

## **Sociokulturellt perspektiv**

Studiens epistemologiska utgångspunkt är det sociokulturella perspektivets synsätt på lärande. Det sociokulturella perspektivet är både en lärandeteori och en forskningsansats. Synsättet är ett alternativ till behaviorism och kognitivism (Säljö, 2000). I Säljö (2011) görs en beskrivning av dualismen mellan de två nämnda perspektiven.

[...]människan i det ena fallet som en ”mindless body” (behaviorismen) och i det andra som en ”bodiless mind”(kognitivismen) (s. 9).

Kunskapssynen innebär alltså en åtskillnad mellan kropp och själ. Ett alternativ kan enligt Säljö (2011) vara ett sociokulturellt synsätt där fokus för lärande är samspelet mellan grupp och individ. Individens ses som en aktör, där såväl historien, kulturen och det sociala

sammanhanget är faktorer som påverkar och spelar in. Mänskligt tänkande är delar av, finns integrerat i, och bidrar till sociokulturella praktiker (Säljö, 2000). Fundamentet i ansatsen är att kunskap finns inte bara inom en människa utan snarar tvärtom, mellan människor. Genom samspel försöker vi att bemästra och hantera vår omvärld (Säljö, 2011).

När vi är i skolan följer vi de kommunikativa spelregler som är förväntade - vi ger och tar mening enligt de mönster vi uppfattar vara relevanta. Våra handlingar växer fram ur och bidrar till återskapandet av en viss social praktik. Det är just detta som gör oss till kulturvarelser och inte till förprogrammerade robotar (Säljö, 2000 s. 104).

Lev Vygotskij är en central gestalt inom synsättet. Enligt Vygotskij (1999) konstruerar människan sitt kunnande i samspel och kommunikation med andra individer. Lärandet sker i olika kontexter, hemma, i skolan och med kamrater. Enligt Vygotskijs teorier kan samarbete mellan människor leda till utvecklat lärande och en högre intellektuell nivå. Men språk är inte bara ett medel för lärande utan snarare ett grundvillkor för att lärande ska uppstå (Vygotskij 1999). Det sociokulturella synsättet på lärande intresserar sig för hur grupper och individer tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. På så sätt är inte bara tänkandet lokaliserat till hjärnan utan kan även ses som kommunikativt och kollektivt där såväl språk, papper, penna, dator, ögon och händer är artefakter för lärande (Säljö, 2000). Dock framhåller Säljö vikten av att hålla isär en individs tänkande och vad denne säger t.ex. i en intervju.

Vad vi säger och gör är grundat i dynamiken i samtalet, vilket förlopp samtalet tar och hur de båda parterna samarbetar. Det som händer går inte att härleda enbart till parternas tänkande eller vad de hade med sig till situationen (Säljö, 2000 s. 116).

Förmedlande redskap är ett annat uttryck som Säljö (2011) använder, t.ex. skriftspråket, dator, miniräknare, ja egentligen alla redskap som förlänger och utvecklar vår mentala förmåga. Dessutom menar Säljö att tidigare generationers kunskap finns i de artefakter som omger oss. Situerad kunskap är ett begrepp som kännetecknar perspektivet. I skolans värld, eller av didaktiskt intresse, som Säljö (2011) uttrycker saken, kan det bli en konflikt mellan elevens vardagsspråk och vardagsuppfattning och det språk och de begrepp som används i skolans undervisning. Begrepp som härstammar ur vetenskapliga perspektiv är främmande för eleven. Men istället för att lägga skulden på eleven bristande förståelse menar Säljö att vi bör se förståelsproblem ur ett kommunikativt perspektiv.

Grundskolans läroplan, Lpo-11, har inslag av sociokulturellt synsätt på lärande. Det innebär att denna studies datainsamlingsmaterial, d.v.s. lärarnas samtal om undervisning i läsförståelse, kan förväntas ha kopplingar till en kunskapssyn där språk och intellektuella redskap är centrala. Lärarnas samtal om moment i undervisningen som är stödjande för elever i behov av särskilt stöd är intressant att analysera genom ett sociokulturellt synsätt då ett sociokulturellt synsätt på lärande och lärmiljö innebär lärande i samspel genom språkliga handlingar. Motsatsen till lärande genom samspel kan t.ex. vara att eleverna i huvudsak har "eget arbete". Att de lämnas att förstå en text utan gemensamma diskussioner om innehållet. Denna tanke leder till nästa teori anknytning som ligger till grund för analysen.

## Specialpedagogiska perspektiv

Den specialpedagogiska forskningen har under de gångna decennierna präglats av argumentation och kritisk granskning. Det har i sin tur lett till att olika specialpedagogiska perspektiv kunnat identifieras (Ahlberg, 2009). Då denna studie har ett specialpedagogiskt synsätt beskrivs de perspektiv som jag menar kan vara applicerbara synsätt på den komplexa läs- och skrivundervisningen. Persson (2001) polariserar mellan det *kategoriska* - och det *relationella perspektivet*. Helt kort innebär relationella perspektivet att specialpedagogisk verksamhet bör ske i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. Genom ”kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff” (Persson 2001, s.143) kan en elev erhålla det pedagogiska stöd som behövs för måluppfyllelse. På så sätt ses särskilda behov som socialt konstruerade. Ett kategoriskt perspektiv innebär istället ett synsätt där elevers svårigheter ses som individbundna och stödet riktas i huvudsak mot elevens uppvisade svårigheter (Persson, 2001). Inom synsättet sker en kategorisering utifrån elevens brister för att hitta orsaker till och för att kunna hantera problemen, t.ex. elever med dyslexi, ADHD eller intellektuell utvecklingsstörning (Nilholm, 2005). Skolvardagen är dock oftast inte så okomplicerad som antingen eller, svart eller vitt. Det har uppmärksammats genom att urskilja ytterligare perspektiv, *dilemmaperspektivet* (Nilholm, 2005). Nilholm beskriver att kunskap om specialpedagogik har sina rötter inom psykologi och medicin. Det har enligt Nilholm inneburit ett fjärmande från de sociala aspekter som i hög grad påverkar såväl på individ-, skol- och samhällsnivå. Faktorer som påverkar hur elever kan förhålla sig till skolan och dess undervisning kan vara genus, etnicitet eller behov av särskilt stöd. Elevers olikheter, inte minst av etisk karaktär har lett fram till dilemmaperspektivets synsätt (Nilholm, 2005). För en oinvid kan kanske perspektivet uppfattas något mittemellan kategoriskt och relationellt perspektiv men istället öppnar perspektivet upp och inbjuder till en samverkan mellan teori och praktik (Nilholm, 2005).

Ett dilemmaperspektiv, å andra sidan, öppnar på ett annat sätt upp för en dialog mellan forskning och praktik, eftersom betoningen av just dilemman och komplexitet inte inbjuder till några säkra ställningstaganden (Nilholm, 2005. s. 135).

Även Ahlberg (2009) bidrar till argumentation för olika specialpedagogiska synsätt. Ahlberg lägger tonvikt på samspel och delaktighet i interaktion med omgivningen och beskriver det *kommunikativt relationsinriktade perspektivet*. Ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv innebär ”samspel mellan individ och omgivning samt en integrativ syn på delaktighet, kommunikation och lärande” (Ahlberg 2009, s.115).

Studiens utgångspunkt är att sociokulturellt synsätt på lärande i någon mån kan kopplas till ett relationellt, kommunikativt relationsinriktat perspektiv och/eller dilemmaperspektiv. Ur ett sociokulturellt synsätt på lärande är det av vikt med gemensamma läs- och skrivaktiviteter för att utveckla t.ex. god läsförståelse. Det synsättet speglar denna studies syn på hur lärande uppstår.



## Metod

I följande text presenteras studiens metodiska ansats, den kvalitativa fokusgruppsintervjun, undersökningsgruppen, studiens etiska ställningstaganden samt genomförande och analys av empirin. Metoddelen avslutas med reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

## Ansats

Kvalitativ- och kvantitativ metod är två olika angreppssätt och verktyg vid forskning, ibland kan dessa komplettera varandra. Den tidigare mäter mängd, hur stort eller hur mycket, medan den senare mäter beskaffenheten och kvalitet på det som ska undersökas. Det är syftet med studien och forskningsproblemets art som påverkar valet (Kvale & Brinkmann, 2009). Teoretisk ansats i ett sociokulturellt perspektiv kan innebära analys av såväl innehåll som språk, vilket är den här studiens avsikt. Språket är en resurs för sociala handlingar. Genom språket görs kategoriseringar för att förenkla tillvaron. Det som sägs får konsekvenser får oss själva och andra. Kontext är ett centralt begrepp i studier med ett sociokulturellt synsätt. Det innebär att samtal påverkas, utvecklas och förs vidare av sammanhanget (Säljö, 2000).

## Kvalitativ fokusgruppsintervju

För att undersöka hur lärare samtalar kring elevers läsförståelse, intervjuas två fokusgrupper av lärare/specialpedagog. På senare år har fokusgruppsintervjuer blivit allt vanligare (Kvale & Brinkman, 2009). Att samla en grupp människor för att diskutera ett ämne utifrån ett stimulusmaterial kan vara en lämplig datainsamlingsmetod när man vill undersöka förståelse, attityder och idéer (Wibeck, 2000).

Fokusgrupper är en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne. Såväl det som sägs, som interaktionen i gruppen kan sedan ligga till grund för olika typer av analyser, (Wibeck, 2000 s.7).

När människor samtalar i grupp om ett förutbestämt ämne framkommer ett bredare spektrum av idéer, i jämförelse med individuella intervjuer. I interaktion med andra formas ståndpunkter som sedan kan ändras och fördjupas under samtals gång. Därför är summan av fokusgruppers samtal mer än innehållet som kommer fram vid individuella intervjuer med samma antal personer (Kvale & Brinkman, 2009; Wibeck, 2000). Den objektiva sanningen står inte i fokus i en kvalitativ studie (Kvale & Brinkmann, 2009) För denna studie innebär det att det är just för dessa två grupper av lärare som deras uttryck och åsikter är ”sanningar”.

Studiens intresse ligger inte i att få veta varför någon tänker på ett visst sätt. Då hade djupintervjuer med följdfrågor för att kunna tolka och förstå empirin varit en lämpligare metod. Ett alternativ eller kompletterande metod kunde ha varit att observera en lärmiljö för att studera hur framgångsrik läsförståelseundervisning kan bedrivas. Med det arbetssättet blir urvalet en svårighet. Hur vet jag att just den observerade lärmiljön är en framgångsrik lärmiljö?

