



GÖTEBORGS UNIVERSITET

“Att läsa är som att lägga ett tusenbitarspussel”

– En jämförande studie gällande hur svenska och amerikanska lärare undervisar för läsförståelse

Anna Johansson, Helena Liljeros och Jenny Valberg

Kurs: LAU390, VT14
Handledare: Birgitta Svensson
Examinator: Mats Hagman
Rapportnummer: VT14-2930-072



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: “Att läsa är som att lägga ett tusenbitarspussel” – En jämförande studie gällande hur svenska och amerikanska lärare undervisar för läsförståelse

Författare: Anna Johansson, Helena Liljeros, Jenny Valberg

Termin och år: VT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Birgitta Svensson

Examinator: Mats Hagman

Rapportnummer:

Nyckelord: läsförståelse, reading comprehension, lässtrategier, reading strategies, flerstämmighet, dialogicity, scaffolding, aktiva och passiva läsare, läsning, literacy, PIRLS

Syfte

Vi vill undersöka vilka likheter och skillnader som finns mellan de amerikanska och svenska lärarna när det gäller undervisningen för läsförståelse, samt hur lärarnas yttre förutsättningar i form av styrdokument och kontext kan skilja sig åt.

- Hur definierar lärare begreppet läsförståelse?
- Vilka didaktiska redskap använder lärare i sin undervisning för läsförståelse?
- Hur kartlägger och utvärderar lärare elevernas läsförståelseutveckling?

Metod

Som metod har studien en kvalitativ ansats. Vi har kombinerat tre metoder: observation, samtalsintervju och frågeundersökning.

Resultat

Resultatet av studien beskriver skillnader i ländernas styrdokument och hur lärarnas förutsättningar skiljer sig åt. I de amerikanska skolorna arbetar man efter en läroplan som är väldigt specifik gällande vilken skönlitteratur som kan användas under de olika arbetsområdena. Det är även tydligt uttryckt att eleverna ska arbeta med läsförståelse kontinuerligt genom hela skoltiden och i flertalet ämnen. Detta ställs i kontrast till de svenska styrdokument, vilka är allmänt utformade och endast föreskriver att eleverna ska arbeta med olika typer av litteratur och gällande läsförståelse omnämns detta endast i kursplanen i svenska. Lärarna som medverkat i studien arbetar tematiskt och ämnesövergripande, med den stora skillnaden att de amerikanska lärarna undervisade i ett ämne medan de svenska lärarna undervisade i flera ämnen. Ytterligare en skillnad är elevernas tillgång till böcker. I de svenska klassrummen fanns sparsamt med litteratur medan eleverna i de amerikanska klassrummen omges av bokhyllor. Tydliga likheter finns i lärarnas engagemang och övertygelse om att läsförståelseundervisning gynnar samtliga elever och undervisningen är tydligt lärlärd. Lärarna understryker vikten av samspel och dialog och undervisar på ett sätt där interaktion mellan lärare och elever samt mellan eleverna står i fokus.

Betydelse för läraryrket

Studien är av betydelse för läraryrket eftersom vi får möjlighet att tillgodogöra oss och lyfta effektiva och verksamma metoder och modeller för undervisning för läsförståelse. Läsförståelseprocesser är ett angeläget ämne, eftersom resultaten från PIRLS-undersökningar visar att svenska elever redovisar försämrade resultat, medan länder som USA förbättrar resultaten.

Förord

Tack till Adlerbertska stipendiestiftelsen, som har gjort denna studie möjlig genom sina stipendier.

Tack till lärarna som tog sig tid att svara på våra frågor och lät oss genomföra observationer i deras klassrum.

Tack till Birgitta Svensson på Göteborgs Universitet för uppmuntrande handledning.

Tack till våra nära och kära för ert stöd, utan er hade denna uppsats aldrig blivit av.

Innehållsförteckning

1. Inledning	s. 6
1.1 Betydelse för läraryrket	s. 6
1.2 Syfte och problemformulering	s. 6
1.3 Frågeställning	s. 7
1.4 Begreppsförklaring	s. 7
2. Bakgrund	s. 8
2.1 PIRLS	s. 8
2.2 Sveriges och USAs resultat i PIRLS 2001-2011	s. 8
2.3 Läsförståelseundervisning	s. 9
2.4 Svenska styrdokument	s. 9
2.5 Amerikanska styrdokument – Curriculum and Content Standards	s. 10
3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning	s. 12
3.1 Sociokulturell teoribildning	s. 12
3.2 Flerstämmighet	s. 12
3.3 Kontextens betydelse	s. 13
3.4 Läsning	s. 13
3.5 Aktiv och passiv läsning	s. 14
3.6 Litteratur och urval	s. 15
3.7 Viken av läsförståelseundervisning	s. 15
3.8 Modeller för att utveckla läsförståelse	s. 16
4. Metod	s. 18
4.1 Observation	s. 18
4.2 Frågeundersökning	s. 18
4.3 Samtalsintervju	s. 18
4.4 Urval och bortfall	s. 19
4.5 Genomförande	s. 19
4.6 Analys av data	s. 19
4.7 Studiens tillförlitlighet	s. 19
4.8 Etik	s. 20
4.9 Metoddiskussion	s. 20
5. Resultatredovisning	s. 22
5.1 Enkät svar 1 Sverige	s. 22
5.2 Observation 1 Sverige	s. 23
5.3 Sammanfattning intervju 1 Sverige	s. 23
5.4 Enkät svar 2 Sverige	s. 24
5.5 Observation 2 Sverige	s. 25
5.6 Sammanfattning intervju 2 Sverige	s. 25
5.7 Enkät svar 1 USA	s. 26
5.8 Observation 1 USA	s. 27
5.9 Sammanfattning intervju 1 USA	s. 27
5.10 Enkät svar 2 USA	s. 28
5.11 Observation 2 USA	s. 29
5.12 Sammanfattning intervju 2 USA	s. 29

6. Resultatanalys _____	s. 31
6.1 Begreppet läsförståelse _____	s. 31
6.2 Sociokulturell teoribildning _____	s. 31
6.3 Flerstämmighet _____	s. 31
6.4 Kontextens betydelse _____	s. 32
6.5 Läsning _____	s. 33
6.6 Aktiv och passiv läsning _____	s. 34
6.7 Litteratur och urval _____	s. 34
6.8 Vikten av läsförståelseundervisning _____	s. 35
6.9 Modeller för att utveckla läsförståelse _____	s. 35
6.10 Utvärdering och uppföljning _____	s. 37
7. Slutdiskussion _____	s. 38
7.1 Vidare forskning _____	s. 39
8. Referenslista _____	s. 40
8.1 Länkadresser _____	s. 41
9. Bilagor _____	s. 43
9.1 Bilaga 1: Observationsmall _____	s. 43
9.2 Bilaga 2: Enkät examensarbete - Läsförståelse i praktiken	s. 45
9.3 Bilaga 3: Final exam – Teaching reading skills _____	s. 48
9.4 Bilaga 4: Intervju 1 Sverige (transkriberad) _____	s. 51
9.5 Bilaga 5: Intervju 2 Sverige (transkriberad) _____	s. 52
9.6 Bilaga 6: Intervju 1 USA (transkriberad) _____	s. 54
9.7 Bilaga 7: Intervju 2 USA (transkriberad) _____	s. 55

1. Inledning

Skolan är en ständigt aktuell politisk fråga och varje valår tror många att skolan kommer att vara den avgörande valfrågan. Ser man på resultaten av internationella kunskapsmätningar som PIRLS, TIMMS och PISA, sjunker svenska elevers resultat i mätningarna. Lösningarna på problemet duggar tätt i tidningar och bland självutnämnda experter, och orsakerna till varför svenska elevers kunskaper inom just läsförståelse tycks ha försämrats har avhandlats bland såväl politiker som läsforskare och idéhistoriker (jfr Westlund 2013:20). Man har ställt sig frågan vilken påverkan ekonomiska resurser, utbildningar av lärarutbildningen och kommunaliseringen av skolan har haft på elevernas resultat. Frågan alla debattörer diskuterar är vad som behöver förändras för att den svenska skolan ska bli bättre. Hur kan vi vända trenden?

De få lärare som deltar i debatten framhåller verktyg som dialog, samtal och kommunikation för att lösa kunskapsproblematiken i skolan, medan kritikerna menar att den svenska skolan då blir en flumskola och istället borde satsa mer på rena ämneskunskaper och utökad tid i ämnen som exempelvis matematik. Vissa debattörer framhåller att resultaten i skolan är en direkt följd av den politik som förts, medan läsforskare som Westlund (2013:21) menar att "skolpolitiska åtgärder, som att minska storleken på skolklasser eller att ta in fler vuxna i skolan, får marginell effekt om man inte samtidigt förändrar undervisningen". Hon menar att diskussionerna istället borde handla om vilka förändringar som skulle kunna genomföras i den explicita undervisningen (ib. 20f). Vi, som blivande lärare i svenska, följer debatten utifrån vårt språkinriktade perspektiv och instämmer i det som Westlund uttrycker. Vi tror inte att dialog och rena ämneskunskaper konkurrerar med varandra, utan snarare att de samverkar i ett lärandeperspektiv, vilket för oss konkretiseras genom arbete med läsförståelse i alla ämnen. Men hur ska undervisning för läsförståelse bedrivas på bästa sätt?

Länder som Kanada och USA ligger stadigt i topp i internationella kunskapsmätningar av elevers läsförståelse, och vi vill undersöka hur detta kommer sig genom att göra en jämförande studie. Vår förhoppning är att den ska kunna ge värdefull information och ny kunskap om vilka likheter och skillnader som kan finnas mellan Sverige och USA när det gäller lärares undervisning för läsförståelse. Vi tar vår utgångspunkt i resultatet av PIRLS-undersökningarna (Progress in International Reading Literacy Study) från 2006 och 2011, som är internationella undersökningar vilka mäter läsförståelsen hos tioåringar. Vi vill jämföra hur lärare i mellanåren undervisar för läsförståelse i båda länderna och undersöka vilka likheter och skillnader som kan finnas i metoder, förutsättningar och styrdokument.

1.1 Betydelse för läraryrket

Vår studie är av betydelse för läraryrket eftersom vi får möjlighet att tillgodogöra oss och lyfta effektiva och verksamma metoder och modeller för undervisning för läsförståelse. Läsförståelseprocesser är angeläget att undersöka med tanke på att resultaten från PIRLS-undersökningar visar att svenska elever redovisar försämrade resultat, medan länder som exempelvis USA förbättrar sina resultat.

1.2 Syfte och problemformulering

Vi vill undersöka vilka likheter och skillnader som finns mellan de amerikanska och svenska lärarna när det gäller undervisning för läsförståelse, samt hur lärarnas yttre förutsättningar i form av styrdokument och kontext kan skilja sig åt.

1.3 Frågeställning

Vi vill utreda på vilka sätt lärare arbetar med läsförståelseundervisning och har därför valt följande frågeställningar:

- Hur definierar lärare begreppet läsförståelse?
- Vilka didaktiska redskap använder lärare i sin undervisning för läsförståelse?
- Hur kartlägger och utvärderar lärare elevernas läsförståelseutveckling?

1.4 Begreppsförklaring

Flerstämmighet: Uppstår när flera olika stämmor i en klass får komma till tals och göra sig hörda. Det som eleverna säger och skriver tas på allvar och de olika uppfattningar som de har bemöts och utmanas (jfr Dysthe 1996:68, Liberg 2010:21).

Inferenser/att inferera: När läsare infererar läser de aktivt mellan och bortom raderna för att göra texten begriplig. Läsaren är medförfattare till texten i sitt huvud och fyller den med mening utifrån sina referensramar (jfr Reichenberg 2008:62).

Kontext: Ett språkligt sammanhang som ett yttrande eller ord tillhör (NE.se).

Läsfixarna: Figurer som kan användas för att konkretisera lässtrategier i arbetet med läsförståelse för eleverna. Varje läsfixare symboliserar olika lässtrategier: att förutspå vad texten handlar om, att ställa frågor till texten, att reda ut oklarheter samt att sammanfatta texten (jfr www.enlasandeklass.se)

Läsförståelse: Läsförståelseprocessen är en avancerad kognitiv process, vilken innefattar tidigare kunskap, färdigheter, strategier och motivation. När läsaren och texten interagerar i en given kontext skapas mening (ib. 24ff, Westlund 2014:70).

Läsning: Vi definierar läsning på samma sätt som Stensson (2009:12), som beskriver läsning som "att kunna gå in i en föreställningsvärld och att kunna tolka det som finns under ytan och mellan raderna".

Metaspråk: Språket som används för att tala om och beskriva språk (NE.se).

Modellering: Interaktionen mellan lärare och elever, där läraren visar eleverna hur exempelvis lässtrategier kan användas genom att ge egna exempel (jfr Reichenberg 2011:58).

Scaffolding: Ett begrepp som syftar på de stödstrukturer som lärare skapar för eleverna för att stötta dem i lärandeprocessen (Bruner 2010:13, 54ff).

Textkoppling: Det finns tre strategier för textkopplingar, vilka är led i läsförståelseprocessen: *Text-till-text-koppling* - man jämför olika texter, *text-till-självkoppling* - man jämför boken med sitt eget liv och *text-till-världen-koppling* - man kopplar läsningen till världen utanför (Westlund 2014:190).

2. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras resultat av PIRLS-undersökningar samt styrdokument för respektive land, vilka utgör utgångspunkt för studien.

2.1 PIRLS

Internationella kunskapsmätningar har fått en central roll i den utbildningspolitiska debatten och de politiska beslut som fattas gällande undervisningen i den svenska skolan (Fredriksson 2011:31). Intresset av data som kunde jämföra elevers kunskapsutveckling i olika länder har ökat under årens lopp och därför skapades PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (ib. 31). Syftet med PIRLS är att genomföra återkommande studier av elevers läsförmåga när de är i tioårsåldern (Skolverket 2012:6). Studien utförs var femte år och den första studien genomfördes 2001. Den senaste PIRLS-undersökningen hölls 2011 och då deltog 49 länder, vilket var en ökning från 2006, då 43 länder deltog (ib. 6).

I PIRLS-undersökningen identifieras fyra läsfärdighetsnivåer i ett läsprov, som innefattar olika läsuppgifter (Skolverket 2012:32). Den första nivån är den elementära nivån, som visar om elever kan hitta givna detaljer i texter. Den andra är den medelgoda nivå där eleverna även kan dra enklare slutsatser och ge förklaringar till det som står skrivet med hjälp av bilder, rubriker och faktarutor. Den tredje nivån är den höga nivå och här ska eleverna finna information som är relevant och läsa mellan och bortom raderna. På den här nivån ska de också kunna generalisera och därefter dra slutsatser. Den högsta nivån, den avancerade nivån, kräver att elever kan koppla samman information från olika stycken i texten och kan dra övergripande slutsatser (Skolverket 2012:32). De olika nivåerna är poängsatta, från den elementära nivån som är värd 400 poäng, till den avancerade nivån vilken är värd 625 poäng (ib. 32). Det är stor variation mellan länderna som deltar och i den här studien fokuserar vi på de svenska och de amerikanska resultaten.

2.2 Sveriges och USAs resultat i PIRLS 2001-2011

I Sverige har läsförmågan försämrats sedan den första PIRLS-undersökningen 2001. Resultaten visar att färre elever presterar på de höga och avancerade nivåerna och att fler elever presterar på elementär och medelgod nivå. 15 procent av eleverna i Sverige presterade 2001 på avancerad nivå och 44 procent på den höga nivån, jämfört med resultaten år 2006, då resultaten var 9 procent respektive 38 procent. På den elementära nivån är andelen elever oförändrad sedan 2001 och resultatet visar att 98 procent av de svenska eleverna når upp till den elementära nivån (ib. 32). Både Sverige och USA har 2 procent elever som inte klarar den elementära nivån, vilket visar på bristande förmåga inom läsförståelse (ib. 32). 2011 års resultat (Skolverket 2012:34) visar att andelen elever som ligger på den elementära nivån i USA är 12 procent och i Sverige 13 procent. Andelen på den medelhöga nivån är i USA 30 procent och i Sverige 39 procent. På den höga nivån är andelen i USA 39 procent och i Sverige 38 procent. Andelen som klarar den avancerade nivån är i USA 17 procent och i Sverige 9 procent (ib. 34). Den största skillnaden mellan länderna finns alltså i andelen elever som har en mycket god läsförmåga.

När Westlund (2012:60) analyserar resultatet av PIRLS-undersökningen 2006, konstaterar hon att svenska elever inte får lika mycket läsundervisning som elever i andra länder. I genomsnitt får de 1,6 timmars läsundervisning per vecka, att jämföras med andra länders 2,5 timmar. Läsforskaren påpekar att läsundervisningen i Sverige ofta består av tyst läsning och efterlyser uppföljande samtal med eleverna kring

läsningen (ib. 60). Vidare menar hon att tyst läsning inte är den kognitivt krävande prestation som eleverna “behöver för att utvecklas som tänkande, analytiska, kritiska och kreativa läsare”. Westlund (2012:61) lyfter också fram problemet att svenska lärare sällan träffas för att gemensamt planera läsundervisning. Dessutom understryker hon i sin forskning att “[l]ärare får sällan tillräcklig tid att diskutera sin undervisning med varandra” (2014:313)

2.3 Läsförståelseundervisning

Lärare och elever som deltagit i PIRLS-undersökningen i Sverige har fått svara på frågor om hur de arbetar utifrån förutsättningar och begränsningar som de stöter på i undervisningen (ib. 58). PIRLS redovisar att den vanligaste arbetsformen bland lärarna är att undervisa i helklass eller så får eleverna arbeta individuellt. Nästan alla elever som svarade har lärare som ber dem arbeta med informationssökning i texter minst en gång i veckan. Det är den vanligaste strategin som länder i EU använder sig av. Studien visar att den vanligaste strategin näst informationssökning, är att kunna identifiera och tolka en texts huvudtes, samt att kunna förklara sin förståelse av en text. Cirka hälften av eleverna svarar att de har lärare som undervisar i textkopplingar baserade på elevernas egna erfarenheter. De ska också kunna dra slutsatser och göra generaliseringar utifrån texter (ib. 60). Användningen av lässtrategier i undervisningen är inte lika utbredd i Sverige som i andra EU-länder, men har ökat och blivit allt vanligare sen 2006. Trots att det blir allt vanligare att använda lässtrategier i undervisningen, visar PIRLS att det är färre elever i Sverige som arbetar aktivt med lässtrategier än i många andra deltagande länder. I Sverige går cirka fyra av fem elever på en skola som har ett skolbibliotek (ib. 73). Nästan hälften har ett klassrumsbibliotek och/eller en läshörna som används flera gånger i veckan. I Sverige är det oftast en lärare som arbetar i skolbiblioteket och endast 30 procent av de svenska eleverna går på en skola där det arbetar en bibliotekarie.

