



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Läsförståelsestrategier

**-intervjuer och observationer om lärarens roll
för barn i behov av särskilt stöd**

Sofie Ahlbom och Kristina Hansson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Birgitta Kullberg
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT14 IPS18 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Birgitta Kullberg
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT14 IPS18 SLP600
Nyckelord:	Läsförståelsestrategier, läsförståelse, läsning, särskilt stöd

Syfte och frågeställningar:

Uppmärksamheten var stor då resultatet efter senaste PISA -undersökningen redovisades. Resultatet visar en fortsatt försämring av svenska 15-åringars läsförståelse. Mot bakgrund av detta undersöks i denna studie hur lärare arbetar med läsförståelsestrategier i klassrummet.

Syftet med studien är att undersöka och utveckla kunskap om vilka metoder lärare anser vara framgångsrika för att underlätta läsförståelse för elever i behov av särskilt stöd.

Studiens frågeställningar är:

Vad uppfattar lärarna att läsförståelse innebär?

Vilka läsförståelsemetoder beskriver lärarna att de använder i sin undervisning och vilka läsförståelsemetoder observerar denna studies undersökare i undervisningsverksamheten?

Vilka aktuella läsförståelsemetoder och begrepp finns för att underlätta läsförståelse och vilka uppfattar lärarna att de använder?

På vilket sätt kan arbetet med läsförståelsestrategier gynna elever i behov av särskilt stöd?

Teori, ansats och metod:

Studien är kvalitativ och utgår från ett sociokulturellt perspektiv genom undersökning av sociala praktiker i klassrumssituationen. Studien fokuserar på hur lärarna och eleverna interagerar i arbetet med att använda lässtrategier. Fem lärare, som arbetar med läsförståelseundervisning på mellanstadiet, intervjuas. Klassrumsobservationer i dessa lärares klasser genomförs också.

Resultat/Konsekvenser för speciallärarprofessionen:

Resultatet visar att de fem lärare som ingår i studien uppfattar att de arbetar aktivt med att undervisa om läsförståelsestrategier. De metoder som används i undervisningen varierar mellan de olika lärarna. Metoder som används är RT, Reciprocal Teaching, TSI, Transactional Strategies Instruction, Läsa mellan raderna, CORI, Concept-Oriented Reading Instruction, samt QtA, Questioning the Author, vilka i vår studie beskrivs. De intervjuade lärarna har olika utbildning och utgångspunkt i sitt arbete med läsförståelsestrategier, men det är väl beprövade metoder lärarna arbetar med. Inte i något fall kunde lärarna säga sig arbeta utifrån *en* metod, de intervjuade hänvisade till olika metoder som de använde i sin undervisning.

I studien ses likheter i de metoder som används, nämligen vikten av att samtala om strategier där läraren och andra elever ses som modeller för läsförståelse. Lärarna menade att modellering, då lärare och elever delar sina kunskaper med varandra, är av stor betydelse inte minst för elever i behov av särskilt stöd som då får en struktur att tänka utifrån.

Positivt stödjande förhållningssätt mellan elev och lärare samt fasta rutiner och strukturer är andra faktorer som enligt lärarna i studien påverkar elevers läsförståelse på ett bra sätt. En effekt av strukturerad undervisning där läsförståelsestrategier används är, enligt lärarna, att lusten att läsa ökar hos eleverna.

Läsförståelsebegreppet beskrivs i studien som att kunna använda inre bilder, något som kan påverka elevernas liv och omvärldsuppfattning och även ge verktyg för framtiden. Resultatet visar även att det är i svenskämnet undervisning sker om läsförståelse. I de fall det sker i andra ämnen är då svenskläraren undervisar klassen i något annat ämne t ex historia. Samarbeta med andra lärare kring läsförståelsestrategier är sällsynta.

Förord

I arbetet med studien har vi haft många och långa diskussioner tillsammans då vi stött och blött allt från metod till litteratur och resultat. I huvudsak har vi alltså arbetat tillsammans med studien men Sofie svarar för metodkapitlet och Kristina för litteraturkapitlet. Vi står dock båda individuellt bakom hela arbetets innehåll.

Vi vill tacka vår handledare, Birgitta Kullberg, som har varit ett stort stöd i skrivandet och som kommit med många kloka synpunkter och uppmuntran. Vi vill också tacka lärarna i studien som givit oss tid och möjlighet att besöka deras verksamheter.