## **Undersökningsgruppen**

Gruppen informanter består av sju lärare och en specialpedagog. Samtliga är ansvariga för ämnet svenska på sin skola och arbetar inom samma kommun. Urvalet grundar sig på en uppfattning om att de aktuella lärarna har ett särskilt intresse för ämnet svenska samt har kunskap och erfarenhet av elever i behov av särskilt stöd i sin läs och skrivutveckling. Urvalet grundas också i att Wibeck (2000) uttrycker att homogena grupper med gemensamma erfarenheter och intresseområde är mest lämpade som fokusgrupper. Det är också en fördel enligt Wiberg att använda redan existerande grupper eftersom man kan anta en bättre interaktion där medlemmarna vågar uttrycka sig. Mina informanter har alltifrån 6-42 års erfarenhet av undervisning i yngre åldrar, där tyngdpunkten ligger på mångåriga erfarenheter. Deltagarna presenteras inte individuellt. Det finns flera skäl till det. Främst är det en etisk aspekt eftersom deltagarna arbetar i en mindre kommun och det finns en risk att någon kan identifiera pedagogerna. Ett annat skäl är att innehållet i det som sägs är viktigare än vem som säger det, då vi utvecklar gemensam kunskap genom interaktion i gruppen. Gruppen är på ett sätt homogen eftersom alla är lärare i grunden men deltagarna har olika erfarenheter bland annat från förskola, förskoleklass, specialundervisning, erfarenhet av elever med utländsk bakgrund, samt olika åldersgrupper av elever. Ställningstagandet inspireras av Andersson (2013) som i en doktorsavhandling, där empirin kom från grupper av lärare, valde att inte presentera informanterna individuellt av såväl etiska som forskningsmetodiska skäl.

## **Etiska ställningstagande**

Att använda fokusgrupper för datainsamling är god etik (Wibeck, 2000). När människor samtalar i grupp kan den enskilde välja att vara tyst om just den frågan inte känns bra. Att välja att vara tyst är svårare i en traditionell intervju. I studien användes Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (nätilaga 2013-12-18). Informerat samtycke kan anses uppfyllt genom information om studiens syfte samt frivilligheten att delta och att rätten fanns att dra sig ur (Kvale & Brinkmann, 2009). Det skedde både via muntlig information och via e-post. I studien behandlas alla personliga uppgifter enligt konfidentialitetskravet. Det innebär i denna studie att deltagarna inte presenteras individuellt utan som grupp. Den enda urskiljningen som görs är antal år som lärare eftersom det visade sig ha betydelse för resultatet. Dessutom visas aktsamhet med den digitala fil som användes vid inspelningen. Som forskare bör man vara medveten om att informanten kan yttra känsliga saker som denne sedan ångrar (Kvale och Brinkmann, 2009). I det läget är det viktigt att ha god moral och påtala för informanten att inte gå för långt i sitt samtal. Jag har erbjudit informanterna att ta del av studien när den är klar. Det rekommenderas av Stukat (2005). Nyttjandekravet har tillgodosetts genom att den insamlade informationen endast används för forskningsändamål (Stukat, 2005).

## **Genomförande**

En fokusgruppsintervju kan bestå av såväl strukturerade som ostrukturerade samtal (Wibeck 2000). Det sistnämnda innebär att gruppen främst pratar med varandra. Ju mer moderatorm, styr desto mer strukturerad är intervjun. Dock är det viktigt, att i den ostrukturerade intervjun, ha en intervjuguide med breda områden för att stämma av och säkerställa att samtalet går åt rätt håll (Wibeck, 2000). Valet föll på ostrukturerad intervju eftersom jag var mån om och

intresserad av vad interaktionen i samtalen kunde leda till för studiens resultat. Med stöd av Wibeck valde jag att använda de frågeställningar som jag formulerade för att uppfylla studiens syfte, men var beredd på att jag behövde ställa följdfrågor om samtalet stannade av. Jag övervägde att göra en pilotgruppsintervju men avstod eftersom jag visste att min valda lärargrupp har både intresse och mångårig erfarenhet av ämnet läs- och skrivundervisning.

Den första kontakten togs via e-post med gruppens ansvariga ledare. Hon visade intresse och hjälpte till med lokaler att utföra intervjuerna i. På ett av gruppens ordinarie möte i början på februari berättade jag om studien, förklarade vad de forskningsetiska principerna innebar samt bad om lov att få spela in samtalen. Jag fick åtta intressenter som delades in i två grupper. Intervjuerna ägde rum vid två tillfällen, en i mars och en i april, en timma innan och på de datum som redan fanns uppsatta för gruppens träffar. Det var viktigt att utnyttja samma dag som gruppen träffades för att minimera bortfall. I nästa steg fick alla informanter missiv, frågeguide samt stimulusmaterial via e-post. Stimulusmaterialet bestod av en tidningsartikel om elevers sjunkande resultat i läsförståelse (bilaga 3). Wibeck (2000) beskriver att stimulusmaterial kan fungera som inspiration samt att det kan vara en fördel att låta deltagarna ta del av materialet innan samtalet. Dessutom bad jag om personligt återbud i syfte att kunna ersätta med annan informant.

Det av vikt att tänka igenom sin egen roll som moderator. Det finns en risk att man är för snabb att ställa nya frågor om det skulle uppstå en tystnad i gruppen. Wibeck (2000) beskriver vikten av att ha lite is i magen och att våga vänta ut svaren. Vid genomförandet var jag tydlig med att jag förhöll mig passiv och att jag bara ingrepp om samtalet skenade iväg åt fel håll. Wibeck (2000) beskriver att moderatören ska betona att denne inte tar ställning som någon slags expert utan är istället intresserad av deltagarnas åsikter. Dock är det av vikt att vara medveten om att forskaren med sin närvaro alltid påverkar samtalet.

[...] varje gång vi observerar någonting – eller, i det här fallet dokumenterar diskussionen i fokusgruppen – påverkar vi genom vår närvaro den information vi kommer att få in. Denna paradox är ofrånkomlig, och att tro att vi skulle kunna genomföra en helt neutral datainsamling är ingenting annat än en illusion (Wibeck, 2000 s. 80).

Under mina två fokusgruppsintervjuer svängde samtalen mellan informanternas egna frågor och svar och jag observerade att den trevande inledningen, kanske på grund av diktafonen, snart förbyttes i intresse av att ta del av varandras åsikter och kunskaper. Trots ibland ivriga diskussioner behövde jag bara vid något enstaka tillfälle styra tillbaka diskussionen till de aktuella frågeställningarna.

Dagen efter samtalen gjordes transkriberingen. Först lyssnades filen igenom och sedan skrev jag ner det som rörde studiens frågeställningar, dvs. en bastranskribering. Norrby (2004) nämner den metoden som lämplig vid fokusgruppsintervjuer, i syfte att minska arbetsinsatsen. Därefter lyssnade jag igen. Ljudkvaliteten var bra och jag behövde bara komplettera enstaka ord här och där. Vid sista genomlysningen ströks meningar under vars ämnesinnehåll återkom under samtalet. Tankarna om en möjlig analys startade parallellt med transkriberingen.

## Analys

För fokusgrupper finns det inga specifika analysmetoder som måste användas. Dock är det av vikt att redogöra noggrant för hur den har gått till (Wibeck, 2010). Analysen av den här studien har skett både innehållsmässigt och interaktionsmässigt. Den innehållsmässiga analysen har inneburit ett sökande efter kategorier som speglar det funna innehållet. Det sökandet har pågått parallellt med datainsamlingen. Wibeck (2010) påpekar att det finns en risk att forskaren blir färgad av de tidigare intervjuerna och på så sätt undgår att upptäcka nya kategorier. Den risken har jag varit medveten om och försökt var öppen för.

Mina funna kategorier har sedan lyfts till en mer abstrakt nivå som i det här fallet skol-, undervisnings- och individkontext i förhållande till PISA-resultat, läsförståelseundervisning samt moment i undervisningen som kan anses vara gynnsamma för elever i behov av särskilt stöd.

Detta arbetssätt är relevant för analys av fokusgruppsdata, [...] att utgå från data för att generera kategorier som sedan kan sammanföras till mer övergripande teman (Wibeck, 2010, s 105.)

Analysen över interaktionen i samtalet är inspirerad av Conversation Analysis (CA- analys). En översättning till svenska betyder ungefär samtalsanalys (Norrby, 2004). Författaren för ett resonemang om att CA har sitt ursprung ur den amerikanska sociologin och vill studera vardagliga samtal där deltagarna själva resonerar sig fram till betydelser. En CA- analys kan innebära både kvalitativ och kvantitativ analys (Norrby, 2004). I denna kvalitativa studie innebär analysen uppmärksamhet på vilket innehåll som är upprepar sig och återkommer under diskussionerna. ”Topikala stigar och landmärken” (s.111) är ett uttryck som anges och som kan härledas till specifika ämnen som återkommer i diskussionen.

Fokusgruppsdeltagarna är som en grupp turister som är ute på en vandringsled och via olika utflyktsstigar (topikala stigar) återvänder till vissa landmärken (specifika ämnesaspekter som återkommer i diskussionen) (s. 111).

Analys vill således belysa de ämnesaspekter som visat sig vara särskilt viktiga och som därför återkommer under diskussionen i de två fokusgrupperna. Det menar jag kan vara av värde då en homogen grupp med liknande erfarenheter samtalar om ett givet ämne. CA- analysen förhåller sig i regel inte till kontexten, vilket den har fått kritik för (Norrby, 2004). I min studie menar jag att det är relevant att ta hänsyn till kontexten, såsom interaktionen, bakgrund och ålder, då t.ex. lärarnas yrkeserfarenhet visade sig leda till intressanta jämförelser under samtalen. Vid en analys av fokusgruppsintervjuer kan göras såväl horisontella som vertikala jämförelser mellan grupperna (Wibeck, 2010). Det förstnämnda innebär att ämnen som är återkommande i grupperna redovisas.

Denna metod är lämplig när man har flera likande grupper, till exempel flera grupper av lärare som talar om samma sak (s. 108).

Denna studies avsikt är således inte att ställa grupperna mot varandra utan snarare att redogöra för åsikter som är återkommande i båda grupperna.