2.4 Svenska styrdokument

Enligt den svenska läroplanen för grundskolan, Lgr 11, är skolans uppdrag att fostra “aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” och förmedla de demokratiska värderingar som vårt samhälle vilar på (Skolverket 2011:7ff). Arbetet i skolan måste ske i ett “aktivt samspel” och i “nära kontakt” med det omgivande samhället (ib. 14). Uppdraget ska utföras med stort elevinflytande, med varierat arbetssätt och gärna ämnesintegrerat, så att eleverna får en helhetsbild av hur kunskap hänger samman, istället för att ämnena undervisas separat och utan koppling till samhället i övrigt (ib. 14).

Skolverket lyfter i läroplanen genomgående fram språkets betydelse för lärandet och den individuella utvecklingen (ib. 9, 14, 88, 223, 228, 245). I den första delen betonas språkets centrala betydelse rent allmänt: “[s]pråk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (ib. 9). I första och andra delen av läroplanen pekar man på nödvändigheten av att eleverna i den svenska skolan utvecklar sin källkritiska förmåga, så att de lär sig att “orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt” (ib. 9). Gällande skolans uppdrag skriver Skolverket att skolan, förutom att förmedla bestående kunskaper bland annat ska “främja elevernas fortsatta lärande” och att lärarens uppdrag är att ge stöd i elevernas språk- och kommunikationsutveckling (ib. 9, 15).

I den tredje och sista delen av läroplanen finns kursplanerna för varje ämne. I nästintill varje kursplan som gäller årskurs 4-6 fokuserar man i det centrala innehållet och i förmågorna på den språkliga delen. Genomgripande betonar Skolverket här elevernas förmåga att fokusera på de ord och begrepp och uttrycksformer som behövs för att föra ämnesrelaterade diskussioner och resonemang (ib. 22, 42, 52, 63, 102, 162). Vidare ska eleverna arbeta med språkliga strategier för att kunna föra autentiska samtal (ib. 32, 78, 259). De ska utveckla sin förmåga att analysera texter och sin källkritiska förmåga, samt argumentationsförmågan (ib. 87, 114, 129, 175, 201, 187). Slutligen ska eleverna kunna dokumentera sin arbetsprocess på olika sätt och med olika uttrycksmedel (ib. 147, 215, 271). I kursplanen i svenska uttrycks språkets bärande roll för kunskapsutvecklingen:

Språk är människans främsta redskap för att tänka kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (ib. 222).

Eleverna ska i undervisningen i svenska dessutom ges tillfälle att förbättra sitt språk för att lära, tänka och kommunicera samt möjlighet att utveckla sitt källkritiska tänkande (ib. 222). Undervisningen ska även stärka elevernas tilltro till sin kommunikativa och språkliga förmåga (ib. 222). Enligt kursplanen i svenska ska eleverna i årskurs 4-6 arbeta med: “[l]ässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna” (ib. 224). Dessutom ska de kunna “argumentera i olika samtalssituationer” och arbeta med “berättande texters budskap”, “[o]rds och begrepps nyanser och värdeladdning” (ib. 224f). I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska skriver Skolverket (2011:19) att det är viktigt att eleverna i grundskolan genomgående får arbeta med “språkliga strategier för att minnas och lära” och öva upp sin metakognitiva förmåga, som handlar om att medvetandegöra sina egna tankeprocesser:

Med hjälp av språket skapar man förutsättningar för att ta in kunskap, men språket behövs också för att strukturera och minnas det inlärd eller upplevt. Det här innehållet beskriver en metakognitiv förmåga. Den innebär att eleverna ska bli medvetna om hur de själva, med hjälp av sitt språk, lär sig saker och vilka strategier de kan ta till för att förstå och minnas det som behandlas och sedan lagra det i långtidsminnet. Tankekartor, stödord och de andra exemplen som ges i kursplanen är förslag på strategier som kan passa för de olika åldrarna. Men lärare och elever har förstås möjlighet att välja andra strategier som fungerar bättre för den enskilda individen. Här kan till exempel estetiska läroprocesser spela en stor roll. Det kan vara att samla eller producera bilder för att minnas, förstå och förklara något (ib. 19).

2.5 Amerikanska styrdokument - Curriculum and Content Standards

I USA utfärdar varje skolområde sina egna styrdokument, utifrån den amerikanska regeringens kriterium och riktlinjer för utbildning. Skolledningen i respektive skolområde är lokalt vald med uppdrag att utveckla skolan och på sätt förbättra och bidra till samhället (<http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>). Vi har följt *konfidentialitetskravet* i Vetenskapliga Rådets etiska riktlinjer för hur deltagare i en studie ska hanteras, och valt att inte nämna skolornas namn, utan endast vilken region de är belägna i, för att inte skolorna ska gå att identifiera (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>:6-14). Därför kommer vi hänvisa alla referenser till den amerikanska läroplanen till personlig kommunikation.

Enligt styrdokumentet för de klasser som vi har besökt i ett skolområde i New York State, ska undervisningen väcka elevernas nyfikenhet. Eleverna ska få också arbeta

ämnesintegrerat med olika projekt. Lärarna i de klasser som vi har besökt arbetar utifrån elevernas intressen, vilket också ligger till grund för vilka metoder lärarna väljer att använda sig av när de planerar sitt ämnesinnehåll. Från årskurs 4 är målet att eleverna ska utvecklas till självständiga individer (personlig kommunikation 2014-04-07). Skolan ska vara en del av samhället och arbeta aktivt med att låta undervisningen utgå från verkligheten. Vilken samtida och klassik litteratur som ska användas är ofta specificerad och får stort utrymme i läroplanen (personlig kommunikation 2014-04-07). Litteraturen som är vald till årskurs 4 ska spegla andra kulturers levnadssätt och kulturella historia. Den innefattar sagor, folksagor, myter, bibliska berättelser, pjäser, noveller och dikter. Exempel på namngiven litteratur för mellanåren är: *The Magical Monkey King*, *Homeless Bird*, *Where the Mountain Meets the Moon*, *The Odyssey*, *D'Aulaire's Book of Greek Myths*, *Tuck Everlasting* och *Maniac Magee* (personlig kommunikation 2014-04-07).

Genom diskussioner, presentationer, sammanfattningar, insamling av fakta och ordförståelse utvecklar eleverna sina färdigheter och kunskaper. Läroplanen fokuserar på fem huvudförmågor för att främja det språkliga lärandet hos eleverna (personlig kommunikation 2014-04-07). Det första som ska tränas är elevernas förmåga att uppskatta litteraturens värld och förstå och reflektera kring likheter och skillnader mellan olika historiska epoker. Den andra förmågan är konsten att kunna uttrycka sig på olika sätt genom reflektion och beskrivande texter samt poesi och fiktion. Den tredje förmågan är den muntliga, eleverna ska utvecklas till goda talare och lyssnare. Den fjärde förmågan är styrkan att utveckla empati och kunna känna förståelse för något läst eller upplevt och den femte är att lära sig att strukturera sina arbeten med korrekt meningsuppbyggnad och ordförråd (personlig kommunikation 2014-04-07).

3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning och teoretiska anknytningar, vilka utgör den referensram som studien utgår ifrån.

3.1 Sociokulturell teoribildning

Det finns en mängd uppfattningar och teorier som beskriver hur inlärning sker. Pihlgren (2013:41) menar att läroplanen för den svenska grundskolan är starkt influerad av den sociokulturella teoribildningen. Teorin bygger på tankar om att lärande och utveckling sker i sociala sammanhang och i en kulturell gemenskap (Imsen 2006:402). Den förespråkar ett aktivt lärande där gemenskapen, som alla individer inom kontexten är en del av, är utgångspunkten och lärarens roll är att finna utmaningar till eleverna för att driva dem framåt i sin utveckling (Pihlgren 2013:41). Genom dialogen, tänkandet och språket, de främsta verktygen för inlärning inom den sociokulturella teorin, skapas grunden för samspel, lärande och kreativitet, vilket leder till kunskapsutveckling (ib. 41).

En sociokulturell tradition betonar samspelet mellan människor som en mekanism för att göra människor delaktiga i de kunskaper som vuxit fram inom en viss verksamhet. Det prövande samtalet mellan samarbetande parter blir den miljö i vilken nybörjaren kan få vägledning i hur man uppfattar företeelser inom en viss verksamhet och dess diskurser. I samtal kan vi låna kognitiv kompetens från mer erfarna personer och på det sättet få insikt i hur man ställer frågor och besvarar dem inom en viss verksamhet eller ett visst kunskapsområde (Säljö 2014:230).

Begreppet *proximala utvecklingszonen* är myntat av forskaren Lev Vygotskij (2001:333) och redogör för hans tankar kring barns lärande och utveckling. Den beskriver skillnaden mellan det som ett barn kan klara av själv och det barnet behärskar tillsammans med någon mer kunnig. Lärarens engagemang och medverkan är viktig som stöd för elever som befinner sig i den proximala utvecklingszonen (ib. 172). Detta stöd kallas för *scaffolding* och begreppet syftar på att lärare skapar stödstrukturer, har en hjälparens roll och ger elever verbala verktyg med hjälp av samverkan och dialog för att stötta dem i deras lärande (Bruner 2010:81ff, Vygotskij 2001:172). Lärarens stöd ska vara anpassat efter uppgiftens svårighetsgrad och ju mer elevens färdigheter ökar desto mindre blir stödet.

3.2 Flerstämmighet

Flerstämmighet i klassrummet uppstår när flera olika stämmor i en klass får komma till tals och göra sig hörda. Det som eleverna säger och skriver tas på allvar och de olika uppfattningar som de har bemöts och utmanas (jfr Dysthe 1996:68, Liberg 2010:21). Det sociokulturella klassrummet vilar på ett gemensamt lärande där samarbetet och interaktionen, lärare till elev samt elev till elev, är två viktiga aspekter (Dysthe 1996:49). Språk och kommunikativa processer ligger som grund för att vi ska kunna förstå de kulturella kontexter som vi lever i (Dysthe 1996:47, 2011:326). Dysthe skriver om *flerstämmighet* och menar då att när flera stämmor får komma till tals i en dialog skapas utökad förståelse och mening. När elever förklarar, formulerar och visar hur de tänker samt övar på att ställa resonemang mot varandra, tar de ett steg längre i sitt lärande än de hade gjort om de inte hade fått samtala om sina tankar (ib. 68). Säljö (2014:233) understryker vikten av att kunna ta andra människors perspektiv på tillvaron och det vardagliga samtalets roll i denna process. Han lyfter fram tänkandet både som kommunikation och en aktiv kollektiv process, något som sker både inom och mellan människor i ett samspel (ib. 108, 111). Han påpekar att det som håller ihop ett samtal är att vi tänker i grupp och i konversationen utbyter mening enligt vissa gemensamma spelregler.

Den dialogiska och dynamiska dimensionen i lärandet poängteras även av Lindö (2010:128) och hon skriver att “[b]arnen måste uppmuntras att verbalisera sina tankar, eftersom språk och lärande är intimt förknippade med varandra”. Hon lyfter fram lärare som deltar i ett aktivt samspel med barn som de som lyckas bäst med sitt uppdrag och understryker vikten av det gemensamma samtalet för att skapa en “trygg atmosfär för lärande och personlig utveckling” (ib. 134). Även Pihlgren (2012:109) betonar den dialogiska processen i klassrummet och framhåller hur viktig en trygg, respektfull och tillåtande atmosfär är för att eleverna ska våga uttrycka sig kritiskt eller nytänkande. Hon skriver om den eftertänksamma dialogen, där två processer måste pågå samtidigt: “[d]els en respektfull och säker dialogisk samtalskultur som underhålls, dels en kritisk, analyserande och intellektuell process, ett utforskande samarbete. Typiskt för den senare är att inget uttalande tas för givet som sant, falskt eller dumt utan att det först undersöks” (ib. 111). Pihlgren påpekar vidare att tanken med en eftertänksam dialog inte är att eleverna ska småprata om vad som helst, eller förses med en samling mekaniska redskap (ib. 111). Meningen är istället att eleverna ska utveckla produktiva tankebanor och förhållningssätt, där de både lyssnar till andras tankar och idéer och vågar prova sina egna. Detta förhållningssätt behåller de sedan och integrerar i livet utanför skolan, istället för att de två världarna är åtskilda (ib. 111).

3.3 Kontextens betydelse

Kontext kan förklaras som ett språkligt sammanhang, som ett yttrande eller ord tillhör (NE.se). Pihlgren (2012:202) skriver om hur miljön i klassrummet speglar lärarens syn på kunskap och refererar till Ritchhart (2002), som i sin forskning visat hur lärare genom att använda klassrumsmiljön på ett okonventionellt sätt tydligt kunnat förmedla ämnens karaktär och dess viktiga roll i samhället utanför. En väl genomtänkt klassrumsmiljö, menar Pihlgren (2012:202), både stödjer elevernas lärande och möjliggör elevinflytande och aktivitet. Det skapar samtidigt ett samhällsliknade klimat där eleverna lär sig om demokrati och där de kan påverka och göra sina röster hörda inom klassrumsramen (Pihlgren 2013:50). Hon hävdar att “[l]ärarens uppgift är att åstadkomma en verksamhet där eleverna lär sig demokratiska förhållningssätt, hur demokrati fungerar och där eleverna upplever att de har inflytande över sitt lärande och över det som de upplever vara viktigt” (ib. 67). Även Lindö (2010:134) understryker att “[k]lassrummets fysiska och psykiska miljö har stor betydelse för barnets kunskaps- och personlighetsutveckling”. Hon framhåller vad hon kallar en språkstimulerande klassrumsmiljö, där elevernas bänkar är placerade så att de kan samtala och ha ögonkontakt, men där man även kan dra sig undan närhelst man önskar. Där finns bokhyllor med massvis av böcker och uppslagsverk, språkstimulerande spel och pussel samt laborativt material placerat i ögonhöjd för barnen (ib. 134). Stensson (2009:18) understryker att skolbibliotek är viktiga, men framhåller att det väsentliga är att eleverna har litteraturen omkring sig i skolan. Detta leder till att de slipper gå till biblioteket varje gång de behöver låna en ny bok: “[f]ör vem är det som springer? Jo, läsundvikaren. Då förlorar han ännu en gång sin lästid” (ib. 18).

3.4 Läsning

De amerikanska läsforskarna Sweet och Snow (2002:24ff) delar upp läsning i tre delar och skiljer på avkodning, läsflyt och läsförståelse som tre åtskilda processer. De påpekar dock att läsning sker både på mikro och makronivå och är en samverkansprocess som inte sker i ett vakuum. Läsförståelseprocessen är en avancerad kognitiv process, vilken innefattar tidigare kunskap, färdigheter, strategier

och motivation. När läsaren och texten interagerar i en given kontext skapas mening (Sweet&Snow 2002:24ff, Westlund 2014:70). Rosén och Gustafsson (2010:33) skriver om komplexiteten i uttrycket *att kunna läsa*, och framhåller läsarens roll som aktivt bidragande i läsprocessen:

Detta uttryck rymmer både tekniska färdigheter och olika kognitiva förståelseprocesser, det är relaterat till intresse och motivation och till olika texttyper. Innebörden skiljer sig också för olika åldersgrupper och för olika situationer. Ett försök att fånga denna komplexitet finns i begreppet Reading Literacy. Detta begrepp avser läsdelen i det överordnade begreppet Literacy vilket är kopplat till bildning och avser både läs- och skrivkunighet (ib. 33).

Synen på läsning i skolans värld är ofta mekanisk och handlar mer om avkodning än förståelse, menar Stensson (2009:13). Hon understryker att skolan oftare borde lyfta fram elevernas egna tolkningar och förmåga att skapa mening i det de läser, för att ge läsaren självförtroende och skapa läsvilja. Hon pekar även på problemet att skönlitterär läsning i skolan inte riktigt ses som skolarbete, utan snarare blir något som eleverna ägnar sig åt när det finns tid över (ib. 17). För henne är läsning ett livskunskapsämne, där eleverna lär sig "om människan och världen, om sig själv och om andra" (ib. 19). Om elever får läsa och lyssna på skönlitterära berättelser, och på så sätt möta det skönlitterära språket, menar Bjar (2010:323) att de dels bättrar på sitt ordförråd och förmågan att förstå texter, men även att det blir lättare för dem att själva skriva skönlitterärt. Hon betonar att skillnaden mellan det lästa och det talade språket kan vara stor, speciellt i ämnesspecifika texter, och att eleverna bör göras uppmärksamma på detta (ib. 323).

Inom läsforskningen finns ett begrepp som kallas *matteuseffekten*, som beskriver barns olika förutsättningar för god läsutveckling. Det refererar till bibelcitatet "Ty den som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har" (Bibeln, Matteus-evangeliet, 13 kap.). Här menar man att de elever som lär sig skriftspråket på ett tidigt stadium hamnar i en positiv utvecklingsspiral, där de läser allt mer och blir allt bättre läsare ju mer de läser. De skaffar sig tidigt ett försprång som de behåller, och som dessutom ökar, under hela skoltiden (jfr Imsen 2010:526, Rosén & Gustafsson 2010:32f, Westlund 2014:164f). Detta ställs då i kontrast till elever som lär sig skriftspråket senare och där läsningen ter sig krävande och tålmodsprövande, vilket i sig sänker motivationen och gör att de läser allt mindre. Detta leder till att läsförmågan utvecklas dåligt (ib. 526, ib. 32f, ib. 165).

3.5 Aktiv och passiv läsning

Reichenberg och Lundberg (2011:11) beskriver problematiken i att en del barn går från att läsa uppmärksamt och nyfiket till att bli allt mer passiva i sin läsning. När eleverna läser passivt menar författarna att syftet går förlorat.

De [eleverna] övervakar inte sin läsning och försöker inte bedöma om de förstår eller inte förstår. De ställer sig inga frågor inför texten och har inga strategier för att reda ut oklarheter. De bläddrar inte framåt eller tillbaka för att kontrollera. De stryker inte under och markerar inte nyckelmeningar eller central information. De har svårt att avgöra vad som är väsentligt och värt extra uppmärksamhet (ib. 11f).

En aktiv läsare är istället medveten om det egna lärandet. En sådan medvetenhet, den metakognitiva förmågan, betyder att läsaren själv inser när hen inte förstår och använder sig av strategier för att förstå texten (ib. 11f). Flood et al. (2002:186) har i sin forskning funnit sju effektiva strategier som används för att läsa aktivt. Dessa inkluderar bland annat aktivering av förkunskap, informationsprioritering och

bestämmandet av huvudtankarna i boken, samt ifrågasättandet av texten och författaren (ib. 186). Även Reichenberg (2008:60) skriver om aktiva läsares strategier för att ta sig an en text och ger som exempel att de kan börja med att skumläsa texten för att skaffa sig en överblick, sedan läsa mer på djupet och ofta ha en penna till hands för att kunna anteckna.