## **Reliabilitet**

Reliabilitet handlar om kvalitet vid mätningen. Reliabilitet påverkas av feltolkningar av svar, yttre störningar, felräkningar och dagsform. Genom att förhålla sig till reliabiliteten kan man visa svagheter i en rapport eller studie (Stukat, 2005). Som moderator påverkar man intervjudeltagarna med sin närvaro. Wibeck (2000) menar att det är en illusion att tro något annat. Det finns en risk att moderatören nickar instämmande eller på andra sätt håller med om det som sägs i gruppen (Wibeck, 2010). Balansgången att vara både passiv och engagerad är svår, menar jag. Dock är en medvetenhet om problemet viktig då det till viss del kan påverka intervjuernas resultat. Ytterligare en svaghet kan vara att jag intervjuat lärare som finns med i samma arbetsgrupp som jag själv. Det kan ha påverkat deras svar på så sätt att de säger sig undervisa på ett sätt som de inte gör. Reliabilitet när det gäller fokusgruppintervjuer handlar om vissa aspekter (Wibeck, 2000). En sådan är samma moderator vid alla fokusgruppsintervjuer. Reliabiliteten stärks också av flera fokusgruppintervjuer. Dessa aspekter tillgodoses i min studie.

## **Validitet**

Validiteten påverkas av metodval och är viktig för att kunna dra slutsatser från en studie. En studies validitet kan bedömas genom att omsorgsfullt jämföra syfte och frågeställningar med mätinstrumentet, (Stukat, 2005). En möjlighet att stärka min studies validitet hade varit att observera hur arbetet med läsförståelse går till i klassrummet, då fokusgruppsintervjuer kan stärkas av triangulering (Wibeck, 2000). Men eftersom studien också vill undersöka attityder och åsikter kring läsförståelse samt att det fanns begränsat med tid för studien, valde jag att avstå.

## **Överförbarhet**

Smygrepresentativitet kan leda till skevhet i resultatet (Göransson & Nilholm, 2009). Begreppet syftar på att kvalitativ empiri inte kan generaliseras. Därför är det av vikt att vara självkritisk och visa medvetenhet om sin studies begränsningar. Om avsikten är generaliserbarhet är istället enkäter, som riktar sig till en större grupp informanter, ett bättre alternativ (Stukat, 2005). Det hade varit möjligt att använda enkäter och på så sätt fått en bredare bild av lärares åsikter kring läsförståelse. Dock var jag intresserad av vad interaktionen i samtalen kunde ge. Motivet för en fokusgrupp är att erhålla ett djupare resultat än en enkät kan ge (Wibeck, 2000). Författaren nämner uttrycket "lösa generaliseringar". Det innebär att inom vissa kategorier av människor kan resultatet till viss del generaliseras. Det menar jag kan gälla för min studie. När det gäller fokusgrupper kan moderatorns agerande medföra att studiens överförbarhet försvagas. Ostrukturerade fokusgrupper är bättre ur det perspektivet då moderatorns roll är mindre. Denna svaghet menar Wibeck (2000) finns dock i alla kvalitativa studier vars datainsamlingsmetod är intervjuer. Studiens syfte har alltså varit att genom fokusgruppsintervjuer undersöka hur lärare i de lägre skolåren uttrycker sig om läsförståelsearbetet i undervisningen framförallt för elever i behov av särskilt stöd med utgångspunkt i PISA 2012.

## Resultat

Under rubriken redogörs studiens resultat uppdelat i de teman som framkommit under analysen, nämligen; *skolkontexten, undervisningskontexten samt individkontexten*. Resultatet är framskrivet med generella sammanfattningar av det sagda som sedan verifieras med citat från informanterna. Dessutom redogörs, parallellt med det innehållsliga, även för interaktionen i samtalen med stöd av samtalsanalys CA, genom att belysa de ämnesaspekter som var de mest återkommande under fokusgruppernas samtal.

## Skolkontexten

Under denna rubrik redogörs informanternas uppfattningar som kan härledas till en samhällelig kontext dvs., samhället, hemmets betydelse och lärarrollen.

## Informationssamhället

Vårt samhälle ser annorlunda ut idag jämfört med bara några decennier sedan och det hotar läsintresset, enligt informanterna. Tv- och dataspel konkurrerar ut läsningen. Alla, både vuxna och barn ägnar sig åt sociala medier. Snabb information och ”input” genom datorer och mobiltelefoner. Det leder till elever som vill ha snabba förlopp.

- *De kräver så mycket input och det ska hända så mycket. Läsplattor kanske vore en idé?*

Förslaget togs inte upp till diskussion i gruppen. Nej sa någon lärare. En bok tar för lång tid att läsa säger flera lärare. Eleverna ledsnar redan efter först kapitlet. Hemmet har stor betydelse för att väcka läsintresset redan i tidiga åldrar, inte minst genom högläsning men även genom att vara modeller för läsning. Dock är det många elever som inte stött på läsande och berättande i tidiga åldrar enligt mina informanter. Gruppen lärare menar att barn idag saknar vuxna som läsande förebilder.

- *Det finns ingen kultur att läsa. De sätter på tv:n istället.*

Förebilder, som t.ex. föräldrar och syskon kan skapa läsintresse men det är inte alltid det räcker. Det finns stora olikheter mellan elever trots goda förebilder i hemmet enligt mina informanter.

## Attityder till skolan och till läsning

Skolan är inte längre så viktig som den har varit. Det finns inte tillräcklig energi hos en del grupper av föräldrar att engagera sig i barnens skolgång. Eleverna har långa skoldagar och de är trötta när de kommer hem, så läxor orkas inte med. Här var inte gruppen överens utan någon menade att föräldrar alltid gör så gott de kan och att det finns stora olikheter mellan familjer.

- *Svenska föräldrar tycker nog att skolan är viktig men det finns inte ork och kraft.*
- *Skolan är inte så viktig heller som i andra länder. I Finland däremot är skolan viktig.*

Finland framstår som ett föredöme bland lärarna. Deras goda resultat i PISA- undersökningar kan enligt mina informanter härledas till att skolan ses som viktig i vårt grannland. I Sverige

däremot har lärare inte så hög status. Media har ett ansvar för det enligt mina informanter eftersom man varje dag kan läsa negativa saker om skolan och dess lärare. Det är synd om elever som alltid får höra negativa saker om skolan enligt en lärare.

- *Här tycker jag att min fröken är bäst i världen och så kommer föräldrarna och ... Vad blir det? Det blir en kamp för eleven. Lärarnas status sänks vid köksbordet, tycker jag. Varje dag på nyheterna är det något negativt.*

Under en diskussion görs en jämförelse mellan Sverige och Finland när det gäller omfattningen av elever med utländsk bakgrund i skolan. Gruppen menar att om modersmålet är ett annat än majoritetsspråket så påverkar det såväl måluppfyllelse som PISA-resultat.

## **Lärarens yrkesroll**

Läraryrket har förändrats mycket enligt gruppen med mångårig erfarenhet. Förr fanns det tid att planera undervisningen. Nu ska lärarna vara rastvärdar, matvärdar samt dokumentera. Här förs en diskussion bland de äldre lärarna att läraryrket har försämrats. Den yngre läraren i den ena gruppen tycker att hon anpassar sig till situationen men säger samtidigt att det tar på krafterna.

- *Då fanns det tid att planera undervisningen. Det var det primära.*

Gruppen gör även jämförelser med Kina där det enligt mina informanter finns personer som upprätthåller ordningen i klassrummet. Här görs en koppling till en kompetensutvecklingsdag där en svensk forskare i matematik påtalat detta faktum. Detta förslag rann ut i sanden och verkade inte ses som ett alternativ i gruppen.

## **Undervisningskontexten**

Under denna rubrik redogörs informanternas uppfattningar som kan härledas till lärarens undervisning.

### **Läsintresse**

Att god läsförståelse är grunden för lärande och viktigt i alla ämnen, framkommer i båda grupperna. Det finns ett samband mellan god läs- och skrivutveckling och elevers läsintresse enligt mina informanter. Att få elever intresserade av läsning var ett frekvent samtalsämne dvs. en topikal stig och ett landmärke som ständigt återkom under samtalen. Den ena gruppen lärare menar att yngre elever har god läsförståelse. I citatet nedan ligger underförstått att det händer något med elevers läsförståelse och läsintresse mellan låg- och mellanstadiet.

- *Händer det någonting emellan? Och vad?*

Under samtalen framkommer att läraren är en viktig förebild när det gäller att skapa läsintresse, inte minst vid högläsning. Alla lärare utom en har högläsning. Flera lärare berättar att de stannar upp och samtalar om innehållet men även om svåra ord med klassen. Det blir ofta intressanta samtal och ibland skrattar klassen tillsammans. På så sätt menar lärarna att eleverna får se vad det kan ge att läsa en bok.

- *Är det så här att läsa en bok? Det verkar intressant.*

Under samtalen tipsar lärarna varandra om bra småböcker för elever som inte orkar läsa kapitelböcker. Rolf- och Palleböcker är sådana småböcker. Även film och bok är förslag som skapar läsintresse. Lärarna menar att det är viktigt att kunna erbjuda böcker som intresserar eleverna och att böckernas svårighetsgrad ska ligga på olika nivåer.

- *Mina elever har "svungats" in i läsningen via dessa. De hinner läsa en bok på en kvart och då känner de sig nöjda.*

## **Undervisningen förr och nu**

De tre lärare som arbetat mer än 40 år var och en gör en jämförelse mellan undervisningen förr och nu. När de började arbeta som lärare lästes och samtalades det kring litteratur gemensamt i klassen. Men när undervisningen skulle individualiseras enligt rådande läroplan, ledde det till mer ensamarbete för eleverna. Eleverna läste egna texter tyst utifrån sin egen kunskapsnivå eftersom alla elever befann sig på olika nivåer.

- *Det var nästan förbjudet ett tag att sitta och diskutera texter, för alla hängde inte med på sin nivå. Men nu är det tillbaka med det tänket igen.*
- *Men det var enklare förr. Nu är de på olika nivåer och det är svårt att få något som passar alla.*

Unisont tycker den första gruppen lärare att tyst läsning inte ger något lärande och säger att det är för mycket tyst läsning i skolan. Den andra gruppen lärare beskriver att det förekommer tyst läsning varje dag och att det är viktigt.

- *Det ger inte så mycket med tyst läsning.*
- *Det trodde man ju då.*
- *Ju mer du läser desto bättre blir din läsförståelse. Det är inget konstigt med det.*

## **Intresseväckande undervisning**

Nu uppträder den topikala stigen igen om intresseväckande undervisning för att väcka elevers läslust. Gruppen tipsar varandra om läsläror samt berättar om hur Power-Point kan användas för att väcka elevers intresse.

- *De tycker det är film.*

En deltagare i gruppen berättar hur hon sytt dockor och gjort ett träd i klassrummet för att skapa intresse bland eleverna. Eleverna får fotografera dockorna i utemiljön och skriva små texter till. Hennes eget läsintresse väcktes när hon var barn.

- *Morfar var bonde. På kvällen satt han mitt på köksgolvet, på en pall, för det var bäst ljus där. Så satt han och läste... och så skrattade han. Vad läser morfar nu då? Vad är det han håller på med? Alltså... man blir nyfiken.*

Vikten av högläsning diskuterades med stor enighet i båda grupperna. Samtal kring böcker framställs som viktigt i alla åldrar. Grupperna är överens om att högläsning skapar intresse och samtalet om innehållet är grunden för läsförståelse.



## Läsförståelsestrategier

För att stödja elever i läs- och skrivsvårigheter var arbetssätt liknande textsamtal och boksamtal ett återkommande inslag i diskussionen. Begreppen nämndes inte, men dessa strategier omtalades; samtala om texten innan elevens egen läsning, skriva svåra ord på tavlan och diskutera dem, titta på bilder, göra förutsägelser utifrån rubriken samt ställa frågor till texten. En lärare berättar att hon alltid arbetar så redan från årskurs ett.

- *Jag börjar med läsförståelse redan i årskurs ett. Läsförståelse måste komma in i allt. Det är ett sätt att tänka.*
- *Ordförståelsen är så viktig. Att det brister i läsning märks på ordförrådet hos barn.*

Läraren framhåller gemensamma diskussionerna som ett framgångsrikt arbetssätt för de elever som behöver stöd för sin läs- och skrivutveckling. I den ena gruppen samtalas om projektet ”En läsande klass” och att man genom projektet får tillgång till läsförståelsestrategier likt de som finns i Reciprok Teaching. Under detta samtal framkom ett stort intresse bland pedagogerna att få verktyg till sin läsförståelseundervisning. Att lärarens undervisning har betydelse för elevens läsförståelse var inte ett frekvent samtalsämne i fokusgrupperna. En lärare uttrycker dock att den svenska skolan i och med de sjunkande PISA- resultaten blivit påmind om att vi behöver arbeta mer explicit med läsförståelse. Tidigare har avkodningen stått i centrum på lågstadiet.

- *Det har kanske inte varit så medvetet i undervisningen, det här med läsförståelse?*

Även i matematik menar gruppen lärare att god läsförståelse är viktig. Här nämns stödstrukturer vid problemlösning i form av standardfrågor. – Vad får du veta? – Vad ska du ta reda på? Dessa skrivs på tavlan för att stödja elevens tänkande.

De yngre lärarna uppgav att de anammade kommunens fortbildning inom läs- och skrivutveckling och att de är nöjda med den. De arbetar strukturerat med detta då de inte har så mycket annan kunskap om läs- och skrivinläring i sin ryggsäck. De menar att det är ett sätt för oerfarna lärare att arbeta.

- *Jag känner mig för grön. Har arbetat under den tiden när lärarna varit granskade. Det har hela tiden varit förändringar i skolan sen jag började. Svisch... svisch... hit och dit.*

## Läromedel

Kompakta och svårlästa läromedel är ytterligare ett ämne som diskuterades med stort intresse i den ena gruppen. Med hänvisning till en fortbildning fick en lärare veta att texterna komprimerades för att de skulle se lättare ut men när kittorden och de beskrivande orden togs bort blev texten mycket svårare att förstå.

- *Men texten blev för svår istället. Det de förlorade på mängden ledde till svårare text. Så det var ingen vits.*
- *I de äldre böckerna tar texten mycket plats men du har förmåga att ta in det mycket bättre.*

För elever med utländsk bakgrund är kompakta texter ett stort problem enligt en av lärarna.

- *För en Sva-elev blir det svårare att förstå barrskog än om du fått beskrivet... här är en skog med träd som har barr.*

Texterna i so/no på mellanstadiet är svåra, särskilt för elever med läs- och skrivsvårigheter, att lärarna väljer att berätta istället för att eleverna ska förstå. En lärare berättar att hon alltid läser högt för sina elever.

- *De fattar ju inte!*
- *Ska vi förstå också sa eleverna?*

Gruppen diskuterar om böcker som har ett berättande språk och som riktar sig mot läsaren. Nils Holgerssons resa av Selma Lagerlöf, författaren Astrid Lindgren samt boken Pojken och Tigern är böcker som gruppen lärare framställer som bra för läsförståelsen. Samtidigt menar gruppen lärare att elever inte längre läser böcker av Astrid Lindgren i samma omfattning som tidigare.

- *Men har ni tänkt på att barn inte har läst Astrid Lindgren- böckerna? De har bara sett filmen. Färdiga bilder.*

## **Individkontexten**

Under denna rubrik redogörs informanternas uppfattningar om läsförståelse som kan härledas till individen.

### **Individualisering**

Att förhålla sig till eleven som individ är frekvent samtalsämne i båda grupperna. Att individualisera undervisningen, och kunna möta eleven på dennes nivå, är enligt mina informanter av vikt. Ett sätt kan vara att erbjuda skönlitteratur och faktaböcker på olika nivåer. En lärare uttrycker att hon inte vill peka ut de elever som har svårigheter att läsa och skriva därför får de välja böcker själva.

- *Fritt val pekar inte ut... det syns inte... det smälter in.*
- *Vi kan inte ha en bok. Valmöjlighet måste finnas som är anpassad till eleven.*

Att se elevens starka sidor och bygga på dem är ett annat ämne som samtals om. En elev som har svårigheter att läsa kan istället vara språkligt aktiv och tillföra gruppen mycket under en diskussion. Att elevens intresse för läsning är grundläggande för en lyckosam läs- och skrivutveckling framkommer som en topikal stig även under denna rubrik. För att stödja elever med läs- och skrivsvårigheter ses elektroniska ljudfiler som ett hjälpmedel för mellanstadieelever. Dokumentkamera är ett verktyg som framhålls av en ung lärare.

Ett arbetssätt som är ett önskemål men som framstod som ouppnåeligt, är en- till -en undervisning i klassrummet.

- *Tänk att få sitta bredvid och ge feedback genast. Det är ett drömscenario.*

Specialundervisning i form av förberedande undervisning har en lärare i gruppen erfarenhet av. Genom förberedelsen vågade eleverna vara delaktiga på den efterföljande och gemensamma lektionen. Ett annat sätt att stödja elever är ett gemensamt arbetssätt. Prata

mycket och skapa mening för eleven. Pararbeten och samarbeten lyfter eleven som behöver lite mer.

- *Vi gör det tillsammans.*

Även trygghet och relationer i gruppen ses som viktigt för den enskilde eleven. Om trygghet finns vågar eleven utmana sig själv och t.ex. läsa upp sin text för klassen eller läsa högt. Den enskilde eleven behöver känna säkerhet och ges tid till många repetitioner.

Det är även viktigt att utmana elever att läsa svårare texter. En lärare menar att eleverna gärna fastnar i en slags bok, kanske en särskild serie som de känner till, men som blivit för lätt för dem. Hon menar att de blir bekväma och läser i sin egen komfortzon.

- *Du måste spänna dig någon gång också säger jag till eleven. Det måste bli lite motstånd för att kunna gå vidare.*

## **Bedömning**

När det gäller läs- och skrivsvårigheter visar det sig att den ena gruppen är eniga om att det inte behövs nationella prov för att upptäcka dessa. Problemet ligger i att få resurser till stöd.

- *Politiker tror att bara för att vi har nationella prov så upptäcker vi dem. Men det är inte där som problemet ligger. I alla fall inte med vår erfarenhet. Det är ju sen... att få till stödet.*

Däremot tyckte båda grupperna det var viktigt att följa upp elevens lärande, både för lärarens skull och för elevens skull. Här nämns specialläraren som en sammanhållande länk vid uppföljning och analys av tester.

- *Vi klara det här. Gud vad vi har kämpat.*

## **Sammanfattning av samtalsanalys**

Samtalsämnen som skapade de största engagemangen och som var återkommande under fokusgruppsintervjuerna redogörs för i sammanfattning, inspirerad av CA- analys.

## **Intresse och motivation**

En topikal stig bland deltagarna var vikten av elevers intresse och motivation för läsning i skolan och på fritiden och hur det kan skapas och motiveras för i skolans undervisning. Fritidsläsning i alltför liten omfattning påverkar, enligt mina informanter, elevers läsförståelse negativt. Samtliga lärare har uppmärksammat att det är svårt att få vissa grupper av elever intresserade av läsning. I dagens informationssamhälle erbjuds mycket ”input”, vilket lockar mer än böcker. Under samtalen framgick också att lärarna är angelägna om att ta del av varandras erfarenheter och metoder kring hur intresse för läsning kan skapas hos elever, bland annat så diskuterades och antecknades intresseväckande skönlitteratur, läromedel samt ett läsprojekt av författaren Martin Widmark. Ytterligare en topikal stig var högläsningens betydelse både i hemmet och i skolan. Genom högläsning väcks läsintresset menar grupperna.

Barn som inte har vuxit upp med högläsning och berättande har sämre förutsättningar i skolan. Högläsning är även grunden för läsförståelse menade den ena gruppen lärare.

## **Sammanfattning av resultat**

Studiens resultat visar att lärarna upplever att informationssamhället påverkar elevernas läsande negativt, på så sätt att barn idag vill ha snabb information med mycket bilder. Fritiden ägnas åt tv-spel, datorer och smartphones, även bland vuxna, vilket påverkar intresset för fritidsläsning negativt. Läsa och berätta har blivit aktiviteter som förekommer i allt mindre omfattning i hemmen och det påverkar såväl läsintresse som ordförråd negativt. Det finns en negativ attityd till skolan som synliggörs inte minst i media. Lärarens status är låg och lärarrollen har förändrats. Som det är nu finns inte tillräckligt med tid för planering av lektioner.

När det gäller lärarens undervisning visar resultatet att lärarna tycker det är viktigt att skapa intresse för läsning bland eleverna, inte minst genom högläsning. Den åsikten var återkommande under samtalen mellan lärarna. Kompakta läromedel är en försvårande omständighet. Lärarna med mångårig erfarenhet tycker att undervisningen över tid gått från gemensam angelägenhet för hela klassen till ökad individualisering. Det menar de är negativt för läsförståelsen eftersom samtal kring texter stödjer läsförståelse, särskilt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Slutligen uttrycker några lärare att stödstrukturer i undervisningen, scaffolding, som viktiga för att skapa läsförståelse, dessa strukturer nämndes i såväl svenska som matematik. Att skapa förförståelse för en text genom att titta på bilder, rubriker, skriva upp svåra ord på tavlan och samtala om dessa samt att göra kopplingar till elevers erfarenheter är framgångsfaktorer, enligt några lärare. Dock nämns inte begrepp som textsamtal eller boksamtal. Vidare nämns uppföljning av elevers kunskapsnivåer som viktigt av några lärare. Resurser till elever som behöver stöd ses av några lärare som problematiskt.