3.6 Litteratur och urval

Reichenberg och Lundberg (2011:17) skriver att olika texter ständigt samverkar. Vi möter hela tiden olika typer av texter, både i skolan och utanför, vilka vi ständigt processar i vårt medvetande. Läsforskarna hänvisar till resultat från PIRLS-undersökningar, vilka bekräftar likheterna mellan förståelsen av informativa, berättande och faktatexter och gör tolkningen att det verkar finnas en generell läsförmåga som används oavsett lässituation (ib. 17). Sweet och Snow (2002:30ff) problematiserar kring alla olika texttyper som finns i dagens samhälle och skriver att dessa ökat explosionsartat. De menar att detta gör det väldigt svårt för lärare att göra sina val. Reichenberg och Lundberg (2011:18) håller med och skriver vidare att många nyutexaminerade lärare inte vet hur de ska välja texter för sina elever och kritiserar lärarutbildningen för att inte förbereda lärarstudenter på detta. När det gäller eleverna, så får många en chock i grundskolans mellanår när de möter olika informationstäta och ämnesspecifika texter, skrivna i olika genrer och med olika syften, menar Liberg et al (2010:10f). De betonar att detta är en kritisk punkt i läs- och skrivutvecklingen för eleverna (ib. 10).

3.7 Vikten av läsförståelseundervisning

Pinnell (2002:109) understryker att kompetenta läsare oftast inte är medvetna om de strategier de använder och att alla diskussioner och all tillämpning kring läsförståelsestrategier per automatik förenklar processen. Det beror enligt Pinnell på att detta inte är någon isolerad eller linjär process som sker, utan snarare en samverkansprocess. Dock påpekar denna läsforskare att det är viktigt att ändå undervisa i dessa strategier, till exempel genom att ha olika typer av textsamtal med eleverna (ib. 109). Reichenberg och Lundberg (2008:53) samt Liberg (2010:61) är inne på samma sak och menar att läsförståelse till skillnad från avkodning inte kan automatiseras. Frekvent läsning ger visserligen läsflyt, men förståelsen kommer först med uppmärksamhet och ”omfattande kognitiva förmågor” (ib. 52). Därför behöver eleverna undervisning i läsförståelse.

Pressley (2002:388) problematiserar att det i dagens skola läggs mer tid på att utvärdera och genomföra tester av läsförståelse, än vad det läggs på att undervisa för läsförståelse. Reichenberg (2008:12) hänvisar till resultaten av PIRLS-undersökningarna 2001 och 2006, när hon ifrågasätter svenska lärares undervisning för läsförståelse. Läsforskaren menar att svenska lärare generellt inte avsätter tillräckligt med tid för läsförståelse och samtal kring texter, samt att de ägnar alldeles för lite tid åt ”att lära eleverna generalisera och dra slutsatser, att förutse händelseförlopp i texter och att beskriva texters stil och struktur” (ib. 12f). Hon kritiserar det ”egna arbete” som de senaste åren kommit att präglade den svenska skolan och förklarar problematiken i att elever får i uppgift att ta reda på fakta och forska på egen hand innan de lärt sig grundläggande strategier för läsförståelse och på djupet kan ta till sig information i en text. Ett sådant arbetssätt ger visserligen fördelar utanför skolan, men det ställer ofta stora krav på elevernas läsförmåga, med tanke på att förmågan att sortera och värdera information i text är en mycket avancerad kognitiv förmåga:

Vad händer på sikt med dessa elever? Genom sin passiva läsning får de ytliga och fragmentariska kunskaper om det samhälle de lever i. Vilka följder kan det få om de inte förstår sin omvärld? Vad händer om de helt ger upp och ansluter sig till dem som kan ge ett enkelt och auktoritativt svar? (ib. 13)

3.8 Modeller för läsförståelseundervisning

Läsforskarparet Palincsar och Brown publicerade år 1983 sina forskningsresultat om läsförståelseprocessen, där de konkretiserade vilken avancerad kognitiv process som läsförståelse egentligen är (http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder /ED %20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf.) Rapporten blev väldigt uppmärksammasad och deras modell för utveckling av läsförståelse kom att kallas Reciprocal Teaching, förkortat RT. De sammanställde i sin forskning fyra olika strategier, som goda läsare använder när de läser en text. Man kan använda strategierna enskilt och i vilken ordning som helst, men bäst resultat får läsaren genom att vara flexibel och använda flera strategier åt gången (Pinnell i Block et al 2002:109ff, Pressley i Block et al. 2002:10, Reichenberg 2008:91ff, Westlund 2014:266ff). De olika strategierna är att förutspå vad texten handlar om, att ställa frågor till texten, att reda ut oklarheter samt att sammanfatta texten. Modellen är reciprok genom att eleverna i smågrupper turas om att ha både lärar- och elevrollen. Därefter utvecklades de andra modellerna, vilka har många likheter med den primära.

TSI (Transactional Strategies Instruction), är baserat på RT-modellens fyra strategier men kallas transaktionell för att läsarna både utbyter strategier och skapar mening när de tänker högt och diskuterar kring sin strategianvändning vid läsning av olika slags texter (Westlund 2014:266). Eleverna lär sig att använda sig av strategier som att göra inre bilder och antaganden för kunna ta till sig och göra personliga tolkningar av texter.

CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), handlar främst om läsengagemang (ib. 267). Här samverkar läsarens "motivation, begreppskunskap, strategianvändning och social interaktion" och modellen är speciellt framgångsrik när man läser faktatexter i NO-ämnena, men även till viss del SO-ämnena (ib. 267). Läsaren aktiverar sin förkunskap och ställer frågor till texten genom att fokusera på centrala begrepp, söker information aktivt och organiserar sin kunskap genom en grafisk modell, som exempelvis en tankekarta eller ett diagram.

QtA (Questioning the Author), är en modell som kan användas både på faktatexter och skönlitteratur, och den går ut på att ifrågasätta textförfattaren och på så sätt minska avståndet mellan läsare och författare (Reichenberg 2008:91). När man använder denna modell uppmärksammar man läsaren på att texter har en författare som skriver till en tänkt målgrupp, vilket kan göra att texten inte blir lika lätt att förstå för alla (ib. 91). Läsaren tränas på att ställa egna frågor till texten, vara källkritisk samt att föreslå eventuella omformuleringar av den.

Den amerikanske läsforskaren Pressley (2002:390) framhåller vikten av att undervisning i läsförståelse genomförs kontinuerligt och i skolans alla stadier för att den ska vara framgångsrik. Läsförståelsemodellerna kan aldrig användas som "quick fix" understryker svenska läsforskare som Westlund (2014:263ff) och Reichenberg (2008:93). Samtidigt betonar de lärarens roll när det gäller att utveckla läsförståelse, genom att denne har ett aktivt och långsiktigt förhållningssätt till dessa modeller (Westlund 2014:263ff, Reichenberg 2008:93). "Utgångspunkten för de forskningsbaserade modeller som visat sig ge väldokumenterad effekt på

läsförståelsen är att dialog och interaktion gynnar lärandet och att läraren har en viktig roll genom att förmedla direktundervisning i lässtrategier” (ib. 265). Westlund hävdar att direktundervisning ligger i linje med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (2009:38).

I samarbetet mellan lärare och elev använder Romeo (2002:360ff) och Westlund (2014:333) begreppet modellering, där läraren visar och berättar muntligt för eleverna utifrån egna referenser och erfarenheter. Westlund poängterar att modellering i läsförståelse och de olika lässtrategierna aldrig får bli ett självändamål, och menar att den yrkeserfarna läraren gör plats även för lustfylld tyst läsning i sin undervisning (ib. 333). Hon skriver att lässtrategierna hör till alla skolämnena och separerar inte ämneskunskaper och lässtrategier, istället ska man använda strategierna för att förstå ämnet. De måste därför användas på autentiska texter, från både skolan och samhället, och inte i lösryckta sammanhang: “[s]trategierna blir på så sätt inget mål i sig utan blir de mentala verktygen till bättre förståelse” (ib. 334).

4. Metod

I följande avsnitt presenterar vi vilka metoder vi har använt oss av och hur vi har gått tillväga för att samla in vårt empiriska material. Studien har en kvalitativ ansats, vilket innebär att den avser att undersöka kvaliteter istället för kvantiteter och där resultaten inte alltid är jämförbara (Esaiasson et al, 2012:230). Vi har använt oss av tre olika metoder, observation, frågeundersökning och samtalsintervju vilka vi ansåg lämpliga för att få svar på våra frågeställningar (jfr ib. 304, 228).

4.1 Observation

En observation kan definieras som uppmärksamt iakttagande och vi har valt att göra direktobservationer (Esaiasson et al. 2012:304). Dessa görs när man vill studera processer som är svåra att sätta ord på och har fördelen att man inte behöver förlita sig på andras berättelser (ib. 304). Esaiasson et al. (2012:305) menar att observationer är lämpliga när man vill studera självklarheter samt diskrepansen mellan det som sägs och det som görs. Hur man som forskare ska observera beror helt på vilket förhållningssätt man har, om man ska vara en fullständigt deltagare eller fullständig observatör. Skillnaden är att man antingen deltar i undervisningen eller håller sig undan obemärkt (ib. 306). Enligt Esaiasson et al. är huvudsaken att man är medveten om vilket syfte och mål som observationen har (ib. 306). Vi hade därför förberett en omfattande observationsmall som vi följde, vilken fokuserade på områden som undervisningsform, innehåll, möblering, interaktion och klassrumsmiljön. Observationsmallen lämnade också utrymme för kortare reflektioner (se bilaga 1).

4.2 Frågeundersökning

Vi har genomfört en så kallad respondentundersökning i form av en frågeundersökning (ib. 228). Vid en sådan ställer man samma frågor till alla respondenter i syfte att ta reda på vad var och en anser om det som frågas, för att sedan kunna beskriva svarsmönstren och förklara orsakerna (ib. 228ff). Vi utformade en enkät som bestod av 18 frågor (se bilaga 2). Överst i enkäten beskrev vi studiens syfte, samt förklarade hur vi skulle gå tillväga och vad vi skulle använda informationen till. Detta gjorde vi för att väcka respondenternas intresse samt förtydliga vår avsikt med studien (ib. 264). Vi valde att dela in frågorna i olika block och varje block undersökte varsin infallsvinkel. Vi blandade preciserade frågor, vilka hade fasta svarsalternativ, med öppna frågor där respondenterna kunde lämna mer utvecklade svar (ib. 231). Esaiasson et al. förordar öppna frågor utan fasta svarsalternativ och menar att dessa ger svarspersonerna "möjligheter att svara precis som de vill och inte hämmas av forskarnas brist på fantasi vid utformningen av svarsalternativen" (ib. 247). En nackdel med öppna frågor är att sammanställningen av resultaten blir arbetskrävande och kan vara svårtolkade (ib. 247). Vi började enkäten med generella frågor, för att sedan övergå till mer specifika frågor. Allt enligt en modell som Esaiasson et al. rekommenderar för att resultaten ska få så hög reliabilitet som möjligt (ib. 249).

4.3 Samtalsintervjuer

Vi hade från början önskat kombinera observationer med längre samtalsintervjuer, dock klargjorde lärarna i USA på ett tidigt stadium att de inte skulle ha möjlighet att avvara tid för samtalsintervjuer, eftersom de har långa arbetsdagar och begränsat med tid. Vi gav därför enkäten kvalitativa drag genom att formulera ett flertal öppna frågor (ib. 247). Dock visade det sig väl på plats i USA att det efter observationerna fanns möjlighet till kortare samtal med lärarna, vilka vi spelade in med hjälp av våra mobiltelefoner. Efter att vi kommit hem till Sverige kompletterade vi därför vår studie

med motsvarande inspelade samtalsintervjuer med de svenska lärarna. Dessa utfördes över telefon. Samtalsintervjuer används enligt Esaiasson et al. (ib. 229) när man vill kartlägga människors olika uppfattningar om ett område. Enligt Stukat (2011:42) är detta det vanligaste metodvalet som används inom utbildningsvetenskap. Esaiasson et al. (2012:57) skriver att det är vanligt att använda samtalsintervjuer för att komplettera annan forskning och syftet med våra spontana samtalsintervjuer var att komplettera observationer och enkäter med lärarens egen röst för att få en helhetsbild i vår studie. Frågorna som ställdes var i deskriptiv form, för att på så sätt komma åt lärarnas egna tolkningar av verkligheten (ib. 265). Samtalen spelade vi in för att senare kunna transkribera så noggrant som möjligt och för att underlätta analysen av materialet (Esaiasson et al. 2012:269).

4.4 Urval och bortfall

Syftet med vår studie var att undersöka eventuella likheter och skillnader i hur amerikanska och svenska lärare undervisar för läsförståelse, samt hur lärarnas yttre förutsättningar i form av styrdokument och kontext skiljer sig åt. Studien gjordes i fyra slumpmässigt valda klassrum, två i Västra Götalandsregionen i Sverige och två i New York-regionen i USA. Vi kom i kontakt med de aktuella skolorna i de båda länderna genom att skicka ut mail till över 100 skolor, med en förfrågan om att få genomföra en läsförståelsestudie hos dem. De första som svarade blev de skolor vi valde ut till vår studie (ib. 158ff). I Sverige genomfördes studien på kommunala skolor som innefattar årskurserna F-9. I USA genomfördes studien på privata skolor som innefattar motsvarande årskurser. Vi har observerat fyra lektionstillfällen i elevgrupper med elever i åldrarna 10-11 år, det vill säga skolår 4 och 5 i den svenska skolan respektive 5 och 6 i den amerikanska. Responsen på den efterföljande enkäten var god och alla tillfrågade svarade.

4.5 Genomförande

Vi fick kontakt med skolorna via mail och bokade in våra besök, först i Sverige och sedan i USA. Efter det utformade vi en observationsmall och en frågeundersökning i enkätform. Vi inledde studien med våra svenska besök och efter observationerna fick vi möjlighet till kortare samtal med lärarna. Därefter skickade vi över enkäten via mail till lärarna. Vi följde samma arbetsgång när vi kom till USA, med skillnaden att vi spelade in våra samtal med lärarna efter observationerna. Efter att vi kommit hem kompletterade vi därför vår studie med kortare telefonintervjuer med de svenska lärarna, så att vi fick möjlighet att spela in även dessa samtal. Därefter började vi sammanställa det empiriska materialet och inledde skrivarbetet.

4.6 Analys av data

Vid analysen av vår insamlade empiri började vi med att skriva ned resultatet av våra genomförda observationer. Vi jämförde sedan våra resultat, för att finna likheter och skillnader i vad vi trodde oss ha uppmärksammat. Sedan sammanställde vi enkäterna och skrev en sammanfattning av lärarnas svar. Efter det transkriberades och sammanfattades samtalsintervjuerna. Vi utgick genomgående från våra frågeställningar när vi sammanställde vår insamlade empiri.

4.7 Studiens tillförlitlighet

Reliabiliteten beskriver hur noggrant studien är utförd och vilken kvalitet studiens mätinstrument har (ib. 133). I en undersökning kan det förekomma reliabilitetsbrister, exempelvis tolkningsfel av frågor. Att vi har varit tre personer som utfört observationer, enkäter och intervjuer, och spelat in och transkriberat intervjuerna noggrant, anser vi har ökat studiens kvalitet och reliabilitet (Esaiasson et al. 2012:63,

Stukat. 2011:133). Stukat (2011:134) menar att forskare som vill forska inom samma område ska kunna komma fram till liknande resultat genom att använda sig av samma val av metoder som vi valt.

Validiteten rör huruvida forskare mäter det de avser att mäta (ib. 134). Vi har utgått från vår frågeställning när vi konstruerat vår enkät och vi har använt oss av ett detaljerat observationsschema för att vara säkra på att vi observerat samma saker under varje observationstillfälle. Respondenterna i studien intervjuades enskilt och de har inte haft någon möjlighet att påverka varandra. Vi anser att vi har mätt det som vi avsåg mäta och kommit fram till ett gemensamt resultat, vilket ökar studiens validitet.

Generaliserbarheten i en studie beskriver om resultaten går att generalisera (ib. 136). Vårt urval i denna studie kan inte anses som representativt på grund av att vår respondentgrupp var för liten och endast utgjordes av lärare som arbetar aktivt med läsförståelseundervisning. Det har aldrig varit vårt syfte att nå generaliserbara resultat och vi kan enbart jämföra hur de medverkande lärarna ser på läsförståelse.

4.8 Etik

I en forskningsstudie ska forskaren alltid visa hänsyn till svarspersonernas integritet. Vi har utgått från det Vetenskapliga Rådets etiska riktlinjer för hur de deltagande personerna ska vägledas i en studie (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, s. 6-14). Här nedan beskrivs de etiska riktlinjerna och grunderna kort.

Informationskravet innebär att respondenterna i studien är medvetna och har fått information angående varför forskaren vill ha deras åsikter och synpunkter i ämnet. Lärarna i vår studie har själva valt att medverka i vår studie (Vetenskapliga Rådet, 2011, s. 7).

Samtyckekravet går hand i hand med det första kravet, vilket innebär att de svarspersoner som medverkar har rätt att själva välja om de vill avstå eller medverka i vår studie. De lärare vi har tillfrågat har själva fått avgöra hur de vill göra (ib. 9).

Konfidentialitetskravet innebär att de medverkande svarspersonernas namn och uppgifter hanteras varsamt och att personliga uppgifter hanteras med säkerhet, så att obehöriga inte kan ta del av uppgifterna. I vår undersökning kommer vi att nämna de medverkande med figurerade namn samt låta bli att nämna vad skolorna heter. Vi namnger bara i vilken region skolorna är belägna (ib. 12).

Nyttjandekravet innebär att det empiriska material som vi samlat in enbart får användas i vår studie och inte ska användas i något annat syfte (ib. 14).

4.9 Metoddiskussion

Vi har undersökt fyra lärares undervisning för läsförståelse, vilket är ett för litet urval för att kunna generalisera studiens resultat (jfr ib. 155ff). Detta har heller inte varit vårt mål med studien, eftersom vi har en kvalitativ ansats (ib. 230). De valda metoderna har fungerat väl för att besvara våra frågeställningar. Lärarna som var delaktiga i vår studie var informerade om att vi skulle vara fullständiga observatörer och att vi inte skulle delta i undervisningen (ib. 306). Eleverna verkade bekväma under observationstillfällena, vilket vi tolkar som att de var vana vid utformningen på lektionerna och att dessa inte skiljde sig från hur lektionerna brukar vara utformade. Vi tror därför inte att vår närvaro påverkat resultatet av observationerna. En svårighet med observation som metod kan enligt Esaiasson et al. vara att den inte säger

någonting om människors avsikter eller tolkningar av olika situationer (ib. 305). En styrka med vår studie är att vi varit tre observatörer, som studerat samma situationer utifrån en strukturerad och omfattande observationsmall. Detta anser vi ha styrkt validiteten i studien. Eftersom vi valde att vara fullständiga observatörer har vår uppmärksamhet inte splittrats och vi har kunnat behålla fokus på observationerna. Dessutom har vi i efterhand haft möjlighet att diskutera och jämföra våra iakttagelser, för att säkerställa att vi observerat samma sak. Esaiasson et al. understryker att detta är ett sätt att öka validiteten då observatörerna måste utveckla sina argument efter det som setts och tolkats i klassrummen (ib. 314).