## **Diskussion**

Diskussionen är indelad i metod- och resultatdiskussion vilka vävs samman med specialpedagogiska implikationer och slutligen ges förslag till vidare forskning.

## **Metodreflektion**

Utifrån syfte och frågeställningar men främst utifrån studiens sociokulturella kunskapssyn och ansats valdes fokusgruppsintervjuer som metod för insamling av empirin (Wibeck, 2010). Mitt val att använda kommunens svenskansvariga lärare visade sig framgångsrikt, då deras rika erfarenheter bidrog till diskussioner som ledde till att flera aspekter av elevers läsförståelse blev synliga.

Under båda samtalen kommer alla lärare till tals, dock i något varierande omfattning. Inledningsvis var den ena gruppen lite trevande vilket kan ha berott på en ovana gentemot diktafonen. Däremot i den andra gruppen kom samtalet igång direkt. Det var tydligt i båda grupperna att det i förväg mottagna stimulusmaterialet bidrog till ökad diskussion då jag

noterade att informanterna tog upp ämnen från artikeln. Frågor ställdes till varandra i grupperna under samtalen, främst i den ena gruppen, och dessa förde diskussionen vidare. Det innebär att jag som moderator kunde inta en passiv roll, vilket även var avsikten. En tillbakadragen roll som moderator innebär enligt Wibeck (2000) att inte ställa följdfrågor. Förhållningssättet var stundtals svårt. Vid några tillfällen när samtalen svängde mellan olika informanter och innehåll hade jag önskat hålla kvar och ställa följdfrågor för att få en tydligare bild av det sagda. När diskussionen istället svängde över till något annat tappades den möjligheten bort. Dock hände det vid några tillfällen att någon i gruppen tog upp tidigare "samtalstrådar". Ett pris man kan få betala enligt Kvale och Brinkmann (2009) är att transkriberingen kan bli något kaotisk när moderatören är passiv. I min studie blev dock transkriberingen hanterbar. Det berodde på att informanterna var relativt strukturerade och att jag inledningsvis gjorde en bastranskribering som sedan förfinades efter flera genomlysningar.

Positivt med gruppsamtalen var att interaktionen i samtalen gjorde dessa levande och utvecklande. Genom att lärarna arbetar inom samma åldersspann fanns det ett samförstånd kring lärarrollen och en entusiasm att diskutera ämnet läsförståelse. Den yngsta läraren uttryckte att hon såg en möjlighet att lära sig mer om arbete med läsförståelse genom diskussionerna, och att det var hennes motiv för deltagande. Möjligen var det negativt att min frågeställning rörande stödjande strategier för elever i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter kom sist av de tre frågorna, då jag uppmärksammade att det inte tillkom så mycket mer. Kan det vara så att lärarna arbetar stödjande i sin undervisning för alla elever? Att läsförståelse skapas i ett relationellt och inte i ett kategoriskt perspektiv? Den diskussionen utvecklas under nästa rubrik.

## **Resultatdiskussion**

Här diskuteras ett urval av resultatet som ett sätt att binda samman studien.

### **Skolkontexten**

Under denna rubrik diskuteras informanternas uppfattningar om elevers läsförståelse som kan härledas till samhällslig kontext.

### **Informationssamhället**

Resultatet ger en bild av att informationssamhället påverkar elevers läsintresse negativt. Datorer, dataspel och smartphones samt inte minst sociala medier tar upp elevers fritid. Denna tendens finns även bland vuxna, menar lärarna. Elevers minskande intresse för fritidsläsning stöds av Skolverket (2013) som i sin rapport beskriver olika faktorer som antas påverka elevers sjunkande resultat enligt PISA. Skolverkets förslag är att skolan behöver ta vara på elevers erfarenheter och intressen och på så sätt möta eleven där denne befinner sig. En jämförande studie som presenteras i ett Paper av Genlott och Grönlund (2013) visar att IKT kan skapa läs- och skrivintresse bland elever. Genom att lägga ut elevarbeten på den aktuella skolans hemsida, där kamrater och lärare kan läsa och ge respons, har elevernas läs- och

skrivutveckling utvecklats mer än den jämförande gruppen elever som hade en konventionell undervisning. Särskilt framgångsrikt var arbetssättet för elever med läs- och skrivsvårigheter. Resultatet visar att det sociala arrangemanget i samspel med IKT skapar motivation bland elever. Bland mina informanter var det två lärare som uttryckte att IKT kan stödja elevers läs- och skrivlärande och bidra till ökat intresse. En lärare använder Powerpoint som ett sätt att väcka intresse. En bild säger mer än tusen ord (Duke & Pearson, 2002) och kan vara ett sätt att fånga och stödja elevers intresse. Dessutom bidrar en projicerad bild som Powerpoint till gemensamma diskussioner i klassen och stödjer elevens förståelse om ett ämne. Inte minst ur ett andraspråksperspektiv (Lindberg, 2003) är det stödande med gemensamma bilder och samtal.

Reichenberg och Lundberg (2011) varnar för det vidgade textbegreppet och säger att det ”inte får ha en sådan förförisk kraft” (s.19) att läsning och skrivning blir försummat. En elev med läs- och skrivsvårigheter kommer tillkorta då deras läs- och skrivkunighet inte räcker till för att värdera information på nätet. Det är dock värt att notera att elever även i andra länder exponeras för informationssamhället. Varför visar Sverige upp sämre resultat i läsförståelse? Det finns sannolikt andra orsaker.

## **Attityder till skolan**

En annan anledning till elevers sjunkande resultat i läsförståelse enligt PISA, och som uppgavs som en anledning bland de aktuella lärarna, är attityden till skolan. Gruppen lärare ansåg enhälligt att inställningen till skolan är viktig och påverkar en elevs resultat. Skolverket (2013) pekar på att det finns attitydproblem i den svenska skolan. Att skolan är viktig och att hårt arbete ligger bakom lärande behöver synliggöras i den svenska skolan menar jag. Att lära sig läsa är för många en lång och mödosam process, ibland så svår att eleven lägger skulden på sig själv för misslyckandet. Men om läraren kan vara tydlig med att hårt arbete lönar sig (Scherp, 2014, februari) kan Matteuseffekten (Taube, 2007) undvikas.

Resultatet visar också att lärarens yrkesroll genomgått en stor förändring över tid. Bland mina informanter finns tre lärare som arbetat i mer än 40 år var och en och de uttrycker att tid som tidigare var avsedd för planering av undervisningen nu istället går till att vara rastvärd, matvärd och till dokumentation. Sammantaget ger samtalen vid handen att det är hårt arbete att vara lärare idag, ändå finns den brinnande lusten att skapa intresseväckande undervisning eftersom lärarna i grunden tycker om att undervisa. Den ökade dokumentationen är en tung börda idag och röster höjs både från lärarfack och från skolminister Jan Björklund att lärares arbetsbörda måste minska. Den förändrade yrkesrollen i kombination med en svag löneutveckling gör att många lärare är missnöjda med sin arbetssituation. Lärare måste ges bättre resurser och förutsättningar. En satsning på lärares ökade förutsättningar beskrivs av Skolverket (2013) som angeläget.

## **Undervisningskontexten**

Nedan diskuteras informanternas uppfattningar som kan härledas till lärarens undervisning.

## Läsintresse

Det finns ett samband mellan god läsförståelse och elevers läsintresse enligt mina informanter. Läsintresse fungerar som en motor för läsning både i skolan och på fritiden. I den ena gruppen har alla elever tystläsning varje dag medan man i den andra gruppen samtalar om att tystläsning inte är så bra som man tidigare trott. En lärare hänvisar till forskning – *Tyst läsning ger inte så mycket. Så säger de lärde*. En annan lärare säger – *Ju mer man läser desto bättre blir läsförståelsen. Det är inget konstigt med det*. En lärares avsikt med tyst läsning är att träna fram en automatiserad läsning. Men god avkodningsteknik innebär inte att eleven av egen kraft utvecklar sin läsförståelse. Att läsa mellan raderna är en förmåga som utvecklas genom gemensamma diskussioner om texter (Herkner, 2011; Myrberg, 2003; Westby, 2011) och av strukturerad undervisning i läsförståelsestrategier (Eckeskog, 2013; Elbro, 2004; Kamhi & Catts, 2005; Reichenberg & Lundberg, 2011; Stenlund, 2011). Om eleven inte får verktyg att förstå innehållet i en text finns risken att en elev med läs- och skrivsvårigheter fastnar i en passiv läsning (Reichenberg, 2000) vilket kan resultera i negativa konsekvenser som dålig självbild, Matteuseffekten (Stanovich, 1986; Taube, 2007). Skolverket (2007b) är en kartläggning över forskning om läsundervisning i Sverige som visar att skolan mest fokuserat på avkodning till förmån för läsförståelseundervisning.

## Högläsning

Alla lärare har högläsning varje dag utom en lärare som känner sig tidspressad av det myckna ämnesinnehållet. Högläsning kan vara inkörsporten till att skapa läsintresse och högläsning är även början till att utveckla läsförståelse enligt flera lärare. Wiezman och Snow (2001) beskriver vikten av att låta barn möta nya ord och grammatiska konstruktioner som bara finns i skriftspråket via högläsning. Genom samtal kring innehållet skapas förståelse. I sin artikel beskriver Wiezman och Snow hur viktigt det är att vuxna använder ett sofistikerat språk i samtal med barn. På så sätt utvecklas ordförrådet. Det finns således ett nära samband mellan läsförståelse och gott ordförråd (Eckeskog, 2013; Stanovich, 1986; Reichenberg, 2008; Wiezman & Snow 2001; Wolf, 2005). För elever som befinner sig i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter samt för elever med svenska som andraspråk menar jag att arbete med att utveckla ordförråd inte kan underskattas. Det arbetet sker med fördel i ett sammanhang (Eckeskog, 2013; Liberg, 2007; Reichenberg, 2008; Westby, 2011) och det kan högläsning eller läsning av böcker som finns i klassuppsättning med efterföljande samtal om innehållet erbjuda. Ett språkutvecklande arbetssätt behöver troligen lyftas och utvecklas i skolans undervisning eftersom läsförståelse är en övergripande och ämnesspecifik förmåga. I Skolverkets (2012) kommentarmaterial *Få syn på språket* beskrivs att undervisning som innebär att språk och begrepp stöds och utvecklas skapar kunskapsutveckling i alla ämnen.

Liberg (2007) beskriver att textrörlighet, dvs. att kunna använda det som man tidigare läst för att förstå det som kommer längre fram i texten samt kunna koppla det till egna erfarenheter, kan uppnås genom samtal om en gemensamt läst bok. ”Samtalet fungerar som en brygga in i de skriftspråkliga världarna”(s. 29). Begreppet textrörlighet kan enligt min förståelse översättas med att göra inferenser dvs. att läsa mellan raderna. Min reflektion är att läraren

bör välja högläsningböcker med omsorg. Boken kan med fördel handla om ämnen som är intressanta att diskutera. Att föra diskussioner kring högläsningboken var viktigt för en av mina informanter. Hon beskrev att gruppen hade intressanta diskussioner och att klassen skrattade tillsammans. Sådana gemensamma upplevelser tror jag skapar läsintresse. Min erfarenhet är dock att lärare i allmänhet tycker det är svårt att hitta bra högläsningböcker. Med kunskap om vad viktig högläsning är för både utvecklat ordförråd och för läsförståelse, under förutsättning att det förs ett samtal kring det lästa, kan det vara en arbetsuppgift för speciallärare eller bibliotekarie om den senare finns kopplad till skolan. Goda betingelser, t.ex. en språkutvecklande lärmiljö med god tillgång på böcker och högläsning, kan reducera risken för läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2007).

## **Undervisningen förr och nu**

Lärarna med flerårig erfarenhet, över 40 år var och en, gjorde intressanta reflektioner kring skillnaden mellan undervisningen nu och då. När de började arbeta som lärare lästes och samtalades det kring litteratur gemensamt i klassen. Men när undervisningen skulle individualiseras enligt rådande läroplan, ledde det till mer ensamarbete för eleverna under lektionerna. Eleverna läste egna texter utifrån sin egen kunskapsnivå eftersom alla elever befann sig på olika nivåer. De här två citaten är så intressanta att jag väljer att synliggöra dem även i diskussionen. – *Det var nästan förbjudet ett tag att sitta och diskutera texter, för alla hängde inte med på sin nivå. Men nu är det tillbaka med det tänket igen. – Men det var enklare förr. Nu är de på olika nivåer och det är svårt att få något som passar alla.* Min tolkning av denna konversation är lärarens svåra balansgång att möta såväl individ som grupp. Hur kan man möta alla elever i ett gemensamt och individuellt arbetssätt? Det är en utmaning. Att arbeta språkutvecklande innebär att möta upp elevers förförståelse t.ex. genom textsamtal. Det innebär att elever som har mindre erfarenheter kring ett ämne kan, genom att möta andra elevers erfarenheter utveckla sitt eget lärande med hjälp av språket som verktyg. Det synsättet på lärande representerar en sociokulturell kunskapsyn (Vygotskij, 1999; Säljö, 2000).

## **Läsförståelsestrategier**

Att läsförståelse är grund för lärande och lika viktigt i alla ämnen framkommer i båda fokusgrupperna. Det styrks av Cornoldi och Oakhill (1996) som beskriver att god läsförståelse krävs för att tillgodogöra sig all undervisning. Enligt Reichenberg har det av tradition varit svenskläraren som arbetat med läsförståelse. Men det är inte tillräckligt. Ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen framställs som framgångsfaktor för kunskapsutveckling (Eckeskog, 2013; Reichenberg, 2008; Reichenberg & Lundberg; Skolverket, 2006; 2012; Tjernberg, 2013). Bland några lärare framkommer åsikter om att läraren är en viktig modell för att skapa läsförståelse och att arbete med förförståelse inför läsning av texter är av vikt. Det kan enligt lärarna innebära att titta på bilder, läsa rubriken och ställa frågor till texten som t.ex. – *Vad tror ni att texten kommer handla om?– Vad har hänt? – Vad kommer att hända?* Men även aktiviteter som att skriva upp svåra ord på tavlan och samtala om dess betydelse är viktiga strategier för att skapa läsförståelse, enligt en lärare. Dock nämner informanterna inte begrepp som textsamtal eller boksamtal. Trots det framkommer strategier som ingår i t.ex. Reciprok Teaching (Duke & Pearson, 2002;



Reichenberg, 2008). Min reflektion är att i tidiga åldrar möter en klass i regel ganska få lärare under dagen, kanske bara en eller två. Det innebär ett tydligare arbete med läsförståelse i alla ämnen. När eleverna blir äldre och möter ämneslärare är min uppfattning att ämnesspecifika läsförståelseundervisning är relativt sällsynt. I Skolverket (2012) kommentarmaterial *Få syn på språket* beskrivs hur läraren kan och bör arbeta språkutvecklande i alla ämnen. Det finns ämnesspecifika begrepp som eleverna behöver stöd med att få förklarade för sig. Dessa arbetssätt stämmer väl med hur några lärare i gruppen arbetar.

Allerup och Elbro (1998) citerade i Elbro (2004) visar att det är elever med läs- och skrivsvårigheter som har mest nytta av att känna till sammanhanget, dvs. kontexten. En pedagogisk implikation av det är således att en känd kontext är en slags scaffolding. Dock pekar forskning på att elever inte får undervisning i läsförståelsestrategier, speciellt gäller det hur det går till att göra inferenser i texten (Eckeskog, 2013; Snow, Griffins & Burns, 2005; Stenlund, 2006). Även i min studie med begränsad empiri kan skönjas att lärarens arbete med att skapa förförståelse av texter, med något undantag, inte finns med som ett naturligt och vanligt förekommande arbetssätt i klassrummet. Däremot läser läraren högt eller berättar kring texten för eleverna. Det finns alltså en medvetenhet om vikten av att arbeta med inferenser i texter men det framkom inte med tydlighet att det gjordes genom uttalade läsförståelsestrategier. Skolverket (2007b) skriver att det tycks finnas en tro bland lärare att läsförståelsen kommer av sig självt när eleven väl knäckt koden.

Under våra samtal berättar några av de yngre lärarna vilka läromedel och material de arbetade med för att träna läsförståelse. – *Vi som är yngre lärare har inget med oss i ryggsäcken. – Jag känner mig för grön. Har arbetat under den tiden när lärarna varit granskade. Det har hela tiden varit förändringar i skolan sen jag började. Svisch... svisch... hit och dit.* Myrberg (2003) varnar för en fixering vid metoder och program som inte är vetenskapligt förankrade. ”Lyhörighet inför pedagogiska moderiktningar är en riskfaktor i detta sammanhang” (s.10). Tillfälliga och generella fortbildningsresultat som lärarna inte själva önskat har enligt Tjernberg (2013) inte lett till utvecklad undervisning. När däremot lärarna involverades i sin fortbildning upplevdes den som värdefull, då den i högre grad var relaterad till lärarens praktik. Koppling mellan teori och praktik är alltså värdefull för att nå framgång. En satsning på undervisningen, för elever i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter, genom ökad lärarkompetens genererar god samhällsutveckling (Kamhi & Catts, 2005).

Denna studie visar i samklang med mångfaldig forskning att det läggs lite fokus i skolan på undervisning om läsförståelsestrategier (Eckeskog, 2013; Herkner, 2011, Reichenberg, 2000; 2005;). För elever med läs- och skrivsvårigheter kan det bli förödande eftersom en passiv läsare inte vet hur det går till att förstå en text. En passiv läsare definieras av att eleven läser oreflekterat och på sin egen komfortnivå (Reichenberg & Lundberg, 2011). En lärdom jag själv gjort är att om informationen inte finns explicit uttryckt kan eleven säga: - Det står inte här. Eleven känner inte till hur det går till att göra inferenser. Att läsa mellan raderna är en förmåga som eleven måste få undervisning om, särskilt elever med läs- och skrivsvårigheter eftersom deras avkodningsförmåga inte räcker till en automatiserad läsning. En del elever vet heller inte om att de inte förstår innehållet i en text. Swärd (2008) har i sin studie funnit att det

är viktigt med gemensamma samtal om texter för att utveckla elevers metakognitiva förmåga. Att förstå en text, t.ex. om sportfiske, innebär att eleven måste koppla på sina erfarenheter om hur det går till att fiska. Den processen beskrivs av Reichenberg (2000) och Snow, Griffin och Burns (2005) som att ny kunskap läggs till gammal och nya mentala scheman skapas. Schemateorin bidrar således till att förklara varför förkunskaper är så viktiga för god läsförståelse. Vi som arbetar i skolan vet att elevers olikheter leder till varierande erfarenheter. Ett sätt att kompensera bristfälliga erfarenheter kan vara att läraren och klassen samtalar om en text i syfte att skapa förförståelse. Genom att lyssna till varandra tar vi del av varandras erfarenheter. Enligt det sociokulturella synsättet, som är den här studiens kunskapssyn, lär vi tillsammans genom språket som verktyg (Säljö, 2000; Vygotskij, 1999). Om elever kan stödja varandras lärande utvecklas de inom sin proximala utvecklingszon. Här har läraren en viktig roll som modell för att alla elever ska nå ökad läsförståelse. Mina åsikter stöds av Reichenberg (2000; 2005) som menar att elever med läs- och skrivsvårigheter behöver stöd att gå från passiv till aktiv läsning.

## **Läromedel**

Studien visar att de tre lärare som har mångårig erfarenhet, över 40 år var och en, anser att läromedel, särskilt so/no på mellanstadiet, är kompakta och svårlästa. De säger att kittorden, dvs. ord som binder samman texten är borttagna och att orsak och verkan inte skrivs ut. Lärarna beskriver att eleverna inte förstår texterna och att de istället får berätta eller läsa innehållet högt. Eleverna undrar när de läst texten om de måste förstå den också. Lärarnas åsikt stöds av Reichenberg (2000) som i sin studie funnit att nutidens läromedel är informationstäta och att kausaliteten sällan skrivs ut. Det leder till bristande förståelse för elever med läs- och skrivsvårigheter. Det innebär, enligt Reichenberg, att läraren måste arbeta med förförståelsen. Förförståelse är särskilt viktigt för andraspråkselever. Min reflektion är återigen att gemensamt arbete kring texter är av stor vikt. Enligt Skolverket (2013) är det elever med läs- och skrivsvårigheter som är de stora förlorarna enligt PISA 2012. Ett kritiskt moment för elever med läs- och skrivsvårigheter är övergången mellan låg- och mellanstadiet och mötet med mer omfattande texter. Den synen stöds av Herkner (2011) som pekar på att övergången mellan låg- och mellanstadiet ställer stora krav på läsaren. Elever som inte uppvisat svårigheter på lågstadiet kan få problem med läsförståelsen på mellanstadiet i texter avpassade för åldern. Herkner (2011) hänvisar till Chall (1996) som kallar mötet mellan låg- och mellanstadiet för ”The 4th grade slump”. Min reflektion och erfarenhet är att det behövs en ökad insikt om att överlämningar med god kvalitet mellan stadier är viktiga. Detta gäller i synnerhet för elever i behov av särskilt stöd. Dessa överlämningar kan finnas som en del av skolans organisation. Om vi inte tillräckligt uppmärksammar mottagande lärare på hur långt eleven kommit i sitt lärande samt vilket stöd eleven har fått och kan behöva även framledes, så finns risken att svag läsförståelse påverkar elevens lärande i alla ämnen.