Vår enkät baserades till viss del på samma frågor som ställs i PIRLS-undersökningen, eftersom vi då kunde dra nytta av de redan gjorda översättningar och definitioner som finns i detta material. Vid samtalsintervjuerna ställde vi frågor som baserades på vår förståelse av situationen, för att fylla ut identifierade kunskapsluckor som vi upptäckt. Vi hade följaktligen ingen på förhand fastställd intervjumall, eftersom de amerikanska intervjuerna skedde spontant (ib. 257). Våra samtalsintervjuer gränsade, precis som Esaiasson et al. skriver, till det vardagliga samtalet, men respondenterna har hela tiden haft klart för sig att de ingår i en vetenskaplig studie och godkänt inspelning av samtalen (ib. 257). Tillförlitligheten i vår studie hade kunnat bli större om vi hade haft möjlighet att observera och utföra fler frågeundersökningar än de vi gjorde. Vi hade också önskat genomföra mer omfattande samtalsintervjuer men vi har varit tvungna att anpassa oss efter våra respondenter.

5. Resultatredovisning

Nedan följer en resultatredovisning. Observationerna genomfördes i fyra klassrum, två svenska och två amerikanska. Vi har observerat fyra lektionstillfällen i elevgrupper med elever i åldrarna 10-11 år, det vill säga skolår 4 och 5 i den svenska skolan respektive 5 och 6 i den amerikanska. Enkäterna har besvarats av de fyra lärare vars klassrum vi besökt och det är vidare samma lärare som vi intervjuat. De båda svenska lärarna arbetar med lässtrategier utifrån en lässatsning som gjorts på de skolor de arbetar. I de amerikanska skolorna som vi har besökt är läsförståelse specifikt uttryckt i den lokala läroplanen och får därför per automatik stort utrymme i undervisningen.

5.1 Enkät svar 1 Sverige

Läraren är grundskollärare årskurs 1-7, mellan 30 och 39 år gammal och har arbetat som lärare i 6-10 år. Hen har kryssat i följande alternativ som beskrivning av läsförståelse: att kunna läsa mellan raderna, kunna återge information i text, tolka och integrera idéer och information och att kunna skilja på mer eller mindre relevant information.

Läraren börjar undervisa för läsförståelse i årskurs 4 och ägnar i genomsnitt mer än fyra timmar per vecka åt undervisning i detta. Hen lägger upp läsförståelseundervisningen på följande sätt: undervisning i lässtrategier, modellering (läraren agerar förebild för eleverna), högläsning, tyst läsning, läsläxor, ord- och begreppskunskap och diskussion kring texter. Hen träffar sina kollegor 3-4 gånger per år för att diskutera innehållet i undervisningen.

Gällande val av texter till undervisning för läsförståelse, använder läraren faktatexter, skönlitteratur, poesi, låttexter och tidningar. Hen använder hjälpmedel som stencilar, läroböcker och skönlitterära böcker och arbetar regelbundet med undervisningsmodeller i läsförståelse. Läraren beskriver sina undervisningsmodeller och lyfter fram att hen arbetar med: "textkopplingar (modellering, tillsammans, enskilt) i alla typer av läsning. RT (modellerar, tillsammans, enskilt) - mycket i läsning av sakprosatexter, men även i skönlitterär läsning. Inferensträning (Westlund) - genom övningar och i den gemensamma skönlitterära läsningen." Det finns tre strategier för textkopplingar, vilka är led i läsförståelseprocessen: *Text-till-text-koppling* - man jämför olika texter, *text-till-själv-koppling* - man jämför boken med sitt eget liv och *text-till-världen-koppling* - man kopplar läsningen till världen utanför (Westlund 2014:190). Hen undervisar hela klassen gemensamt och använder följande aktiviteter: "söka information i texten, identifiera en texts huvudbudskap, förklara den egna förståelsen av en text, jämföra text med egna erfarenheter, jämföra olika texter, förutsäga vad som kommer att hända i texten, göra generaliseringar och dra slutsatser från text, och beskriva texters stil och uppbyggnad".

Läraren utvärderar elevernas läsutveckling "genom textsamtal dagligen, där jag kan observera och analysera elevernas textsamtal. En gång per termin gör vi även lässcreeningar med DLS och H5, där vi testar av elevernas avkodningsförmåga samt läsförståelse. Vi gör även PIRLS tester och läsförståelse tester "mellan raderna". Gällande uppföljning så får eleverna "skriva något om vad de läst, berätta muntligt om vad de läst och prata med varandra om vad de läst. Vi gör även avstämningar med DLS (läsförståelse och läsflyt) samt H5 (läsflyt). För de elever som behöver extra stöd kan vi erbjuda intensivträning genom Bravkod (läsflyt) eller arbete med läsförståelsestrategier i mindre konstellationer". När det gäller stödjande undervisning

för de elever som har bristande läsförståelse, skriver läraren att de arbetar med en lärplattform där hen lägger ut filmer med lässtrategier som alltid finns tillgängliga för dem som tycker att det är svårt, och att läsläxorna alltid handlar om att arbeta med lässtrategier på olika sätt. För elever i behov av särskilt stöd finns en resurslärare, som arbetar halvtid med att träna alla eleverna i årskursen i läsning och läsförståelse.

5.2 Observation 1 Sverige

Observationen genomförs under en svensklektion i en årskurs 4. Lektionen är 60 minuter lång. Elevgruppen består av 23 elever vilka sitter gruppvis om två eller tre elever, placerade i rader vända mot tavlan. Alla citat från läraren är baserade på personlig kommunikation 2014-04-02.

Tavlan längst fram i klassrummet visar på formulerade mål både för den aktuella lektionen och för samtliga kunskapsområden under veckan. Väggarna är till större delen täckta av elevarbeten, bilduppgifter och kortare texter. Det finns även planscher uppsatta med olika lässtrategier och läsfixare. Det finns sparsamt med elevlitteratur i klassrummet. Lärarlitteratur finns i större utsträckning. Läraren arbetar ämnesintegrerat och väljer litteratur för högläsning utifrån vilket område de för tillfället arbetar med i något av de andra ämnena. I klassrummet finns två stationära datorer, en iPad samt smartboard med projektor.

Lektionen inleds med att läraren går igenom det kommande arbetspasset och hänvisar till frågor som står uppskrivna på tavlan. Lektionen är en del i ett pågående arbete där eleverna lyssnar på en ljudbok och arbetar med olika strategier för att få en djupare förståelse för den berättade texten. Under det aktuella lektionstillfället handlar detta om att arbeta med att ställa frågor innan, under och efter lyssnandet. Instruktionerna står uppskrivna på tavlan redan innan eleverna kommer in i klassrummet. Vid det aktuella lektionstillfället får eleverna i uppgift att gå igenom de frågor som de ställde till berättelsen under föregående lektion och diskutera dessa i grupper om tre till fyra elever. Sedan gör de förutsägelser om vad som kan komma att hända i nästa avsnitt. Läraren avsätter drygt 30 minuter av det 60 minuter långa lektionspasset till den här inledande diskussionen mellan eleverna och går runt i klassrummet och deltar i samtalen. Trots att alla eleverna sitter samlade i klassrummet och pratar samtidigt är ljudnivån låg.

Efter detta förklarar läraren för eleverna att de ska lyssna på ännu ett avsnitt av berättelsen och frågar klassen: "Är ni redo?" varpå några av eleverna svarar: "Ja! Äntligen får vi lyssna på fortsättningen" och "Hoppas vi får reda på mer om skummisen eller vad som egentligen hände på galjbacken!". Eleverna lyssnar gemensamt till ett nytt avsnitt av berättelsen och skriver under tiden ned nya frågor. Under lyssnandet sitter också läraren ner och lyssnar aktivt till berättelsen eller skriver upp svåra ord och begrepp på tavlan med en förklaring. Efter att ha lyssnat färdigt får eleverna tid att skriva klart sina frågor samt se över om någon av de förutsägelserna de tidigare gjort har visat sig vara riktiga. Detta ventileras sedan i helklass. Det hela utmynnar i ett samtal kring vad läsning är och en av eleverna säger att "att läsa är som att lägga ett tusenbitarspussel".

5.3 Sammanfattning Intervju 1 Sverige

Begreppet läsförståelse

Läraren förklarar att läsförståelse för hen är när man obehindrat kan ta till sig texter av olika slag, både sakprosatexter och skönlitterära och att man med hjälp av strategier ska kunna förstå innehållet av det man läser så att det hela blir en läsoplevelse. Hen hävdar att det helt enkelt är när man kan ta sig an det man läser

och kunna förstå och tolka texten när man läser själv och att man kan lita på att det ger en något när man läser.

Undervisning för läsförståelse

Läraren arbetar med att göra textkopplingar, som baseras på reciprocal teaching, tillsammans med inferens läsning. När läsare infererar läser de aktivt mellan och bortom raderna för att göra texten begriplig. Läsaren är medförfattare till texten i sitt huvud och fyller den med mening utifrån sina referensramar (jfr Reichenberg 2008:62). När hen ska introducera en ny del av undervisningen så gör hen det via modellering som hen spelar in på film och lägger ut på en lärplattform, så att eleverna kan se på filmerna hemma för att sen diskutera materialet i skolan. Hen kallar det att flippa klassrummet och menar att det är bra att flytta hem klassrummet så att de kan öva själva på de olika strategierna som de har fått i läxa. Hen arbetar med högläsning för att konkretisera textkopplingar efter att hen har gått igenom hur eleverna ska tänka. När eleverna börjar femman så applicerar läraren lässtrategierna ämnesintegrerat i ämnen som SO och NO, så att de hela tiden hålls levande i undervisningen.

Uppföljning och utvärdering av läsförståelse

Läraren bedömer eleverna genom de samtal som uppstår vid högläsningstillfällena. Då kan hen lyssna på eleverna och på så sätt se hur långt var och en har kommit i sin utveckling. När läraren har diskuterat innehållet för att höra om de har tagit till sig någon läsförståelse så arbetar eleverna med textkopplingar som till exempel text-till-själv-kopplingar. Eleverna redovisar hur långt de har kommit i sina resonemang genom att räkka upp handen och berätta om sin egen text-till-själv-koppling. Läraren trycker på att det inte handlar om vem som har presterat mest utan eleverna utgår enbart från sig själva. Eleverna har också en bänkbok som de arbetar med och skriver ner sina funderingar kring texterna som de läser och som de lämnar in till läraren.

5.4 Enkät svar 2 Sverige

Läraren är grundskollärare i årskurs 1-7, mellan 30 och 39 år gammal och har arbetat som lärare i 11-15 år. Hen har kryssat i alla givna alternativ som beskrivning av god läsförståelse (avkodning, läsa på raderna, läsa mellan raderna, läsa bortom raderna, kunna hitta information i text, kunna återge information i text, ställa frågor till texten, dra enkla slutsatser, tolka och integrera idéer och information, granska och värdera innehåll, språk och textelement, skilja på mer eller mindre relevant information, förståelse, användning av lässtrategier, uppmärksamma och återge explicit information) och menar att "alla ovanstående krävs för god läsförståelse". Hen startar sin undervisning för läsförståelse i årskurs 4 och ägnar mer än fyra timmar per vecka åt detta. Läraren träffar sina kollegor mer än fem gånger per år för att diskutera innehållet i läsundervisningen.

Hen lägger upp sin undervisning för läsförståelse kring: "Modellering, boksamtal, högläsning med stopp för att använda "läsfixarna", tyst läsning med läslogg där eleverna reflekterar runt det de läst, diskussion kring olika texter och hur man kan läsa olika texter, förtydligande av ord och begrepp med hjälp av "läsfixarna", läsläxor med läslogg och gruppdiskussion om det lästa i skolan". Läsfixarna är figurer som kan användas för att konkretisera lässtrategier i arbetet med läsförståelse för eleverna. Varje läsfixare symboliserar olika lässtrategier: att förutspå vad texten handlar om, att ställa frågor till texten, att reda ut oklarheter samt att sammanfatta texten (jfr www.enlasandeklass.se). Läraren använder alla textgenrer i sin undervisning för

läsförståelse och tar hjälp av stenciler, läroböcker, dokumentkamera, iPad eller liknande, dator och mobiltelefoner i sitt arbete.

Hen arbetar ofta efter modeller för läsförståelseundervisning och beskriver dessa på följande sätt: "Läsfixarna (Reichenberg) och läsförståelsestrategier utifrån Britta Stenssons bok "Läsa mellan raderna". Även genrepdagagogik som gynnar läsförståelsen eftersom man i genrepdagagogiken fördjupar sig i hur olika textgenrer är uppbyggda". Hen undervisar hela klassen samtidigt och utvärderar elevernas läsutveckling genom att använda sig av matriser och Skolverkets *Nya språket lyfter*. Uppföljning sker genom att "Eleverna för läslogg under tiden de läser med fokus på läsförståelsestrategier eller läsfixarna, de diskuterar sedan i grupp eller att jag kollar i läsloggen".

När det gäller stödjande undervisning för elever med bristande läsförståelse, så arbetar läraren med "Anpassade texter, diskussioner individuellt eller i mindre grupp för att förtydliga hur läsförståelsestrategierna används. Modellering."

5.5 Observation 2 Sverige

Observationen genomförs under en svensk/biologilektion i en årskurs 5. Lektionen är 60 minuter lång. Elevgruppen består av 25 elever vilka är placerade i grupper om två till åtta elever i varje grupp. Alla citat från läraren är baserade på personlig kommunikation 2014-04-02.

På väggarna sitter planscher med instruktioner om hur man skriver olika texter och på tavlan längst fram i klassrummet en veckoplanering och mål för både veckan och den aktuella lektionen. I klassrummet finns en liten hylla facklitteratur och uppslagsverk samt en låda med skönlitterära böcker. Läraren uppger att hen arbetar med lässtrategier i samtliga skolämnen. Den aktuella lektionen ingår i ett omfattande arbete kring människokroppen. Vid det aktuella lektionstillfället förklarar läraren för eleverna att de ska inleda ett nytt arbetsområde i biologin och börja titta på nervsystemet. Hen förklarar målet med lektionen utifrån Läsfixarna och en tankekarta som läraren själv har framställt utifrån de olika lässtrategierna. Hen förstärker varför de ska arbeta på detta sätt genom att fråga eleverna: "Vad säger forskningen? Varför är det viktigt med förkunskaper?". Eleverna svarar: "För att då förstår vi texten bättre". Läraren vill att eleverna ska träna sin förmåga att förutspå och ställa frågor till texten inför läsningen, då texten och ämnesområdet är helt nytt för eleverna.

Eleverna delas sedan in i grupper om tre genom att läraren drar trästickor med elevernas namn på. Detta berättar läraren är ett önskemål från eleverna. "Om jag någon gång vill att det ska gå fort kanske jag bara parar ihop dem, men då säger eleverna själva att 'kan du inte dra stickorna'. Grupperna får sedan sprida ut sig mellan klassrummet, allrummet utanför och ett grupprum och jobba med texten. Läraren går runt mellan grupperna för att hjälpa till när detta behövs. Efter läsningen samlas eleverna gruppvis i klassrummet och går igenom vilka förutsägelser de har gjort, eventuella oklarheter och sammanfatta texten. Arbetet sker kring lässtrategikartan och eleverna får förklara vad de skrivit ner eller reflekterat över. Klimatet i klassrummet är öppet och eleverna svarar gärna på de frågor som läraren ställer eller skickar vidare ordet till andra elever. Enligt lärarens uppgift finns det flera elever i klassen med språkstörningar och läraren tycker att det genomgående arbetet med lässtrategier underlättar för dessa elever.

5.6 Sammanfattning intervju 2 Sverige

Begreppet läsförståelse

Läraren förklarar att god läsförståelse innebär en förmåga att kunna sätta ord på det man upplever innan, under och efter läsningen. "För mig handlar det om att läsa mellan raderna och bortom raderna. Men läsförståelse är ju också att hitta det man söker i text. Och även att kunna prata om texten, det är väl även om man förstår vad den handlar om och det som är bortom texten så handlar det också om att man ska kunna förmedla det till någon annan, det tycker jag ingår i läsförståelsebegreppet" (personlig kommunikation 2014-04-30). Vidare förklarar läraren att läsförståelse även innefattar förmågan att uppmärksamma vilka strategier som används och hur dessa hjälper eleven till en djupare förståelse av det lästa.

Undervisning för läsförståelse

Läraren förklarar hur undervisningen för läsförståelse ingår i en lässatsning som lärarna i regionen ingår i. Undervisningen utgår från Reichenbergs läsförståelsestrategier och en mall med lässtrategier för läsförståelse med hjälp av vilka eleverna får lära sig och träna på olika strategier för läsförståelse. Arbetet med läsförståelse genomsyrar allt elevernas skolarbete och läraren förklarar att de arbetar med läsförståelsestrategier i alla typer av texter, instruerande, berättande såväl som faktatexter. "Och vi jobbar med det i alla ämnen som jag har och inte bara i svenskan utan även i NO och SO, med de texter som vi möter där" (personlig kommunikation 2014-04-30).

Uppföljning och utvärdering av läsförståelse

Bedömning och utvärdering av elevernas kunskaper sker främst i gruppsamtal där eleverna pratar om texter i mindre grupper. Läraren berättar att formen för samtalen inte liknar traditionella bokrecensioner utan snarare fungerar som samtal där eleverna tipsar varandra och berättar vad som var bra eller mindre bra i de aktuella texterna. Det är i samtal som dessa som läraren får möjlighet att utvärdera elevernas kunskaper i läsförståelse eftersom eleverna ges utrymme att förklara och svara på frågor om texterna: "Hur kom du fram till att de var på det stället? Det står ju inte i texten? De ska kunna använda och förklara hur de tänkte." (personlig kommunikation 2014-04-30).

5.7 Enkät svar 1 USA

Läraren är ämneslärare och undervisar i årskurserna 5-7th grade (jmf. svenska årskurs 4-6), är mellan 60-69 år gammal och har arbetat som lärare i mer än 30 år. Läraren har kryssat i samtliga svarsalternativ som beskrivning av god läsförståelse (Knowing the meaning of a word, Students can read aloud fluently, Be able to read between the lines, Locate information within the text, Make generalizations and draw inferences based on what they have read, Identify the main ideas of what they have read, Be able to ask questions to the text, Students can use reading strategies, Students can make predictions about what will happen next in the text they are reading, Students can describe the style or structure of the text they have read). Läraren arbetar aktivt med läsförståelse i årskurs 4 men börjar arbetet med läsförståelsestrategier påbörjas redan i årskurs 1 (personlig kommunikation 2014-04-07). Läraren ägnar mer än fyra timmar per vecka åt undervisning i läsförståelse och uppger att hen träffar kollegor och samarbetar kring undervisningen mer än fem gånger om året.