## **Individkontexten**

Under denna rubrik diskuteras de uppfattningar om läsförståelse som kan härledas till individen.

## Individualisering

Lärarna menar att det är viktigt att ha böcker i olika svårighetsgrader vid t.ex. temaarbeten och genom att eleven själv kan välja blir det inte blir utpekande för eleven. En passiv läsare har svårigheter reflektera över sitt eget lärande (Reichenberg, 2005; Reichenberg & Lundberg, 2011). Om eleven ska arbeta individuellt med boken kan det uppstå svårigheter. Det krävs avancerade kognitiva strategier för att kunna skilja relevant fakta från orelevant (Reichenberg & Lundberg, 2011). Det finns risk att det blir ren avskrivning och att eleven inte reflekterar över innehållet i boken. För yngre elever finns det ett lärande i att se hur meningar är konstruerade men för äldre elever leder det till ett ofreflekterat lärande, särskilt om eleven lämnas ensam med innehållet. Chambers (2004) menar att en god läsmiljö innebär att böckerna är valda av pedagogen för att passa elevens läsförmåga. En annan viktig aspekt som Chambers påpekar är att lära eleven ta ansvar för läsningen genom att understryka att man läser för man tycker om det, för att texten intresserar och för att man vill lära sig något av den. Det senare är kriterierna för en aktiv läsare, vilket är ett önskvärt förhållningssätt (Reichenberg, 2005). I sammanhanget kan också nämnas att alltför mycket "eget arbete" ses som negativt för elevens läsförståelse (Granström, 2003; Skolverket, 2013). En anledning är att elever lämnas åt sig själva i alltför stor grad. Under eget arbete går mycket tid till att eleven får skriva av texter som de inte förstår innebörden av. På så sätt lär sig inte eleven vad det innebär att förstå något. Att eget arbete förstärker sociala skillnader visar Granström (2003) då elever från hem från lägre socioekonomiska förutsättningar har större svårigheter att styra sitt eget arbete utan stöd från läraren. Även Kullberg (2007) menar att en del elever inte klarar att ta eget ansvar och välja mellan olika aktiviteter vilket är ett tämligen vanligt arbetssätt i de lägre åldrarna i svensk grundskola.

Ett önskvärt arbetssätt är enligt Granström (2003) att läraren utmanar eleven inom den proximala utvecklingszonen. När det gäller läsförståelse är det inte helt enkelt då denna inte syns på samma sätt som t.ex. bristfällig stavning. Det är således viktigt att läraren har ett diagnostiskt arbetssätt och känner till var eleven befinner sig i lärandet. Ett diagnostiserande arbetssätt stöds av Herkner (2011), Myrberg (2007) och Tjernberg (2013). Ett stöd i det arbetet kan vara Skolverkets formativa bedömningsmaterial *Nya Språket Lyfter år 1-5*. Materialet har ett observationsschema som synliggör för eleven vilka målen är och hur långt lärandet har kommit. Beträffande elever med läs- och skrivsvårigheter kan specialläraren vara en viktig resurs genom att göra pedagogiska bedömningar.

En förutsättning för att lärande ska uppstå är att eleven upplever trygghet och att det finns goda relationer i gruppen. Detta framkommer av studiens resultat och styrks av Frank (2009). Det kan innebära ett accepterande av elevers olikheter inom gruppen. I min studie framkommer att en elev med läs- och skrivsvårigheter kan vara en tillgång i gemensamma diskussioner. Att se elevens starka sidor och bygga på dem, menar jag är en framgångsfaktor. Motsatsen, om en elev känner sig dålig kan en negativ spiral uppstå (Taube, 2007). Det leder till att eleven undviker att läsa eftersom inte eleven vill känna sig misslyckad. Vi som arbetar i skolan vet att det finns elever som inte läser alls vid tyst läsning utan vänder blad när kamraten vänder blad eftersom det är alltför ansträngande att läsa. I läsinlärningsfasen av det

av vikt att eleven följs upp så att denne inte upplever sig misslyckad (Taube, 2007). En framgångsrik lärare uppmärksammar och sätter in insatser istället för att ”vänta och se” (Myrberg, 2003). En slutsats som dras av Tjernberg (2013) är att det behövs omfattande specialpedagogisk kompetens på en skola för att möta den naturliga variationen av elever. Tjernberg beskriver att utvecklad kompetens att möta alla elever är aktuellt i samband med de sjunkande PISA- resultaten.

Ett vanligt beteende bland elever som inte läser av egen drivkraft, och som en lärare i gruppen uppmärksammat, är att de väljer att läsa samma slags böcker om och om igen. Läraren menar att eleven måste ”spänna sig”, gå upp en nivå och utmana sig själv. Passiva läsare läser på sin egen ”komfortnivå” (Reichenberg, 2005, s. 16; Skolverket, 2007). För att utveckla sin läsning måste eleven varje dag möta texter som ligger på gränsen till sin förmåga. Det är viktigt menar jag att uppmärksamma och utmana eleven att våga ta steget och läsa lite svårare böcker. Det är ett förhållningssätt som läraren kan förmedla och samtala om med hela klassen. På det sättet stödjer vi eleverna att utveckla sin metakognitiva förmåga. Att involvera eleven i sitt eget lärande är särskilt framgångsrikt för elever i behov av särskilt stöd. Det menar Swärd (2008) som i sin specialpedagogiska studie funnit att metakognition är en framgångsfaktor för elever i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Förmågor som metakognition utvecklas således inte av alltför mycket ”eget arbete”. Tvärtom är läraren en nyckelperson i arbetet inom den proximala utvecklingszonen.

En till en-undervisning sågs som ett önsketänkande i studiens resultat. Det finns barn, som trots god undervisning, behöver specialinriktade insatser av speciallärare, specialpedagog eller annan specialisthjälp (Tjernberg, 2013). Den pedagogik som är mest verkningsfull kännetecknas i hög grad av språklig en-till-en interaktion såväl mellan barn - barn som mellan barn – vuxna (Myrberg, 2007). En framgångsrik läs- och skrivlärare ger individualiserat stöd för att nå uppställd kravnivå och inte genom att sänka kraven. Speciallärarens arbete ligger ofta i att tolka och skapa mening för eleven. Att genom samtal först försöka förstå hur eleven tänker och sedan stödja eleven att förstå sin omvärld, dvs. stöd till metakognition.

## **Specialpedagogiska implikationer**

Centralt för specialpedagogik är att möta variationen och överbrygga klyftan mellan elevers förutsättningar i förhållande till omgivningens krav (Fischbein, 2007). Det synsättet uttryckte informanterna vid flera tillfällen. Det var intressant att ta del av det relationella förhållningssätt som lärarna uttryckte, då de stödjande momenten att utveckla god läsförståelse i huvudsak var gemensamma för hela klassen. Ett specialpedagogiskt och språkutvecklande arbetssätt innebär att arbeta förebyggande så att svårigheter undviks. I ett relationellt perspektiv uppkommer läs- och skrivsvårigheter i interaktion mellan individen och omgivningen (Persson, 2001). Det har min studie också visat genom de flertaliga faktorerna, som enligt mina informanter, påverkar elevers sjunkande läsförståelse. Skolvardagen är dock oftast inte så okomplicerad som antingen eller, svart eller vitt. Det har uppmärksammats genom *dilemmaperspektivet* (Nilholm, 2005). Olika aspekter påverkar i hög grad hur elever kan förhålla sig till skolan såväl på individ-, skol- och samhällsnivå, menar Nilholm. Lärarna uttryckte ett dilemma att anpassa undervisningen för både gruppen och individen. Enligt min

tolkning visar de erfarna lärarna en medvetenhet om att en ökad individualisering av undervisningen har lett till att gemensamma diskussioner och samtal om kring texter blivit färre. Att systematiskt arbete med läsförståelsestrategier är av vikt stöds av forskning (Herkner, 2011; Reichenberg, 2000; 2005; Reichenberg & Lundberg, 2011; Tjernberg, 2013).

### **Avslutande diskussion**

Den här studien kom att beröra ett brett spektra av faktorer inom olika nivåer och kontexter som har betydelse för elevens läsförståelse och genom dessa menar jag att studiens syfte och frågeställningar är besvarade. Framtiden får utvisa hur svenska elevers resultat i läsförståelse kan förbättras men helt klart är att fler elever tillönskas förmånen att ha en morfar som skrattande sitter på en pall under lampans sken och läser. Det kallar jag att skapa nyfikenhet för läsning. Kanske kan denna studie i någon mån bidra till att synliggöra lärares åsikter kring de dalande PISA-resultaten, då deras röster alltför sällan hörs i media. Debatten kring den svenska skolan fortsätter och det är med intresse och nya insikter som jag följer den.

### **Fortsatt forskning**

Det skulle vara intressant att göra en jämförande studie, lik den som Genlott och Grönlind (2013) gjort mellan IKT och konventionell läs- och skrivinlärning men istället jämföra en klass som arbetar tydligt med läsförståelsestrategier gentemot en klass som inte gör det. Ett sätt att mäta kan vara att jämföra resultat på läsförståelsedelen på nationella proven i svenska. Det är även intressant att fördjupa sig i frågor rörande elevers motivation och intresse för fritidsläsning kontra sociala medier. En annan infallsvinkel är att intervjua elever med fokus på metakognition, dvs. deras tankar om hur det går till att förstå en text.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg. (Red). *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, F. (2013). *Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. (Doctoral thesis, Stockholm Studies in Educational Sciences,). Stockholm. Universitetsservice US-AB, Stockholm 2007. Hämtad 2014-05-19. <http://su.divaportal.org/smash/get/diva2:197827/FULLTEXT01>
- Allard, B., & Sundblad, B. (2007). I Kullberg & Åkesson. (Red). *Emergent Literacy- femton forskares syn på läs- och skrivinlärning*. <http://hdl.handle.net/2077/23002>
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2007). *Perspektiv på IKT och lärande för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, A. (2004). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. (Eds) (1996). *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? En studie om läsförståelse i åk 1-2*. Institution för språkstudier. (Doctoral thesis, Umeå Studies in Educational Sciences). Umeå: Universitatis Umeå.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Duke, N., & Pearson, D. (2002). Effective Practices for Developing reading Comprehension s. 205-236. I Farstrup, S. & Samuels, J. (2002). (red). *What Research Has to Say About Reading Instructions*.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 280). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2014-05-19.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red), *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007: 5, s. 17-35). Stockholm:
- Frykholm, C. (2007). Pedagogiska konsekvenser, s. 101-120. I *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för Skolutveckling. Fritzes förlag.
- Fälth, L. (2013). *The use of interventions for promoting reading development among struggling readers*. (Doctoral thesis, Linnéuniversitetet, Fakulteten för samhällvetenskap (FSV), Institutionen för pedagogik (PED). Hämtad 2014-05-19.