Undervisningen i läsförståelse kretsar kring högläsning, tyst läsning, boksamtal och diskussioner kring texter, strategier för avkodning och för att lära sig förstå svåra ord samt undervisning i och användning av läsförståelsestrategier. Gällande val av texter använder sig läraren av många olika typer av texter så som skönlitteratur,

facklitteratur, poesi, tidningsartiklar samt elevernas egna texter. Det material som används är främst stenciler, arbetsböcker och datorer eller iPads och läraren utvärderar elevernas läsförmåga genom samtal och diskussioner kring texter. Läraren uppger dessutom att ytterligare en del av arbetet med läsförståelse kommer av de studiebesök eleverna gör eller de inbjudna föreläsare som kommer till skolan. ”After listening to someone talk about the holocaust for example we have a diskussion in class and that often gives the students a better understanding of what they were listening to. Reading comprehension is not only reading but listening too”.

5.8 Observation 1 USA

Observationen genomförs under en språklektion (Humanities) i en fjärdeklass (5th grade) med 14 elever. Lektionen är 40 minuter lång. Alla citat från läraren är baserade på personlig kommunikation 2014-04-08.

Hela våningsplanet utgörs av ett enda stort klassrum och de olika elevgrupperna arbetar med olika saker i olika delar av lokalen, som avgränsas med hjälp av skärmar och hyllor. Ljudnivån är mycket hög, eftersom planlösningen är så öppen. Här inne finns en smartboard med projektor och en sida av rummet är möblerad med skrivbord där det står 7 datorer. På motstående sida står en bokhylla fylld med böcker ämnade för både elever och lärare och där finns massor med elevarbeten uppsatta vid sidan av. Arbetet sker tematiskt och ämnesintegrerat och en del av klassrummet fungerar som inspirationsvägg till det aktuella temat. Läraren som undervisar är ämnesinriktad och lär enbart ut sitt eget ämne. Eleverna har tillgång till ett skolbibliotek med en bibliotekarie på plats och de kan nyttja dessa resurser när de vill.

Vid det aktuella lektionstillfället har klassen ett boksamtal kring en skönlitterär bok som läraren valt ut och som eleverna läser gemensamt. Eleverna sitter allihop samlade kring ett stort bord och läraren går runt bordet under lektionen. De har förberett sig genom att fylla i en stencil där de skrivit svar på frågor som sammanställts av läraren. Interaktionen sker mellan läraren och eleverna samt eleverna emellan. Hen låter sedan alla elever svara på riktade frågor, så att alla får komma till tals under boksamtalet. Exempelvis kan frågorna vara “Do you think the characters know each other or not?”, “Why do you think so?”. Läraren sammanfattar elevernas svar efter varje fråga och frågar: “Is this what you mean? Did I get it right?” Sedan får eleverna stärka sina synpunkter genom att läsa upp citat ur boken och argumentera med hjälp av dessa: “Do you have any evidence for what you’re pointing out? Show me, where can I read that?”. Här hjälper eleverna varandra om det visar sig att någon inte klarar av uppgiften.

Vid flera tillfällen låter hen eleverna läsa upp stycken ur texten och berättar hur hen tolkar texten: “I believe they did know each other, because they tasted each others food. You wouldn’t do that if you were complete strangers, would you?”. Läraren frågar sedan resterande elever om de anser argumenten som framförts vara hållbara: “Do you agree? Why, or why not?”. Interaktionen i klassrummet sker både mellan lärare och elever samt mellan eleverna. Lektionen avslutas med att läraren sammanfattar vad de gjort denna lektion och hur hon tänker kring läsning: “You know, reading is really about thinking”. “You’ve got to read what you love, and love what you read”. Hen går sedan igenom om de nått de uppsatta målen för lektionen och förbereder dem för vad de ska göra under nästa lektionstillfälle, genom att dela ut en stencil med nya uppgifter. Lektionen avslutas med att läraren säger “Class dismissed” och eleverna reser sig upp och lämnar klassrummet.

5.9 Sammanfattning intervju 1 USA

Begreppet läsförståelse

Lärarens mål är att eleverna ska få träna och utveckla många olika förmågor. Hen fokuserar på att låta eleverna diskutera och reflektera för att utveckla sitt eget tänkande. "The kids are asked to do various kinds of questions that revolve around different kinds of comprehensions. It's factual comprehensions, it's inferences, it's making connections, it's extending the thinking to their own lives" (personlig kommunikation 2014-04-07).

Undervisning för läsförståelse

Läraren arbetar utifrån ett antal texter och eleverna arbetar med uppgifter och frågor till dessa. "We go from very guided questions to very open questions over the course of the year. And then there's a lot of discussion and a lot of additional writing that is based on the themes that are in the literature" (personlig kommunikation 2014-04-07). Litteraturen är vald från kursplanen och arbetet är tematiskt och kompletteras med studiebesök, klassresor och föreläsningar från inbjudna gäster.

Läraren förklarar att förutsättningarna för att bedriva en effektiv undervisning i läsförståelse är goda eftersom eleverna arbetat med detta i tidigare årskurser och har med sig metoder och strategier sedan innan. Läraren säger att undervisningen är så lyckad på grund av "the kind of kids that come here and the way they're taken through from when they're very little /../ when they come to me they already got all this stuff down path, the style of learning (personlig kommunikation 2014-04-07). På samma sätt menar läraren att den aktuella skolan ger goda förutsättningar för en undervisning där läsförståelsestrategier ges mycket utrymme. Läraren förklarar att hen alltid arbetat på samma sätt men att detta inte har varit uppskattat överallt. Hen behöver inte heller förklara sig eller lämna in någon form av planering av undervisning till rektorn utan ansvarar själv för sin del i elevernas utbildning. "Here it's good, I don't have to look over my shoulder. It's nice being trusted. It's a good place" (personlig kommunikation 2014-04-07).

Uppföljning och utvärdering av läsförståelse

Bedömning av elevernas läsförståelse sker löpande och formativt genom samtal kring texter och ämnesövergripande arbete i projektform där det slutgiltiga projektet bedöms av de olika ämneslärarna.

5.10 Enkät svar 2 USA

Läraren är ämneslärare och undervisar i årskurserna 3-5rd grade (jmf. svenska årskurs 4-6), är mellan 30-39 år gammal och har arbetat som lärare i 6 till 10 år. Läraren har kryssat svarsalternativen gällande avkodning och flyt i läsningen som beskrivning av god läsförståelse (Knowing the meaning of a word, students can read aloud fluently). Den explicita undervisningen i läsförståelse startar i 3rd grade (jmf. svensk årskurs 2) och läraren uppger att hen ägnar mer än fyra timmar per vecka åt undervisning i läsförståelse. Läraren har vidare svarat att de tillfällen då kollegorna träffas för att diskutera innehållet och undervisningen i läsförståelse uppgår till mer än fem om året. Läraren beskriver att undervisningen i läsförståelse byggs upp kring boksamtal, högläsning, tyst läsning, läxor, undervisning strategier för avkodning samt samtal och diskussioner.

Gällande val av litteratur undervisar läraren med hjälp av faktaböcker, skönlitterära böcker och bilderböcker. Utöver texterna utgör stenciler och arbetsböcker det material som används i undervisningen. Läraren använder sig vanligen av modeller i undervisningen för läsförståelse och eleverna arbetar mycket med att leta efter

relevant information i en text, identifiera huvudsakerna av det lästa samt att förklara eller understödja vad de läst till sig i texten. Läsförståelse undervisas i helklass eller i grupper där eleverna delats in efter läsförmåga. Elevernas läsförmåga utvärderas genom att de gör bokrecensioner följda av samtal kring dessa där andra elever får ställa frågor om boken.

Läraren utvärderar elevernas läsförmåga genom samtal: "The most important thing is for the students to be able to talk about what they have been reading. When they talk about the text their friends start asking questions and with that comes a greater understanding". När det gäller elever som hamnar efter eller har problem med läsförståelsen ser läraren till att ge individuell undervisning och skriver att tack vare det arbetssätt som präglar skolan finns det resurser att ge vissa elever mer egen tid.

5.11 Observation 2 USA

Observationen genomförs under en språklesson (humanities) i en fjärdeklass (5th grade) med 17 elever. Lektionen är 40 minuter lång. Alla citat från läraren är baserade på personlig kommunikation 2014-04-07.

Hela våningsplanet utgörs av ett enda stort klassrum och de olika elevgrupperna (clusters) arbetar med olika saker i olika delar av lokalen som avgränsas med hjälp av bokhyllor och skärmar. Till följd av den öppna planlösningen är ljudnivån mycket hög. I varje del av lokalen där en elevgrupp håller till finns en smartboard med projektor och hyllorna är fyllda av böcker. Trots ljudnivån har inte eleverna i gruppen några problem med att fokusera på sina uppgifter.

Enligt uppgift arbetar läraren tematiskt och väljer litteratur med tanke på vad eleverna för tillfället arbetar med i andra ämnen: "At the moment the students are focusing on this book (pekar på en bok) and we're going to work with it to prepare them for the coming fieldtrip to Washington". Strategier för läsförståelse finns i alla skolämnen och är dessutom specifikt uttryckt i läroplanen (curriculum).

Under det aktuella lektionstillfället sitter läraren ner och läser högt ur en skönlitterär bok tillsammans med eleverna. De turas om att läsa högt och läraren fördelar ordet genom att eleverna räcker upp handen. När eleverna upplever oklarheter i texten ger läraren först klasskamraterna chansen att ge en förklarande. Först om ingen av eleverna kan förklara hjälper läraren till: "Okay, does anyone remember what we talked about last time? How the women wanted to stand up for themselves? Well this is a very similar situation". Interaktionen sker hela tiden både mellan lärare och elever och mellan eleverna.

Lektionen avslutas med en allmän diskussion kring berättelsen och eleverna diskuterar handlingen i helklass och engageras i diskussionen och läraren behöver inte fördela ordet utan eleverna lyssnar på varandra och låter klasskamraterna uttrycka sina åsikter även i de fall då de är av olika åsikt: "Yeah, I hear you but I still think this scenario could have been here and now. It's (rasism, min kommentar) not a problem that was solved fifty years ago. It's still an issue".

5.12 Sammanfattning intervju 2 USA

Begreppet läsförståelse

Läraren förklarar att en stor del av läsförståelse går ut på att kunna avkoda orden i det man läser och att träna upp ett läsflyt. När läraren tar sig an en ny klass så utvärderas eleverna för att se hur långt de har kommit i sin läsförståelseutveckling. Läraren hjälper eleverna att välja böcker utefter deras läsförmåga så att de inte läser för lätta eller för svåra böcker men hen påpekar också att hen inte vill styra dem för mycket i deras läsning "I try not to be too involved with book selections at this point" (personlig

kommunikation 2014-04-08). Läraren gör periodiska läsförståelseövningar där hen ställer frågor individuellt med de elever som hen misstänker är svagare i sin läsförståelse. Det gör hen en gång i veckan då hen har en läsdag. På så sätt ser hen att eleverna går framåt i sin läsförståelseprocess.

Undervisning för läsförståelse

Läraren arbetar med läsning av skönlitterära böcker som eleverna oftast väljer själva. Hen har förberett ett läsförståelsepaket som innehåller frågor som tränar elevernas läsförmåga. Frågorna är kopierade ur en läsförståelsebok, en *workbook*, och några av frågorna som eleverna ska svara på är: kan du förstå innebörden av texten? Kan du komma på en titel som passar? Vad handlar boken om, övergripande? Vilken tid utspelar sig boken? Dagtid eller nattid? Hur många personer var med i boken? När hen förhör eleverna efter att de har läst en bok så får de ha boken framför sig vilket också visar vem av eleverna som behöver titta i boken för att komma ihåg innehållet och gå tillbaka för att kunna svara på frågorna "That kind of things are in there and I don't make them answer those questions without the package in front of them so it is interesting which kids don't even bother to look back if they are not sure with the answer so that learning how to read to answer this questions" (Personlig kommunikation 2014-04-08). Läraren arbetar med boksamtal och delar in eleverna två och två efter läskapacitet. Efter de har läst så samtalar eleverna tillsammans om vad de har läst och läraren hävdar att det är viktigt att lära sig att lyssna för att kunna utveckla läsförståelse och ta ta till sig av det som de har läst tillsammans.

Uppföljning och utvärdering av läsförståelse

Läraren följer upp och utvärderar eleverna genom att låta dem skriva recensioner och analysera det de har läst. "They are analyzing somebody elses writing and write a review of it" (Personlig kommunikation 2014-04-07). Målsättningen är att de ska lära sig att beskriva bokens innehåll, beskriva miljön, beskriva karaktärerna, var boken utspelar sig, nutid eller historisk, vilket hen menar ingår i de läsförståelseuppgifter som eleverna i årskurs fem använder.

6. Resultatanalys

Syftet med studien var att undersöka vilka likheter och skillnader som finns mellan de amerikanska och svenska lärarna när det gäller läsförståelseundervisning, samt hur lärarnas yttre förutsättningar i form av styrdokument och kontext skiljer sig åt. Vi har undersökt detta med hjälp av enkäter, observationer och samtalsintervjuer utifrån tre huvudsakliga frågeställningar: hur lärare definierar begreppet läsförståelse, hur de undervisar för detta samt hur de utvärderar och följer upp sin undervisning. Resultatanalysen nedan presenteras huvudsakligen i samma ordning som teoridelen.

6.1 Begreppet läsförståelse

Samtliga lärare som medverkat i studien definierar läsförståelse som en samverkansprocess som sker på flera plan. Den ena svenska läraren definierar läsförståelse både som att läsa mellan och bortom raderna och att kunna sätta ord på det man läst. Den andra understryker läsoplevelsen och att man ska kunna ta till sig texter av olika slag och de är båda eniga i att det är förståelsen av texten som är det viktiga. Likt de svenska lärarna så menade en av de amerikanska lärarna att läsförståelse handlar om elevernas tänkande. Läraren anser att begreppet läsförståelse innefattar många olika förmågor, så som att kunna inferera, göra textkopplingar, kunna arbeta med sakprosa och att kunna urskilja värderingar och fakta i en text. Den andra amerikanska läraren menar istället att läsförståelse är lika med avkodning och flyt i läsningen och understryker att läsförståelse uppstår automatiskt om man besitter dessa två kompetenser. Detta ställs då i kontrast till det som de andra lärarna anser, och även till det som Sweet och Snow (2002:24ff) har kommit fram till i sin forskning, vilken visar att avkodning, läsflyt och läsförståelse istället är tre helt olika processer.

6.2 Sociokulturell teoribildning

En tydlig likhet som vi fann mellan länderna var samspelet och interaktionen mellan lärarna och eleverna. Under samtliga observationstillfällen var det elevernas tankar och reflektioner som stod i centrum och lärarna höll sig i bakgrunden. Lärarna utmanade eleverna genom att ställa frågor och uppmanade dem att hävda sina ståndpunkter. Ett tydligt exempel från ett av de amerikanska klassrummen var när läraren höll i en högläsningslektion. När någon elev stötte på ett problem i texten, så stöttade läraren samtalet genom att låta eleverna hjälpa varandra att förklara, men under hans ledning. Enligt den sociokulturella bildningsteorin är dialogen, tanken och språket det som utvecklar elevernas lärande, menar Pihlgren (2013:41). Engagemanget och stödet hos lärarna i studien är viktiga byggstenar för eleverna, vilket också teorin om den proximala utvecklingszonen bekräftar (Vygotskij 2001:333). Stödstrukturerna som skapas när man arbetar med läsförståelsestrategier främjar elevernas lärande och ger dem samtidigt verbala verktyg, vilket innefattas av begreppet scaffolding (jfr Bruner och Haste 2010:81ff).

6.3 Flerstämmighet

En annan likhet i undervisningen för läsförståelse vi observerat i de båda länderna, är att den är tydligt lärarledd och inte inriktad på så mycket självständigt arbete för eleverna, något som både Reichenberg (2008:13) och Skolverket (2012:8) lyfter fram som positivt för många elever. Tvärtom var det samtalet, dialogen och interaktionen mellan lärare och elever, samt elever och elever, som var det som prioriterades i klassrummen där vi utförde observationer, precis som Dysthe (1996:47, 2011:326) och Pihlgren (2012:109) betonar i sin forskning. Dysthe (1996:68) och Säljö (2014:233) skriver om meningsfull kommunikation och vikten av att få öva på att ta

varandras perspektiv. Detta skedde kontinuerligt under de lektioner vi observerat. Lindö (2010:128, 134) har i sin forskning kommit fram till att det är viktigt just eftersom språket och lärandet är så intimt förknippade. Hon menar att lärare som arbetar med detta är de som lyckas bäst med sitt uppdrag.

Pihlgren (2012:109ff) använder sig av begreppet *eftertänksam dialog*, kommunikation som är respektfull, samtidigt som det är tillåtet att vara kritisk. Vi såg flera exempel på detta under våra observationer, både i klassrummen i Sverige och i USA. Eleverna verkade vana att diskutera, påminde varandra om att hålla sig till ämnet och fick hela tiden öva sig på att utveckla produktiva tankebanor och förklara hur de tänkte och varför, så att de andra i klassrummet förstod. En viktig aspekt i alla klassrum där vi utförde observationer var den avsatta tiden för diskussion och reflektion. Enligt Reichenberg (2008:12) avsätter inte lärare i Sverige, tillräckligt mycket tid åt att samtala kring texter och läsförståelse, men vår uppfattning är en annan baserat på det vi sett i våra observationer. Säljö (2014:233) betonar samtalets roll och skriver om tänkandet som något som sker i samspel som en kollektiv process. Lärarna lyfte fram elevernas olika sätt att tyda det de läst eller hört och ställde frågor som utmanade deras uppfattningar och fick dem att reflektera och förklara sina tankegångar.

För att fördela ordet rättvist och låta samtliga elever komma till tals, använder sig den ena svenska läraren av stickor med elevernas namn på. Den andra svenska läraren avsätter så mycket som hälften av lektionstiden till att låta eleverna diskutera och ställa frågor som de svarar på gemensamt. En av de amerikanska lärarna lät var och en av eleverna svara på riktade frågor tills alla elever i klassrummet fått svara på varsin fråga, medan den andra nogsamt interagerar med alla elever under sitt boksamtal. Interaktionen var naturlig och det rådde ett öppet klassrumsklimat där eleverna hjälpte och stöttade varandra. Det fanns inte heller något rätt eller fel i elevernas reflektioner, vilket visar på att lärmiljön var utformad efter elevernas personlighets- och kunskapsutveckling (Pihlgren 2013:34). Dessa exempel visar att vi besökt flerstämmiga klassrum där elevernas egna tankar och uppfattningar om olika saker hamnar i fokus, vilket skapar mening och tar eleverna ett steg längre i sitt lärande (jfr Dysthe 1996:68, 2011:326). Klassrummen vi besökt levandegör den sociokulturella teorin eftersom lärandet sker i samspel och genom dialog (jfr Pihlgren 2013:41, Imsen 2006:402).