- Genlott, A., & Grönlind, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. City of Sollentuna, Sweden: Örebro University.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet, I: S. Selander (red), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och svensk skolforskning*. Forskning i fokus Nr 12 (223-241). Myndigheten för Skolutveckling.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), 136-142.
- Herkner, B. (2011). *Läsutveckling i årskurs 2-6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. Licentiate thesis. Specialpedagogiska institutionen. Stockholm. Hämtad 2014-05-19.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. (Akademisk avhandling). Solna: Ekelunds förlag.
- Høien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: an Interdisciplinary Journal*, 2.
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I A. Ewald., & B. Garne. (Red.). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. (s. 45-71). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Iversen, Kulbrandstad, L. (2006). Läs och skrivpraxis framför dataskärmen, s 271-291. I Liberg, C. (2006). (Red). *Det hänger på språket*. Lund; Studentlitteratur.
- Kamhi, A., & Catts, H. (2012). *Language and reading disabilities*. Allyn & Bacon.
- Kullberg, B. (2007). *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*. Rapport nr 2007:01 Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet <http://hdl.handle.net/2077/23002>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I Bjar & Liberg (2003)(red.). *Barn utvecklar sitt språk*. s. 215-235. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I A. Ewald., & B. Garne. (Red.). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. (s. 25-43). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Liberg, C. (2008b). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I A. Engström (red.). *Att erövra världen: Dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik, 26-27 november 2007, Linköpings universitet (Linköping electronic conference proceedings, 32, s.53-68). Linköping: Institutionen för pedagogik och didaktik, Linköpings universitet.*
- Lindberg, I. (2003). Med andra ord i bagaget, s. 57-85. I Bjar & Liberg (2003)(Red.). *Barn utvecklar sitt språk.* Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I, Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects on an extensive program for stimulating phonological awareness in pre-school children. *Reading Research Quarterly, 23, 263-284.*
- Myrberg, M. (2002). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket.* Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. Lärarhögskolan, Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande, (Rapport från "Konsensusprojektet" 5 sep 2003). Lärarhögskolan i Stockholm.
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I A, Ewald., & B. Garne. (Red.). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet.* (s. 73-99). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige (2005). Årg. 10 Nr 2, s. 124-138 ISSN 1401-6788.*
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra.* Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner.* (Göteborg Studies in Educational Sciences 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2005). *Gymnasieelever samtalar om faktatexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 232). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, M. (2012). *Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige- en översikt.* Vol. 6 Nr.1 Art 3. Acta Didacta Norge.



- Rosén, M., & Gustafsson, J-E. (2006). Läskompetens i skolår 3-4. s 29-55. I Bjar & Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS. 2010:800 Svensk författningssamling, i SOS (2010). Skollag och skolförordningar. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Skolverket. (2007). *PIRLS 2006. Läsförmåga hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket rapport nr 305. Hämtad 2014-15-24.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756>
- Skolverket. (2007b). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Skolverkets rapport nr 304. Hämtad 2014-15-24.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1757>
- Skolverket. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Analys av PIRLS 2006*. Hämtad 2014-15-24.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2315>
- Skolverket. (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Hämtad 2013-12-27. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket, (2012). *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket. (2012). *Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurser 1-6*. Skolverket: Fritzes förlag.
- Skolverket. (2013). PISA 2012, sammanfattning av rapport 398. Hämtad 2014-15-24.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3127>
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, S. (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading. Preparing Teachers for a Changing World*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 360-407.
- Stenlund, K. (2011). *Läsning på mellanstadiet. En studie med fokus på elevers läsförmåga*. (Licentiate thesis, ISBN 978-91-633-8991-7). Stockholm: Universitetsservice US-AB. Forskarskolan i läs- och skrivutveckling. Hämtad 2014-05-19.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 67–82.
- Swärd, A.-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering: Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer* (Doktorsavhandling).

Stockholms: specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Hämtad 2014-05-19.

Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm; Prisma.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken.* ( Doctoral thesis, ISBN 978-91-7447-681-1). Stockholm: Universitetsservice US-AB. Specialpedagogiska institutionen. Hämtad 2014-05-19.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-12-20. <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Weizman, Z., & Snow, C. (2001). Lexical input as Related to Children´s Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning. *Developmental Psychology* 2001. Vol. 37, No 2, 265-279.

Westby, C, E. (2011). Assessing and remediating text. *Comprehension Problems* s. 163- 224. I Kamhi, A., & Catts, H. (2011). (red). *Language and reading disabilities (2: a utg.)* Boston: MA: Pearson.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wolff, U. (2005). *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 233. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Uddevalla: Mediaprint.

## Övrigt

Ossi, C. (2013-12-03). Sverige sämst i klassen. DN. Hämtad 2013-12-03 från <http://www.dn.se/nyheter/sverige/sverige-samst-i-klassen/>

Scherp, H. (2014, februari). Mer kontroll löser inte problemen. *Pedagogiska Magasinet*, februari, 8-11.

Sirén, E. (2013, december). En svart dag för skolan. *Lärarnas tidning* nr 20/13,3.

# Bilagor



## Bilaga:1

### Brev till deltagare i fokusgruppsintervju

Hej

Mitt namn är Lena Torstenfelt och jag läser sista terminen på speciallärarprogrammet på Göteborgs universitet. Som en del i utbildningen ingår att skriva ett specialpedagogiskt examensarbete.

Arbetet kommer att handla om ett ämne som debatterats i media alltsedan resultaten från den senaste PISA-undersökningen redogjordes för i december 2013, nämligen svenska elevers sjunkande läsförståelseförmåga. Närmare beskrivit vill studien undersöka hur några lärare beskriver att de arbetar med läsförståelse i undervisningen samt deras attityder till svenska elevers sjunkande resultat i läsförståelse.

Studiens datainsamling sker i mars och april genom fokusgruppsintervjuer. Metoden innebär att en grupp informanter träffas och samtalar om ett givet ämne. Beräknad tid för samtalet är ca 45 minuter. Etiska regler som finns beskrivet enligt Vetenskapsrådet (2002) beaktas.

Jag tackar redan nu för visat intresse och till att ni som informanter bidrar till att ytterligare belysa och tillföra viktig kunskap om hur elevers läsförståelse kan utvecklas. En återkoppling av studiens resultat skickas till er, om ni så önskar, via mail.

Jag önskar att ni meddelar mig via mail eller telefon om ni får förhinder att delta i samtalet.

Vänliga hälsningar Lena  
lena.torstenfelt@mariestad.se  
Tele: xxx

## **Bilaga 2:**

### **Diskussionsunderlag med breda teman**

Samtalet inleds med ett stimulusmaterial.

1. Vad beror det på, enligt er, att svenska elevers läsförståelseförmåga sjunker?
2. Hur arbetar ni med läsförståelse i undervisningen?
3. Finns det några moment i den undervisningen som ni anser är stödjande för elever i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter?

## Bilaga 3

### **Svenska elever skolkar mer, och kommer oftare för sent än i OECD-länderna i genomsnitt. Det visar Pisa-undersökningen från 2012, som pekar på stora kunskapsförsämringar i den svenska skolan.**

Publicerat tisdag 3 december kl 12:03  
Uppdaterat: tisdag 3 december kl 12:55

#### **DELA**

Kurvan för svenska elevers resultatutveckling pekar nedåt. Det gäller samtliga undersökta områden i Pisa-undersökningen: matematik, läsförståelse och naturvetenskap. De svenska niondeklassarna har också den sämsta resultatutvecklingen av alla 34 OECD-länder som deltar.

– Vi blev besvikna över bredden och djupet i nedgången. Det är en kraftig försämring och det är allvarligt, säger Anna Ekström, generaldirektör för Skolverket.

**Pisa-undersökningen mäter vart tredje år** resultaten på de tre områdena matematik, läsförståelse och naturvetenskap. I årets undersökning deltar 65 länder. Den stora vinnaren i Pisa för 2012 är kinesiska Shanghai\*, som toppar i alla tre ämnena. Tyskland, Polen och Estland lyfts fram som länder som lyckats bryta en negativ trend.

För svensk del är det dyster läsning. De svenska eleverna har inte presterat sämre sedan 2000 då mätningen startade. Den nedåtgående trenden har också gjort att Sverige sakta men säkert halkat ner i jämförelse med andra länder, och ligger nu under OECD-genomsnittet på alla områden.

– Vi konstaterar att svenska 15-åringar har lärt sig mindre än för tre, sex, nio och 12 år sedan, säger Anna Ekström, som samtidigt understryker att Skolverket litar på Pisa. Hon pekar på att resultaten är i linje med andra undersökningar av kunskapsutvecklingen hos de svenska eleverna.

I årets undersökning har matematik som särskilt fokus. 25 OECD-länder har bättre resultat än Sverige i matematik. 19 OECD-länder har bättre resultat än Sverige i läsförståelse.

– Alla de nordiska länderna har ett bättre resultat än Sverige när det gäller matematiken, säger Anita Wester, projektledare på Skolverket.

Bara tre länder har sämre resultat i läsförståelse än Sverige.

**Skolverket vill inte peka ut några** enskilda orsaker till de svaga svenska resultaten. Men den elevenkät som också ingår i Pisa-undersökningen visar bland annat på att svenska elever kommer för sent till lektioner i betydligt högre utsträckning än genomsnittet i OECD. Och att både skolk och sen ankomst är vanligare än i tidigare undersökningar.

– En ökad andel elever med utländsk bakgrund kan bara marginellt förklara resultatnedgången, säger Anna Ekström.

**Myndigheten pekar i stället på** att försämringen är så märkbar att det måste röra sig om systemfel, och att statliga åtgärder måste till för att förändra situationen. För att vända trende måste lärarna få mer resurser i sitt arbete. Men även inställningen till skolan spelar roll, och den är annorlunda i högpresterande länder som Shanghai, enligt Skolverket.

– Bakom höga kunskapsresultat ligger att man lägger ner ett hårt arbete i skolan. Det finns en annan inställning till skolan, både bland föräldrar och elever.

\*Kina deltar inte i undersökningen som enskilt land, utan i representeras av enskilda städer som exempelvis Shanghai.