6.4 Kontextens betydelse

Pihlgren (2012:202) påpekar att klassrumsmöbleringen speglar lärarens kunskapssyn och i alla klassrum vi observerat så har man möblerat för att underlätta arbete i grupp och interaktion mellan eleverna. Eleverna kan samtala och ha ögonkontakt med varandra och tack vare den öppna planlösningen, så finns det möjligheter att dra sig undan när det behövs. I de båda klassrummen i USA fanns även gott om elevarbeten uppsatta på skärmar som agerade väggar och lärarna hade tillsammans med eleverna format en inspirationsvägg i det ena klassrummet, som återkopplade till det aktuella temaarbetet och försåg det ämnesövergripande arbetet med en röd tråd. Flertalet väggar i klassrummen var bokhyllor fyllda med böcker. De amerikanska klassrummen var öppnare och ljudvolymen betydligt högre än i Sverige, men eleverna föreföll vara vana vid detta och verkade inte bli störda av det under de lektioner vi observerat. Även om ljudbilden såg olika ut i de svenska och de amerikanska klassrummen tyckte vi oss överallt se den språkstimulerande klassrumsmiljö Lindö (2010:134) skriver om i sin forskning.

Till skillnad från lärarna i USA hade lärarna i Sverige utdrag ur läroplanen uppsatta i klassrummet, vilka visade på uppsatta mål både för dagen, veckan och de olika lektionspassen. Detta fungerar tydliggörande, uppmuntrar eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande och förklarar samtidigt varför lärarna undervisar på ett visst sätt (Lindö 2010:134, Pihlgren 2012:202). De svenska lärarnas relation till läroplanen ställs i kontrast till de amerikanska lärarnas tankar. De uppger att de inte tycker sig behöva förklara varför de arbetar som de gör: "All teachers here know what they are doing and everyone trust each other" (personlig kommunikation 2014-04-07). En anledning till detta skulle kunna vara att läroplanerna är väldigt olika. I USA är styrdokumentet (<http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>) utformade lokalt och tydligare med exempelvis vilka bokval som ska göras när man arbetar med ett visst ämnesområde. Detta ställs i kontrast till de svenska styrdokumentet (jfr Skolverket 2011:222ff) som är mer allmänt formulerade. En av de amerikanska lärarna underströk dock att hen alltid arbetat på samma sätt, men att arbetssättet uppskattades mer på den aktuella skolan eftersom metoderna passade bättre in där än på tidigare arbetsplatser.

I PIRLS enkät (Skolverket 2012:59) svarade de svenska lärarna att det vanligaste sättet att arbeta med läsförståelseundervisning var undervisning i helklass. Detta fick vi bekräftat i vår studie, även om de svenska lärarna också lät eleverna arbeta uppdelade i diskussionsgrupper. I de amerikanska klassrummen undervisade lärarna under de observerade lektionerna enbart i helklass, och lektionspassen var kortare än de svenska. Detta beror på att man i USA hade färre elever i klasserna, endast 14 respektive 17, att jämföra med 23 respektive 25 elever i Sverige. Detta underlättar för alla elever att komma till tals under ett arbetspass, även då arbetet sker i helklass. De svenska lärarna i studien undervisar i flera ämnen och har ansvar för klassen, med allt vad det innebär av mentorskap och kontakt med föräldrarna. Detta skiljer sig från de amerikanska lärarna, vilka endast undervisar i ett ämne och inte har samma ansvar för klassen när det gäller övrigt arbete. Utbytet kollegialt sker här ämnesövergripande med andra lärare som undervisar i samma ämne.

6.5 Läsning

Enligt Stensson (2009:13) har skolan ofta en mekanisk syn på läsning och avkodningen är mestadels en större faktor än själva förståelsen. Åsikterna gällande vad det innebär att kunna läsa och vilken roll som läsaren själv har går isär, vilket Sweet and Snow (2002:24ff) och Rosén och Gustafsson (2010:33) skriver om. De betonar i sin forskning den komplexitet som finns inbyggd i själva läsprocessen och påpekar att de tekniska färdigheterna och kognitiva förståelseprocesserna är relaterade till varandra, men används olika vid olika lässituationer. En av de amerikanska lärarna har en mer mekanisk syn på läsprocessen än de andra lärarna i studien, vilka istället anser att det handlar om upplevelsen som läsaren får, samt att utveckla förmågan att kunna verbalisera det som man upplever under läsningen. I de klassrum där vi utfört observationer utjämnas den så kallade matteuseffekten, vilket främst gynnar de svaga läsarna i klasserna (jfr Imsen 2010:526, Rosén&Gustafsson 2010:32f, Westlund 2014:164f). Stensson (2009:17) framhåller att elevernas egna reflektioner och tolkningar ska lyftas fram för att skapa läsmotivation. Hon menar också att ett problem i den svenska skolan är att skönlitterär läsning ses som en avslappnad stund när det ordinarie arbetet är gjort och inte som riktigt skolarbete (ib. 17). Denna syn på läsning delas inte av lärarna som deltagit i studien. Tvärtom använder de litteraturen som verktyg i undervisningen. I de amerikanska klassrummen använde sig lärarna av skönlitteratur som material för att kunna förmedla kunskap kring världen och andra kulturer, något som även Stensson lyfter när hon skriver om läsning som ett

livskunskapsämne (ib. 19). När eleverna läser och lyssnar på skönlitterära texter möter de det skönlitterära språket ökar deras ordförråd, vilket också kan främja elevernas skrivprocess (jfr Bjar 2010:323).

6.6 Aktiv och passiv läsning

Likt Reichenberg (2008:60f) och Reichenberg och Lundberg (2011:11f), framhåller samtliga lärare i studien vikten av att eleverna ska vara aktiva läsare. De svenska lärarna arbetar med hjälp av olika läsförståelsestrategier för att utveckla elevernas förmågor att förutspå, ställa frågor till texten, reda ut oklarheter och sammanfatta det lästa för att få eleverna att läsa aktivt. De amerikanska lärarna arbetar huvudsakligen med olika former av textsamtal och även där fokuseras elevernas förmåga att diskutera oklarheter och kontexten som texten befinner sig i. En aktiv läsare använder sin metakognitiva förmåga och inser när hen inte förstår och har strategier för att arbeta med detta, skriver Reichenberg och Lundberg (2001:11f). Både i de svenska och de amerikanska klassrummen verkar eleverna intresserade och inspirerade av att arbeta med läsförståelsestrategier och samtliga elever agerar aktiva läsare. I Sverige exemplifieras elevernas entusiasm i vår andra observation när eleverna ropar "Ja! Äntligen får vi lyssna på fortsättningen" när läraren frågar om de är redo för att fortsätta lyssna. Eleverna läser här aktivt och använder, precis som Reichenberg (2008:60) och Flood et al. (2002:186) skriver, olika strategier för att förstå texten. De antecknar flitigt samtidigt som de lyssnar och övar sig på att ställa frågor till texten och reda ut oklarheter, vilket är två av strategierna i Reciprocal Teaching (jfr http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf). Reichenberg (2008:61) beskriver hur den aktiva läsaren inte bara accepterar texter utan ifrågasätter dem och förstår att det finns en författare bakom orden, som har egna motiv med det skrivna. Det här såg vi tydliga exempel på i de amerikanska klassrummen, där eleverna är duktiga på att göra inferenser och argumentera för sina svar med hjälp av texter. I den andra observationen utmanar läraren eleverna genom att låta dem svara på riktade frågor om texten de läst. "Do you have any evidence for what you're pointing out?". Eleverna samarbetar och får öva på källkritik när de svarar, något som ingår i Q&A-modellen för att utveckla läsförståelse (Reichenberg 2008:91).

6.7 Litteratur och urval

Reichenberg och Lundberg (2001:17f) skriver att det finns en typ av generell läsförmåga som man använder, oavsett texttyp och kritiserar samtidigt den svenska lärarutbildningen för att inte lära blivande lärare att välja texter med omsorg och utifrån elevers behov. Sweet och Snow (2002:30ff) problematiserar den explosionsartade ökningen av olika texttyper i dagens samhälle. I de amerikanska klasserna vi besökt är val av litteratur inte någonting som lärarna behöver tänka på, eftersom passande litteratur till varje arbetsområde är specifikt uttryckt i styrdokumentet (personlig kommunikation 2014-04-07). I Sverige, där ansvaret för litteraturen istället ligger på varje enskild lärare, uppstår en problematik när varje lärare tillåts att ensam avgöra vilken litteratur som möter elevernas behov bäst. Reichenberg och Lundberg (2011:17f) och Liberg et al. (2010:23ff) skriver att detta kan vara en svår uppgift och att de lärare som har ett större kollegialt utbyte eller tillgång till skolbibliotekarie kan anses ha en stor fördel av detta. De båda svenska lärarna som medverkar i studien träffar sina kollegor tre till fem gånger per år och vid dessa möten får de bland annat möjlighet att diskutera frågor kring val av litteratur. Samtliga skolor vi besökt har tillgång till både skolbibliotek och bibliotekarie, med vilka de också samarbetar i olika omfattning. En av de svenska lärarna uttrycker en önskan om ett större utbyte med biblioteket på skolan. Skolorna i USA hade tillgång

till ett stort bibliotek, som också fungerade som föreläsningssal, där eleverna hade boksamtal med bibliotekarien och fick information om de senaste böckerna (personlig kommunikation 2014-04-07). I de amerikanska klassrum vi utfört observationer hade eleverna direkt tillgång till böcker i mycket större utsträckning än de svenska eleverna. De var konstant omgivna av böcker och bokhyllor utgjorde en stor del av inredningen i skolmiljön. Stensson (2009:18) menar att detta är en fördel, främst för läsundvikare, som då slipper förlora värdefull lästid eftersom de inte behöver gå till biblioteket för att byta bok.

6.8 Vikten av läsförståelseundervisning

Pinnell (2002:109) menar att undervisning i läsförståelsestrategier per automatik förenklar läsförståelseprocessen, en process som läsare inte alltid själva är medvetna om. Läsforskaren betonar att det är viktigt att undervisa explicit i läsförståelsestrategier, så att denna omfattande kognitiva process kan påbörjas hos eleverna. Pressley (2002:390) anser att detta bör ske så tidigt som möjligt och vara ett ständigt pågående arbete genom skolans alla stadier. En av de amerikanska lärarna framhåller detta i intervjun och berättar att när hen träffar eleverna är arbetet med lässtrategier redan påbörjat på ett tidigare stadium. Detta gör att lärarens uppgift blir att utveckla och förvalta elevernas kunskaper, istället för att börja om från början. "When they come to me they already got all this stuff down path" (personlig kommunikation 2014-04-07). Det hela resulterar i att eleverna har en större förståelse för olika typer av texter och bättre förutsättningar för att förstå texter på djupet när de når mellanåren, än de hade haft om arbetet med läsförståelse hade inletts först i fjärde klass. Liberg et al. (2010:10f) påpekar i sin forskning att detta är en viktig del i arbetet med att utjämna den chock som många elever får när de möter allt mer komplicerade texter i mellanåren.

De båda svenska lärarna i studien undervisar för läsförståelse i mer än fyra timmar per vecka och har dessutom ett kollegialt utbyte kring sin undervisning för läsförståelse mer än 3-4 gånger per år. Detta är betydligt mer än lärare i genomsnitt i Sverige men beror på att de skolor de arbetar på gjort medvetna satsningar för att utveckla läsförståelseundervisningen. Lärarna i studien är väl insatta i den senaste svenska forskningen kring läsförståelse och har ett utvecklat metaspråk för det de gör i sina klassrum, vilket framgår i enkäter och intervjuer. Den ena läraren lyfter dessutom fram detta för eleverna i klassrummet, när hon frågar dem vad den senaste forskningen säger om vikten av läsförståelse när man läser. Sättet de svarar på visar att eleverna är insatta i att arbetet med läsförståelsestrategier och olika modeller för detta hjälper dem att förstå texter bättre. De amerikanska lärare som medverkat i studien är, precis som de svenska, väl uppdaterade i den senaste forskningen om läsförståelse och vid observationstillfällena noterade vi att de har mycket god tillgång till lärlitteratur i klassrummen.

6.9 Modeller för att utveckla läsförståelse

Samtliga lärare i studien använder sig av modellering och agerar förebild när de arbetar med läsförståelsestrategier (jfr Westlund 2014:333). En av de svenska lärarna spelar in filmer som eleverna kan se när de vill och den andra skriver upp svåra ord och begrepp på tavlan som uppkommer när de lyssnar på en ljudbok. Den ena amerikanska läraren berättar om sina tankar kring en text de läst, vilken berör rasism: "Yeah, I hear you but I still think this scenario could have been here and now. It's not a problem that was solved fifty years ago. It's still an issue". Den andra använder sig av text-till-text-koppling för att lotsa eleverna in i nuvarande text: "Okay, does anyone remember what we talked about last time? How the women wanted to stand

up for themselves? Well, this is a very similar situation” (personlig kommunikation 2014-04-07). Westlund (2009:38) poängterar att när läraren gör såhär innebär det undervisning i elevernas proximala utvecklingszon, där lärarens hjälp och stöd fungerar som scaffolding och eleverna lånar kognitiv kompetens från dem som är mer kunniga (jfr Vygotskij 2001:333, Säljö 2014:230). Lärarna som medverkat i studien varierar dock läsförståelsestrategiarbetet med tyst läsning, vilket Westlund (2014:333) understryker att professionella lärare gör. Lässtrategier får aldrig bli ett självändamål i undervisningen.

Samtliga lärare som medverkat i studien arbetar efter Palinscar och Browns modell Reciprocal Teaching (http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palinscar%20Reciprocal%20Teaching.pdf), och undervisningen baseras på dessa fyra strategier och tar sin utgångspunkt i samtalet och reflektionen kring litteraturen. Vi har under våra observationer sett exempel på hur lärarna använder alla fyra strategier som tas upp i denna modell och eleverna i Sverige arbetade reciprokt när de i små grupper turades om att inneha både elevrollen och lärarrollen. Ett flertal gånger observerade vi även när TSI-modellen (Westlund 2014:266) användes i klassrummen genom att eleverna fick tänka högt och möjlighet att utbyta strategier med varandra i diskussionerna. En av de amerikanska lärarna kompletterar diskussionerna i helklass med förberedda skrivuppgifter, som baseras på det tema som texterna i litteraturen behandlar. Båda de amerikanska lärarna låter det tematiska arbetet fördjupas med upplevelser som klassresor, studiebesök och föreläsare. Ett annat exempel på tematiskt arbete är när den ena läraren i Sverige berättar om sitt arbete med att låta högläsning böckerna knyta an till det aktuella temat i klassen. Vid detta tillfället handlade temaarbetet om rymden. De båda svenska lärarna låter eleverna arbeta med läsförståelsestrategier i alla ämnen, precis som Westlund (2014:334) förespråkar. Forskaren betonar att lässtrategierna inte är målet, utan snarare verktygen till förståelse (ib. 334). I båda ländernas styrdokument (Skolverket 2011:14, www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html) beskrivs ett sådant tematiskt och ämnesintegrerat sätt att arbeta. En av de svenska lärarna beskriver även att hen använder sig av genrepedagogik för att fördjupa arbetet med läsförståelsestrategier. I detta klassrum fick eleverna använda en läsförståelsestrategi som är speciellt framgångsrik i ämnen som NO och SO, nämligen CORI-modellen (Westlund 2014:267). Eleverna fick organisera sin kunskap på en lässtrategikarta som fungerade som en grafisk sammanställningsmodell (ib. 267).

En likhet bland samtliga lärare i studien var ambitionen att utveckla den metakognitiva förmågan hos eleverna och de får följaktligen träna mycket och ofta på att uttrycka sina åsikter och personliga referenser för att medvetandegöra sina tankeprocesser, precis som Skolverket (2011:19) och Reichenberg och Lundberg (2011:11f) understryker. Detta blev särskilt tydligt i ett av de amerikanska klassrummen, där läraren utmanade eleverna att förklara hur de tänkte genom att ställa frågor som “Why do you think so?” och “Do you agree? Why or why not?”. Hen delade ut ordet till alla elever runt bordet och lade stor vikt vid att alla elever skulle komma till tals och vara aktiva i diskussionen. Läraren sammanfattade sedan elevernas svar och avslutade med frågor som “Is this what you mean? Did I get it right?” och så upprepade hen elevernas svar. Läraren hade en tydlig struktur för sitt arbete och avslutade med att gå igenom vad de skulle göra vid nästa tillfälle, vilket gav eleverna en trygghet samtidigt som det satte igång förförståelseprocessen. De svenska lärarna förstärkte arbetet med lässtrategier genom att sätta upp planscher i klassrummen med sammanfattningar och bildstöd för detta, samt vilka strategier

eleverna tränade på under varje lektionstillfälle. Detta för att öka elevernas medvetandeprocess.

6.10 Utvärdering och uppföljning

I varje ämne i de svenska kursplanerna är en viktig del att utveckla elevernas förmåga att använda ämnesrelaterade ord och begrepp (Skolverket 2011:22,42,52,63,102,162). Eleverna i de svenska klassrummen som vi observerat, hade inga svårigheter att använda sig av specifika ord och begrepp, som exempelvis galjbacken, vilka uppkommit under läsningen. En likhet vi funnit hos samtliga lärare som ingått i studien är att de utvärderar och följer upp arbetet med läsförståelse genom dagliga textsamtal och att de betonar vikten av samtalets utvecklande roll genom hela läsförståelseprocessen. Alla elever får dessutom skriva om vad de läst, vilket kopplar samman skriftspråket och det talade språket, något som Bjar (2010:323) betonar vikten av. Den ena svenska läraren använder sig av olika läsförståelsetest kontinuerligt under läsåret och eleverna som vill ha extra stöd kan se filmer med lässtrategier som alltid finns tillgängliga. Dessa elever har dessutom en resurslärare som finns tillgänglig för dem. Den andra svenska läraren använder sig av matriser och Skolverkets material *Nya språket lyfter* för utvärdering och låter eleverna föra en läslogg under arbetets gång. Båda de svenska lärarna ger eleverna möjlighet att arbeta i mindre konstellationer när det behövs. De amerikanska lärarna följer upp elevernas utveckling på olika sätt. Den ena låter eleverna arbeta med bokrecensioner och följer upp dessa med samtal kring det lästa. Den andra utvärderar elevernas läsförståelseutveckling genom samtal och diskussioner kring litteratur.

7. Slutdiskussion

Syftet med undersökningen har varit att undersöka vilka likheter och skillnader som finns mellan amerikanska och svenska lärare när det gällde undervisning för läsförståelse, samt hur lärarnas yttre förutsättningar i form av styrdokument och kontext skiljer sig åt. Som vi klargjort tidigare har vår studie endast visat på den rådande situationen i fyra klassrum, hos fyra lärare, två i USA och två i Sverige och urvalet är begränsat till lärare som arbetar aktivt med läsförståelseundervisning. Resultaten gäller alltså endast de skolor som ingår i studien och kan på inget sätt anses vara representativa för respektive land. Studien har genomförts utifrån tre huvudsakliga frågeställningar: hur lärare definierar begreppet läsförståelse, hur de undervisar för detta samt hur de utvärderar och följer upp sin undervisning. Vi anser oss ha besvarat våra frågeställningar och utifrån frågeundersökningar, observationer och intervjuer kan vi anse undersökningen ha hög validitet. I enkäterna fick lärarna möjlighet att besvara frågor kring undervisning och upplägg. I observationerna fick vi se den explicita undervisningen och i de efterföljande intervjuerna kunde vi ställa kompletterande frågor samtidigt som lärarna fick möjlighet att förklara syften och mål.

I resultatredovisningen har vi presenterat ett flertal faktorer vilka påvisar likheter och skillnader i undervisning för läsförståelse i de svenska och amerikanska klassrum där vi utfört observationer. Enkäter, observationer och intervjuer har visat sig ge enhetliga resultat och vi kan därför anse oss vara nöjda med den insamlade empirin. Tydliga skillnader vi upptäckt är lärarnas förutsättningar att bedriva undervisning för läsförståelse exempelvis med tanke på stora skillnader i styrdokument och läroplaner. Med tanke på att läsförståelsen står specifikt uttryckt i de amerikanska styrdokument, till skillnad från i de svenska, har de amerikanska lärarna bättre förutsättningar att nå en kontinuitet i undervisningen och eleverna får arbeta aktivt med läsförståelse från skolstarten och genom hela skoltiden. En annan skillnad är i vilken utsträckning lärarna arbetar för att förena samhället och skolan. Utifrån våra resultat gör vi bedömningen att de amerikanska lärarna låter samhället bli en del av skolan på ett tydligare sätt än de svenska lärarna. Alla lärare som ingått i studien har arbetat tematiskt och ämnesövergripande med den stora skillnaden att de amerikanska lärarna endast undervisade i ett ämne (Humanities) medan de svenska lärarna undervisade i flera ämnen utöver svenska. De amerikanska lärarna arbetar i större utsträckning tillsammans med kollegor som undervisar i andra ämnen för att nå ett ämnesövergripande arbetssätt, medan de svenska lärarna ofta hänvisas till att sköta det tematiska arbetet ensamma. Detta kan anses vara både positivt och negativt med tanke på kollegialt utbyte kontra tidsbrist. Ytterligare en skillnad är i vilken utsträckning eleverna hade tillgång till böcker. I de svenska klassrummen fanns sparsamt med litteratur medan eleverna i de amerikanska klassrummen är omgivna av bokhyllor fyllda med böcker i olika textgenrer. De svenska lärarnas tillgång till skolbibliotek var mindre än de amerikanska lärarnas.

Tydliga likheter vi upptäckt är lärarnas engagemang och övertygelse om att en god läsförståelse är av stor vikt och gynnar eleverna i samtliga skolämnen, samt både i och utanför skolan. Samtliga lärare understryker också vikten av samspel och dialog och de undervisar också på ett sätt där interaktion mellan lärare och elever samt mellan eleverna står i fokus. Ytterligare en likhet var att undervisningen i de svenska såväl som i de amerikanska klassrummen var tydligt lärarledd. Arbetet var inte utformat på ett sätt som gav eleverna själva ansvar för undervisningen, utan samtliga lärare framhöll vikten av att leda undervisningen och förse eleverna med verktyg för att

utveckla läsförståelse. Även om de svenska lärarna, vilket vi tidigare nämnt, i mindre utsträckning samarbetar med kollegor kring den dagliga undervisningen är tillfällena till kollegialt utbyte i form av konferenser eller möten lika många för de svenska som de amerikanska lärarna. Studien beskriver även några viktiga skillnader i ländernas styrdokument och hur lärarnas förutsättningar påverkas av detta. I de skolor vi besökt i USA arbetar man efter en läroplan som är väldigt specifik när det gäller vilken skönlitteratur som kan användas under de olika arbetsområdena. Detta ställs i kontrast till de svenska styrdokument, vilka är mer allmänt utformade och endast föreskriver att eleverna ska arbeta med olika typer av litteratur.

Vår studie visar också på att de medverkande lärarna upplever positiva effekter av undervisning för läsförståelse när de genomgående och aktivt undervisar explicit i olika strategier för läsförståelse samt motiverar sitt val av metoder och arbetssätt utifrån vad den senaste forskningen säger om detta. Genom den genomförda undersökningen har vi fått ta del av hur lärare som arbetar aktivt med läsförståelseundervisning undervisar, följer upp och utvärderar sitt arbete med läsförståelse. Om alla svenska lärare skulle undervisa på detta sätt, är vi övertygade om att svenska elevers läsförståelse skulle förbättras successivt. Framför allt gäller detta elever som befinner sig på en högre nivå, där eleverna ska kunna dra övergripande slutsatser och kan koppla samman information från olika stycken i texten, den nivå där svenska elever presterat allt sämre i tidigare PIRLS-undersökningar. Samtidigt har undersökningen visat att de medverkande lärarna upplever att en explicit läsförståelseundervisning också gynnar svaga elever vilket får oss att dra slutsatsen att ett sådant arbetssätt gynnar samtliga individer i en elevgrupp. Med medveten och forskningsbaserad undervisning i läsförståelsestrategier som påbörjas på ett tidigt stadium, sker kontinuerligt och ämnesövergripande och där eleverna kan utvecklas genom samspel och i trygga, flerstämmiga kontexter kommer vi successivt att förändra både svenska elevernas läsförståelse och resultaten i internationella kunskapsmätningar.

Vi är medvetna att det presenterade resultatet och våra slutsatser påverkas av att de verksamheter vi undersökt inte är generella och att vi i vår undersökning endast kommit i kontakt med lärare som skulle kunna anses vara föredömen när det kommer till undervisning för läsförståelse. Vi är också väl medvetna om de stora skillnader som finns mellan det svenska och amerikanska samhället och hur synen på lärarrollen skiljer sig åt. Medan lärare i USA allmänt anses vara experter och har hög status är lärarrollen i Sverige otydlig och svenska lärare känner sig ofta ifrågasatta. Lärarna i USA tillhör en enad lärarkår medan svenska lärare ofta arbetar ensamma och upplevs vara splittrade. Detta skulle kunna ligga till grund för att vi har upplevt att amerikanska lärare lättare accepterar mer styrda ramar medan svenska lärare har svårare för att godta att någon detaljstyr deras arbete. Det vi kommit fram till i vår studie är följaktligen att gällande undervisning för läsförståelse är det huvudsakligen strukturella och praktiska saker som skiljer sig åt mellan de amerikanska och svenska lärarna medan att tanken bakom undervisningen och engagemanget är lika.

7.1 Vidare forskning

Utifrån resultatet av vår forskning har vi kommit fram till att det saknades dokumentation av svenska elevers resultat av pågående lässatsningar. Det vore därför intressant att göra en mer omfattande studie och exempelvis en learning study och följa upp med uppmätta resultat av elevernas läsförståelse innan och efter undervisning för läsförståelse.

8. Referenser och referenslista

Flood, James, Lapp, Diane & Fisher, Douglas (2002). Parsing, Questioning, and Rephrasing (PQR). I Block, Cathy Collins, Gambrell, Linda B. & Pressley, Michael (red.) *Improving comprehension instruction. Rethinking research, theory, and classroom practice.* (s. 181-198). San Fransisco, USA: Jossey-Bass

Bjar, Louise (red)(2010). *Det hänger på språket.* Lund: Studentlitteratur

Bruner, Jerome S. & Haste, Helen (2010). *Making sense. The childs construction of the world.* Storbritannien, Oxon: Routledge

Culler, Jonathan (1991). Litterär kompetens. I Entzenberg, Claes och Hansson, Cecilia. *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion.* (s. 95-115). Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet.* Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (2011). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad.* Stockholm: Norstedts Juridik AB

Fredriksson, Ulf (2011) Internationella kunskapsökningar. I Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.) *Utvärdering och bedömning i skolan: För vem och varför?* (s. 31-48). Stockholm: Studentlitteratur

Imsen, Gunn (2010). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi.* Lund: Studentlitteratur

Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa & Wiksten Folkeryd, Jenny (2010). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan.* Lund: Studentlitteratur

Lindö, Rigmor (2010). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur

Pihlgren, Ann S. (2012). *Demokratiska arbetsformer - värdegrundsarbete i skolan.* Lund: Studentlitteratur

Pinnell, Gay Su (2002). The Guided Reading Lesson. I Block, Cathy Collins, Gambrell, Linda B. & Pressley, Michael (red). *Improving comprehension instruction. Rethinking research, theory, and classroom practice.* (s. 106-134). San Fransisco, USA: Jossey-Bass

Pressley (2002). Parsing, Questioning, and Rephrasing (PQR). I Block, Cathy Collins, Gambrell, Linda B. & Pressley, Michael (red). *Improving comprehension instruction. Rethinking research, theory, and classroom practice.* (s.181-198). San Fransisco, USA: Jossey-Bass

Reichenberg, Monica & Lundberg, Ingvar (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd.* Stockholm: Natur & Kultur

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

Reichenberg, Monica (2012). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes

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

Skolverket (2012). *Nya språket lyfter - diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.

Länkadress: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2474>

Skolverket (2010) *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2007) *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 - i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket

Stensson, Britta (2009). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.

Stukat, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* Lund: Studentlitteratur AB

Sweet, Anne P & Snow, Catherine (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. I Block, Cathy Collins, Gambrell, Linda B. & Pressley, Michael (red). *Improving comprehension instruction. Rethinking research, theory, and classroom practice*. (s. 17-53). San Fransisco, USA: Jossey-Bass

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (Doktorsavhandling vid Stockholms Universitet 2013). Stockholm: Natur och kultur

Westlund, Barbro (2014). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur

8.1 Länkadresser

Curriculum Standards and requirement:

<http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>, hämtad 2014-04-15

Läsfixarna:

(<http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/>), hämtad 2014-05-14

Nationalencyklopedin:

<http://www.ne.se/sok?q=kontext>

<http://www.ne.se/metasprak>

<http://www.ne.se/sprakstorning>

Palinscar

och

Brown:

http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palinscar

%20Recipro

cal%20Teaching.pdf, hämtad 2014-05-05

PIRLS sammanfattning:

[http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-](http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls/svenska-fjardeklassares-lasformaga-har-forsamrats-1.86064)

[studier/pirls/svenska-fjardeklassares-lasformaga-har-forsamrats-1.86064](http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls/svenska-fjardeklassares-lasformaga-har-forsamrats-1.86064)

PIRLS 2011 Skolverket:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=294> hämtad 2014-05-04

Teachers Questionarie:

http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_TQ.pdf hämtad 2014-03-24

Vetenskapliga rådet:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, hämtad 2014-04-28

Wikipedia, språkstörning:

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Sprakstorning>, hämtad 2014-04-30

9. Bilagor

9.1 Bilaga 1: Observationsmall

Observationsmall Kontext

Datum	Observerad tid	Ämne
Årskurs	Antal elever	Längd på arbetspass
Form Helklass med gemensamt fokus <input type="checkbox"/> Individuellt arbete <input type="checkbox"/> Grupparbete <input type="checkbox"/> Annat:	Innehåll Alla gör samma sak <input type="checkbox"/> Olika saker inom givna ramar <input type="checkbox"/> Helt olika arbetsuppgifter <input type="checkbox"/> Övrigt:	Interaktion Lärare - elev <input type="checkbox"/> Elev - elev <input type="checkbox"/> Vem leder samarbetet - elev <input type="checkbox"/> - lärare <input type="checkbox"/>
Möblering Föreläsning, enskilt <input type="checkbox"/> Föreläsning, par <input type="checkbox"/> Föreläsning, rader <input type="checkbox"/> U-form <input type="checkbox"/> Grupper om:	Tillgång till böcker Mycket god <input type="checkbox"/> God <input type="checkbox"/> Sparsam <input type="checkbox"/> Ingen <input type="checkbox"/> Lärlitteratur <input type="checkbox"/>	Väggarna
Vem väljer litteratur Lärare <input type="checkbox"/> Elev <input type="checkbox"/> Tillsammans med kollegor <input type="checkbox"/> Annat:	Tillgång till bibliotek Ja <input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/> Skolbibliotekarie Ja <input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/>	Övrigt

Beskrivning av observationen

Förlopp

Helheten som arbetspasset ingår i

Reflektioner

9.2 Bilaga 2: Enkät examensarbete - Läsförståelse i praktiken

Vi är tre lärarstudenter med inriktning Svenska för tidigare åldrar, som utför en jämförande studie gällande hur svenska och amerikanska lärare arbetar med läsundervisning. Syftet är att undersöka lärares definition av begreppet läsförståelse och kartlägga vilka didaktiska redskap lärare använder i sin undervisning i läsförståelse, samt hur lärare utvärderar elevernas läsutveckling. Vi tar vår utgångspunkt i den senaste PIRLS-undersökningen och har därför valt att koncentrera oss på lärare som undervisar i grundskolans mellanår.

Ålder Hur gammal är du?

- 20-29 år
- 30-39 år
- 40-49 år
- 50-59 år
- 60-69 år

Utbildning Vilken typ av utbildning har du? (Välj den som stämmer in bäst)

- Förskollärare
- Grundskollärare F-3
- Grundskollärare 4-6
- Grundskollärare 7-9
- Grundskollärare 1-7
- Grundskollärare 4-9
- annan:

Verksamhetsområde Vilka åldrar undervisar du i för tillfället?

- åk F-3
- åk 4-6
- åk 7-9
- åk 1-7
- åk 4-9

Yrkeserfarenhet Hur många års erfarenhet har du inom läraryrket?

- 0-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- 16-20 år
- 21-25 år
- 26-30 år
- mer än 31 år

Begreppet läsförståelse Hur skulle du vilja beskriva god läsförståelse ?

- Avkodning
- Läsa på raderna
- Läsa mellan raderna
- Läsa bortom raderna
- Kunna hitta information i text
- Kunna återge information i text
- Ställa frågor till texten
- Dra enkla slutsatser
- Tolka och integrera idéer och information
- Granska och värdera innehåll, språk och textelement
- Skilja på mer eller mindre relevant information
- Förförståelse
- Användning av lässtrategier
- Uppmärksamma och återge explicit information
- Övrigt:

Undervisning I vilken årskurs börjar du arbeta med undervisning i läsförståelse?

- Förskoleklass
- Årskurs 1
- Årskurs 2
- Årskurs 3
- Årskurs 4
- Årskurs 5
- Årskurs 6

Tidsåtgång Hur mycket tid ägnar du i genomsnitt åt undervisning i läsförståelse?

- mindre än 5 timmar per termin
- 1-3 timmar i månaden
- 0-1 timme per vecka
- 1-2 timmar per vecka
- 2-3 timmar per vecka
- 3-4 timmar per vecka
- mer än 4 timmar per vecka

Arbetsätt Hur lägger du upp arbetet med läsförståelse i klassrummet?

- Boksamtal
- Undervisning i lässtrategier
- Modellering (läraren agerar förebild för eleverna)
- Högläsning
- Tyst läsning
- Läsläxor
- Ord- och begreppskunskap
- Diskussion kring texter
- Se filmer
- Gestaltning
- Övrigt:

Kollegialt utbyte Hur många gånger per år träffar du kollegor för att diskutera innehållet i läsundervisningen?

- Aldrig
- 1-2 gånger
- 2-3 gånger
- 3-4 gånger
- 4-5 gånger
- mer än 5 gånger

Textval Vilka slags texter använder du i din undervisning i läsförståelse?

- Faktatexter
- Skönlitteratur
- Poesi
- Elevernas egna berättelser
- Bilderböcker
- Lätttexter
- Tidningar
- Serier
- Övrigt:

Hjälpmedel Vilka hjälpmedel använder du dig av i din undervisning i läsförståelse?

- Stenciler
- Läroböcker
- Smartboard eller motsvarande
- Dokumentkamera
- iPad eller motsvarande
- Dator
- Mobiltelefon
- Övrigt:

Undervisningsmodeller I vilken omfattning arbetar du efter undervisningsmodeller i läsförståelse?

- Aldrig
- Ibland
- Regelbundet
- Ofta

Undervisningsmodeller Om du arbetar med modeller i din undervisning i läsförståelse - beskriv dessa modeller:

Aktiviteter Kryssa i de aktiviteter som du arbetar med i din undervisning i läsförståelse

- Söka information i texten
- Identifiera en texts huvudbudskap
- Förklara den egna förståelsen av en text
- Jämföra text med egna erfarenheter
- Jämföra olika texter
- Förutsäga vad som kommer att hända i texten
- Göra generaliseringar och dra slutsatser från text
- Beskriva texters stil och uppbyggnad
- Redogöra för författarens perspektiv eller avsikter

Hur läsundervisningen organiseras Hur organiserar du eleverna vid läsundervisningen?

- Jag undervisar hela klassen samtidigt
- Jag grupperar eleverna utifrån läsförmåga
- Jag undervisar eleverna individuellt
- Övrigt:

Uppföljning Vilka aktiviteter använder du för att följa upp elevernas läsning?

- Eleverna får skriva något om vad de läst
- Eleverna får berätta muntligt om vad de läst
- Eleverna får prata med varandra om vad de läst
- Eleverna får olika sorters skriftliga prov om vad de läst
- Övrigt:

Utvärdering På vilket/vilka sätt utvärderar du elevernas läsutveckling?

Stödjande undervisning Hur stödjer du elever med bristande läsförståelse?

9.3 Bilaga 3: Final exam – Teaching reading skills

We are three teacher students at the University of Gothenburg and our main topic is Swedish for younger students/elementary school. We are comparing the difference between how teachers in Sweden and in the U.S are teaching reading skills and the main aim of this study is to clarify how teachers are evaluating and assessing students and what kind of didactical methods they are using in their daily work with reading skills. Based on the PIRLS-study, where the results showed that students from the U.S are doing much better than Swedish students in the reading comprehension part, we are concentrating on teachers in 3rd grade to 5th grade who are teaching reading skills.

How old are you?

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60-69

Education What kind of teaching education do you have?

- Kindergarten/Preschool
- Elementary school 1th - 3rd grade
- Elementary school 4th - 5th grade
- Middle school 6th - 8th grade
- Other education:

Teaching How long have you been working as a teacher?

- 0-5 years
- 6-10 years
- 11-15 years
- 16-20 years
- 21-25 years
- 26-30 years
- 31 years or more

Reading comprehension What does reading comprehension mean to you?

- Knowing the meaning of a word
- Students can read aloud fluently
- Be able to read between the lines
- Locate information within the text
- Make generalizations and draw inferences based on what they have read
- Identify the main ideas of what they have read
- Be able to ask questions to the text
- Students can use reading strategies
- Students can make predictions about what will happen next in the text they are reading
- Students can describe the style or structure of the text they have read
- Other:

Education In which grade did you start working with reading comprehension?

- Kindergarten
- 1th grade
- 2nd grade
- 3rd grade
- 4th grade
- 5th grade
- 6th grade

Time In a typical week, how much time do you spend on reading comprehension activities with the students?

- Less than 5 hours a semester
- 1-3 hours a month
- 0-1 hours a week
- 1-2 hours a week

- 2-3 hours a week
- 3-4 hours a week
- 4 hours or more every week

Method How do you work with reading comprehension as an activity?

- By book talks
- By using/teaching reading strategies
- By teaching or modeling skimming or scanning strategies
- By reading aloud to the class
- By letting the students read silently
- By homework
- By teaching students strategies for decoding sounds and words
- By talking and/or have a discussion
- By movies
- By drama
- Other:

Teaching reading skills In what grade do you start teaching reading comprehension?

- Kindergarten
- 1st grade
- 2nd grade
- 3rd grade
- 4th grade
- 5th grade
- 6th grade

How do you interact with other teachers based on the following types of interactions?

- Discuss how to teach a particular topic
- Collaborate in planning and preparing instructional materials
- Share what I have learned about my teaching experiences
- Visit another classroom to learn more about teaching
- Work together to try out new ideas

How many times a year do you collaborate with other teachers?

- I don't collaborate with other teachers
- 1-2 times a year
- 2-3 times a year
- 3-4 times a year
- 4-5 times a year
- 5 times a year or more

Choice of material What kind of texts do you use when you are teaching reading comprehension

- Books based on real facts
- Fiction
- Poetry
- Texts written by the students
- Picture books
- Songs
- Newspapers, magazines
- Series
- Other options

Material and technical tools What kind of material are you using when teaching reading comprehension?

- Handouts
- Workbooks
- Documentary camera
- iPads or other e-book readers
- Computers
- Mobile phones
- Other:

How often are you using teaching methods when it comes to reading comprehension? *

- Never
- Sometimes
- Regular
- Often

What kind of activities are you using in your teaching reading comprehension?

- Locate information within the text
- Identify the main ideas of what they have read
- Explain or support their understanding of what they have read
- Compare what they have read with experiences they have had
- Compare what they have read with other things they have read
- Make predictions about what will happen next in the text they are reading
- Make generalizations and draw inferences based on what they have read
- Describe the style or structure of the text they have read
- Determine the author's perspective or intention

How do you organize the students while teaching reading comprehension?

- I teach reading as a whole-class activity
- I create same-ability groups
- I use individualized instruction for reading
- Other:

After students have read something, how do they work with the texts?

- Write something about or in response to what they have read
- Answer oral questions about or orally summarize what they have read
- Talk with each other about what they have read
- Take a written quiz or test about what they have read

Assessing reading comprehension How do you assess students reading comprehensions?

Reading Difficulties What do you usually do if a student begins to fall behind in reading?

9.4 Bilaga 4: Intervju 1 Sverige (transkriberad)

Hur arbetar du med läsförståelse i klassrummet?

Lärare 1: Jag jobbar med läsfixarna som är Reichenbergs figurer för att jobba med läsförståelsestrategier och vi jobbar med dem i alla typer av texter oavsett om det är instruerade texter, berättande texter eller faktatexter. Och vi jobbar med det i alla ämnen som jag har och inte bara i svenskan utan även i NO och SO med de texter som vi möter där. Sen jobbar vi med kopplingar, text till själv kopplingar, text till text kopplingar och text till världen kopplingar, inre bilder och vi pratar och diskuterar allting som vi läser. Stannar upp och diskuterar och frågar varandra om hur man tänker och tycker kring texterna.

Hur väljer du eller eleverna böcker som ni läser i klassrummet?

Lärare 1: En hel del hjälp har jag från min bibliotekarie men hon är ju tyvärr bara på plats en gång i veckan så det är lite sådär att ibland får vi jättebra böcker och ibland så saknas det och då får man ju ta till det som finns i huset men jag använder en hel del texter som artiklar från vanliga dagstidningar. Sen så har eleverna med sig böcker hemifrån men de vet vad de vill läsa och de beställer de böckerna de vill ha. Sen när vi läser högläsning brukar jag bestämma vilka böcker vi läser.

Hur utvärderar du elevernas läsförståelse?

Lärare 1: Det gör jag oftast i gruppsamtal. När vi diskuterar läsfixarna och ser hur de har jobbat med dem och så. Och även, de är rätt så delaktiga i den processen också och tycker och tänker och har koll på sitt lärande. Så där utvärderar jag dem mycket tillsammans i smågrupper. Det blir en sorts formativ bedömning.

Arbetar du med boksamtal?

Lärare 1: Det är ju en typ av boksamtal. Fast kanske inte i den formen som de var för några år sedan utan jag har jobbat fram min egen form som passar min egen klass och mig bäst. Med hjälp av läsprojektet, det är ju det som är grunden i hela det här arbetet.

Hur presenterar eleverna det de har läst?

Lärare 1: Det är faktiskt i smågrupper också. Inte så mycket bokrecensioner som man jobbade med för jättemånga år sedan för det kanske inte ger så mycket utveckling. Det är mer tips för varandra och det kan de tillföra när de säger att ”den här var bra och den här tyckte jag var jättebra” men inte nåt, vi skriver inte så mycket om alla böcker utan de tipsar varandra. Annars är det liksom i boksamtal som de inspirerar varandra.

Vilka begrepp anser du ingår i läsförståelse?

Lärare 1: För mig handlar det om att läsa mellan raderna och bortom raderna. Men läsförståelse är ju också att hitta det man söker i text. Och även att kunna prata om texten, det är väl även om man förstår vad den handlar om och det som är bortom texten så handlar det också om att man ska kunna förmedla det till någon annan, det tycker jag ingår i läsförståelsebegreppet också. Sätta ord på det man upplever helt enkelt. Och även vilka strategier man använder för att komma fram till olika saker: ”Hur kom du fram till de var på det stället? Det står ju inte i texten”. De ska kunna använda och förklara hur de tänkte.

9.5 Bilaga 5: Intervju 2 Sverige (transkriberad)

Intervjuare: *Hur arbetar du med läsförståelse i ditt klassrum?*

Lärare 2: Oj, på massor olika sätt. Dels nu i årskurs fyra som jag har jag börjat egentligen med att introducera både textkopplingar, reciprocal teaching och att jobba med inferenser alltså inferens läsning och det har handlat mycket om att jag vill liksom inte slänga på dem allt på en gång utan jag försöker att dela upp det och verkligen repetera innan man går in på något nytt så det har varit ett introduktions år hela det här året nästan och vi är inte riktigt klara än med alla. Så tanken är då att jag vill att de ska ha med sig alla lässtrategierna och sen har vi ju jobbat med dem under tiden på många olika sätt. När de har introducerat en ny del så har jag alltid gjort det genom modelleringar och vi jobbar via en lärplattform så jag har spelat in filmer som de har tittat på hemma, lite flippat klassrummet liksom, som de sen kan ta tillbaka till klassrummet och de har fått diskutera. Sen har de fått läxor i det här, att de har fått pröva de olika strategierna, fått diskutera. Vi har bearbetat varje del för sig och sen försökt att tillämpa det då i högläsning till exempel, då har jag gått igenom textkopplingar, så nu när jag har högläsning så har vi alltid textkopplingar liksom. Vi lägger inte bort det utan hela tiden håller det levande. Sen har jag tänkt att i femman eller sexan att jag ska applicera det mer och mer på när vi läser texter i SO och NO och jobba med det levande i undervisningen.

Intervjuare: *Hur väljer du/eleverna böcker som ni läser i klassrummet?*

Lärare 2: Högläsning böcker har jag valt när jag gör min läsårsplanering för då när jag tittat på hela läsåret så går jag igenom då med min kollega också som har matematik och NO, nu delar vi på undervisningen, och tittat på vad vi ska bearbeta för olika delar under året, ämnesmässigt och då försöker vi att knyta an högläsningen till alltså vad vi jobbar med till exempel så hade vi ett stort skrivtema efter jul här nu när vi läste om rymden i fysiken och då läste vi en högläsning bok som heter *George och Universums hemlighet* och samtidigt så hade vi skrivande och berättande texter där de då skrev utifrån en, den ska utspela sig på en utav planeterna i vårt solsystem och då jobbade vi med miljöbeskrivningar utifrån den planeten så jag försöker liksom knyta an till vad jobbar vi med? Så att man dels får ett innehåll och dels jobbar med läsförståelsen. Sen vad gäller när de väljer egna böcker så får de välja mycket själva i samråd med bibliotekarien. De som jag försöker att guida dem i och kollar liksom lite vad de läser för lite olika genrer, att de prövar olika genrer och så skriver de läsloggar i arbetet och då har de i uppgift att till exempel jobba med textkopplingar i sin egna läsning och för då noteringar som de lämnar till mig när de har läst ut en bok så att de hela tiden redovisar att de har lässtrategierna levande i sin tysta läsning också.

Intervjuare: *Hur utvärderar du elevernas läsförståelse?*

Lärare 2: Dels genom samtalen som ni såg när ni var här och hälsade på, när man liksom går runt och lyssnar på dem och då ser man hur långt var och en har kommit. Sen när man har diskuterat det i klassen, läsförståelsen så får man ju också med sig liksom när man har högläsning och de ska skriva text till själv-kopplingar, då drar vi i pinnarna kanske och då är det inte så att den som har skrivit mest räcker upp handen utan jag frågar vad är din text-till-själv-koppling? Och då hör man hur långt de har kommit i sina resonemang samt att de lämnar in det skriftligt då med sina bänkböcker.

Intervjuare: *Arbetar du mycket med boksamtal?*

Lärare 2: Jag arbetar inte, alltså jag har ju läste dom här Aidan Chambers och Britta Stensson. Nu har ju inte vi, alltså de här läspassen hon har beskrivna... de här 80 minuters passen hon kör varje dag det har inte vi riktigt... jag ser inte riktigt att vi har

möjlighet till det med tanke på att vi har så stora elevgrupper och ganska små klassrum och sådär så att vi jobbar ju mer med boksamtal genom läsförståelsestrategier på det sättet som till exempel när ni var och hälsade på då vi lyssnar på något och att de har frågor som de diskuterar före, under och efter läsningen på det sättet. Så det är ju ett sätt av boksamtal det också men kanske inte utefter hennes strategi på det sättet.

Intervjuare: *Hur arbetar eleverna med boksamtal? Det har du ju förklarat redan här innan men hur presenterar eleverna det som de har läst?*

Lärare 2: Det beror ju på. Har vi har en gemensam läsning, högläsning då, så diskuterar vi det mycket, dels i smågrupper och dels högt i klassen och har de läst egna böcker så presenterar de då via sin läslogg som de har och där har de vissa punkter som de ska titta efter i boken. De ska titta efter personbeskrivning och vad det är för miljöbeskrivning, de ska återberätta en viktig händelse, de ska skriva ner textkopplingar och de ska berätta vad de tyckte om boken och varför och då blir det så att de berättar om sin läsning för mig då, individuellt.

Intervjuare: *Vilka begrepp innefattar du i läsförståelse? Eller vad betyder läsförståelse för dig?*

Lärare 2: Läsförståelse för mig innebär att man obehindrat kan ta sig an olika typer av texter, både skönlitterära och sakprosatexter och med hjälp av strategier kunna förstå innehållet så att man får en läsoplevelse. De ska helt enkelt kunna ta sig an läsningen och kunna förstå texten när de läser själva så att man kan lita på att det ger någonting att läsa.

9.6 Bilaga 6: Intervju 1 USA (transkriberad)

Interviewer: *How do you teach reading comprehension to the students?*

Teacher 1: The kids are asked to do various kinds of questions that revolve around different kinds of comprehensions. It's factual comprehensions, it's inferences, it's making connections, it's extending the thinking to their own lives. It's creative writing. The general.. I guess.. style that I'm asking for is the journalism. We go from very guided questions to very open questions over the course of the year. And then there's a lot of discussion and a lot of additional writing that is based on the themes that are in the literature. The students are going on a trip to Washington in the end of the month and they go to the holocaust museum there. So we've spent a lot of time prior to that teaching them about that particular period of time and doing some literature on that. So we started this (visar en bok) in February, we just started this (visar en annan bok) a week or two ago.

Interviewer: *Are they [the students] doing a lot of independent reading?*

Teacher 1: They do that but it's not a formalized kind of thing. Each teacher has these libraries here (pekar mot bokhyllorna som avgränsar klassrummen) along with the library downstairs. So they can borrow books and we talk informally about that.

Interviewer: *Do you read aloud also?*

Teacher 1: Yes I read most of these books to them. This book they hear on audiotape and they follow in the book. That's because the person reading it does it more justice than I would. This is considered the most important holocaust- book in the 20th century, it's got to be someone else who reads it. The words are so sacred. But yes, we do a lot of reading aloud. And then there's a lot of writing that comes along with it.

Interviewer: *Do feel that these methods work satisfactory?*

Teacher 1: This is a different place, you know there is traditional schools in Manhattan too. This is unique. It works, you got to be committed to it not only philosophically but the space, and the schedule and the kind of kids that come here and the way they're taken through from when they're very little. Because when they come to me they already got all this stuff down path, the style of learning. Some kids it doesn't work for and you got to either adjust here or give them the kind of structure they need or they will end up going somewhere else. But one of the nice things about this place is that we can give the structure to those who need it. The kids who need openness, you can't always do that in the traditional setting. Here I can sit down with a kid that need more structure while the rest of the class work more open.

Interviewer: *Do you admit some form of plan for what you are going to teach the students?*

Teacher 1: Well no, I really don't. All teachers here know what they are doing and everyone trust each other.

Interviewer: *Have you always worked like this?*

Teacher 1: Well, the only time I've been doing it where the school is okay with it is here. I've done it elsewhere but it's always subversive. The parents and the students liked it. Here it's good, I don't have to look over my shoulder. It's nice being trusted. It's a good place.

9.7 Bilaga 7: Intervju 2 USA (transkriberad)

Interviewer: *How do you work with reading comprehension?*

Teacher 2: I spend the first month of school really assessing where their comprehension level is because often as you know, the decoding is better than the comprehension so then if they keep choosing books that are too hard, they can decode them but they don't understand them, then I kind of have to get involved, but I try not to be too involved with book selections at this point.

They spend a lifetime in second grade learning how to figure out what is just the right book for them. They are able to go to the library every day but I have a lot of books here in the classroom so they don't have to go down there every day. But often their interests are not in line with their capabilities so I do periodic comprehension checks where I once a week I have reading day so you have to bring in your book, every one is reading for the whole period and I have an opportunity to meet one on one with people that I am concerned about. I meet one on one with everybody in the beginning of the year, right before mid year reports and towards the end of the year, but I don't meet with everyone all year long so the kids who might have comprehension issues or are on the lower end I am trying to make sure that they are progressing. I meet with them like every week so I pull them aside, have them read me a paragraph or two or even a page of their book and I sort of ask questions about their book and if I feel like they are stumbling over a lot of the vocabulary, I say alright you can read this at home with your mommy and daddy and I am going to assign you a book so I am doing that. I am doing a lot of tweaking,

I am sort of the reading doctor. Take two practice books and you can return them next week and I call parents about this. I also give comprehension package on occasions where there is a passage and then there are questions, they are coming out of a workbook because I don't have time to always make all of this myself and a lot of that is non-fiction but you are reading some of the skills that are being asked of you in those packages that are can you infer the meaning? Can you come up with a title that would be appropriate? What is the gist of this story? What is this passage about? and then also factual recall, can you recall what year this story happened and was it in the evening or was it in the morning. That kind of stuff. How many people were present? That kind of things are in there and I don't make them answer those questions without the package in front of them so it is interesting which kids don't even bother to look back if they are not sure with the answer so that learning how to read to answer this questions.

I don't mind if they are going to look back because when they are going to 5th grade they are going to have the opportunity with this. I'm not just quizzing for comprehension, at the same time I am also like this is how you would answer comprehension questions by looking back. It's a little bit of all of these things. They are often relying on their own previous knowledge and they are filling in but they are not really particular clear with the passage so they go "oh I get it" but they are not reading carefully.

Interviewer: *Do you have a lot of book talks?*

Teacher 2: Yes, especially in the beginning of the year. We do a lot of comprehending and we do a lot of practice. The students get partner with one in the same reading level. They are reading a passage and they talk to each other about what the passage was about then they have to report it to the whole group. And then they practice with

one another and then the two of them deciding what was the relevant facts that we want to report to every one else on what our passage was all about. So that was a lot of practice, talking about the passage, deciding what was important about the passage so we do that a lot and we also do it with listening. I have them tell a story to a friend about their summer then their friend have to report it to the class. They don't get to talk to the class, only their friend gets to talk to the class. And then we ask the friend if you're accurate in telling my story. Did you do that well? What did they leave out? What was important that you thought they should put in that you told them? And so learning how to listen as well as read for comprehension, we do all of that. Verbal comprehension and I am giving instructions all day long orally and a lot of them aren't really practicing listening. So we do a lot of that in the beginning of the year, we are practice listening.

Interviewer: *Do you read loud often?*

Teacher: Yes we read loud every single day. There is many books going on at the same time. Every cluster advisor has a book that they are reading, every teacher, so I read this morning to my cluster and then after lunch we read to the entire grade, that's a different book and not all of us are always on duty so I happened to be reading Homer praise that's my book. Somebody else are reading a different book to them so one the say that I have this lunch duty they know I'm reading Homer praise so if somebody else had lunch duty they are going to hear a different book so there are multiple books going and sometimes it is just a picture book so it will be over in one shot but we have been doing chapter books lately and then they always have their own book so some of them have four or five books so it is a lot of stories to keep straight. So sometimes I ask them to finish up the book so they can focus on one. So there is a lot of reading loud.

Interviewer: When the students finish a book, how do they asses the books?

Teacher: In forth grade they start doing book reviews and they have to do writing book reviews which is a large portion of the writing program like how to review a book, describe your book, describe the characters, where is the setting? What time in history does it take place? They are analyzing somebody else's writing and write a review of it.