Sofie och Kristina

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	1
2. Litteraturgenomgång	2
2.1 Ett sociokulturellt perspektiv	2
2.2 Begreppet läsförståelse och läsförståelsestrategier	3
2.3 Svårigheter vid läsförståelse	6
2.4 Olika läsförståelsemodeller	9
2.4.1 Chambers boksamtal	9
2.4.2 Reciprocal Teaching, RT	10
2.4.3 Transactional strategies instruction, TSI	10
2.4.4 Concept-Oriented Reading Instruction, CORI	11
2.4.5 Att läsa mellan raderna	11
2.4.6 Questioning the Author, QtA	11
3. Syfte och frågeställningar	13
4. Metod	14
4.1 Om valet av kvalitativ ansats	14
4.2 Urval och urvalsgrupp	15
4.3 Intervjuer	15
4.4 Deltagande observation	16
4.5 Etik samt studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	18
4.6 Bearbetning/analys av data	19
4.7 Målgrupp	20
4.8 Metoddiskussion	20
5. Resultatredovisning	23
5.1 Lärarnas uppfattningar av begreppet läsförståelse	23
5.1.1 Lektionernas genomförande	23
5.1.2 Läsförståelse kan vara att utveckla inre bilder	27
5.1.3 Läsförståelse kan påverka elevens liv och omvärldsuppfattning	29
5.1.4 Läsförståelse ger verktyg för framtiden.	30
5.2 Läsförståelsestrategier som används	31
5.3 Vad gynnar elever i behov av särskilt stöd när det gäller läsförståelse?	32
5.3.1 Lärare och elever som modell.	33
5.3.2 Kontinuitet och fasta rutiner.	34
5.3.3 Förhållningssätt.	35
5.4 Studiens slutsatser/huvudresultat	36
6. Diskussion	38
6.1 Resultatdiskussion	38
6.1.1 Hur begreppet läsförståelse definieras	38
6.1.2 Läsförståelsestrategier som används	39
6.2 Didaktiska konsekvenser	40
6.2.1 Metoder som gynnar elever i behov av särskilt stöd	40
6.2.2 Modellerandet	41
6.2.3 Kontinuitet och fasta rutiner	42
6.2.4 Förhållningssätt	43
6.3 Fortsatt forskning	43

7. Referenslista	45
Bilagor	48
Bilaga 1 Chambers boksamtal.....	48
Bilaga 2 Arbetsgången vid RT, enligt Westlund (2009).....	50
Bilaga 3 Questioning the Author.....	51
Bilaga 4 Intervjuguide.....	52
Bilaga 5 Missivbrev till föräldrar	53
Bilaga 6 Missivbrev till lärare	54

1. Inledning och bakgrund

Vi är två blivande speciallärare som är intresserade av hur det går att hitta framgångsrika metoder för läsning i klassrummet för alla elever, men framför allt för de som har svårigheter vid läsning. Vi har båda arbetat med att undervisa i svenska i många år på olika stadier och sett att det är svårt att få alla elever aktiva och ansvarstagande vid läsning. Under de senaste åren har en variation av material om ett aktivt klassrumsarbete omkring läsförståelse, publicerats. Rapporten innehåller, i den teoretiska delen, en översyn över detta problemområde.

Uppståndelsen blev stor när resultatet av den senaste PISA - undersökningen, 2012, presenterades. PISA (Programme for International Student Assessment) är ett projekt som OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) genomför i både länder inom och utom OECD. Undersökningen genomförs på femtonåringars förmågor inom matematik, naturvetenskap och läsförståelse och resultatet gav vid handen att kunskaperna hos Sveriges 15- åringar fortsätter att försämrats (Skolverket, 2013). Att detta har skett märker vi i vårt dagliga arbete som lärare på grundskolan.

I den internationella studien PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) testas läsförmågan hos elever i årskurs 4 och även där märks försämrade resultat i skolan (Skolverket, 2012). Jakobsson och Nilsson (2011) skriver att de flesta av människors dagliga aktiviteter innebär att vi måste kunna läsa och skriva. Ofta är människan idag hänvisad till webbsidor för att ta del av information han eller hon tidigare kunde få via personliga samtal eller möten. Den kompetens eleverna får i skolan inom dessa områden ska utveckla eleven långt efter att skolgången är avslutad. Då detta är ett steg i en demokratiseringsprocess kan undervisning i att läsa och skriva ses som skolans viktigaste uppgift.

Anledning till att den svenska skolan inte lyckats utveckla en avancerad läs- och skrivförmåga hos eleverna är bland annat, menar Tjernberg (2013), att sättet att arbeta individuellt har ökat i skolan. I dessa arbeten har eleven fått ett ökat ansvar. Om en elev inte förstår 5 % av orden i en text kan det leda till att man inte förstår texten och att kontextuella ledtrådar inte kan användas. Idag beräknas, menar Wolff (föreläsning, 2013 04 25) mellan 8 % och 10 % av eleverna ha generella förståelseproblem vilket, enligt Wolff, leder till dålig läsförståelse.

2. Litteraturgenomgång

I detta kapitel ges en kort presentation av det sociokulturella perspektivet. Vidare beskrivs begreppet läsförståelse och läsförståelsestrategier. Därefter beskrivs olika svårigheter vid läsförståelse och, slutligen, presenteras olika läsförståelsemodeller.

2.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Valet av perspektiv för denna studie är det sociokulturella, där olika metoder kan ses som redskap för att utveckla förståelse. Säljö (2005) menar, att i det sociokulturella perspektivet är språket centralt för samspel och förståelse mellan människor. Säljö uttrycker, att all kommunikation och språkanvändning är redskap som barnet tänker med och genom. Lärandet sker, enligt Säljö, interaktivt i samspel med andra. Kunskap konstrueras alltså, menar Säljö, genom samarbete. Hur människan tänker, betar sig, kommunicerar och uppfattar verkligheten är en produkt av erfarenheter som både är historiska och kulturellt betingade.

Bjørndal (2005) menar, att dagens samhälle har stor förändringshastighet, ökad komplexitet och relativism på många områden. En relativ syn på värden, normer och kunskaper gör, att tilltron till allmängiltiga och färdiga metoder försvinner alltmer. Westlund (2009) påpekar att dagens teoribildning visar, att människan själv konstruerar sin tillvaro. I detta sammanhang blir både yttre lärmiljö och elevens egna tankar betydelsefulla inom undervisningen. Dysthe (2011) anser, att dessa faktorer påverkar elevernas motivation och känsla av meningsfullhet. En god lärmiljö innebär att eleverna känner sig uppskattade som några som kan något, och som också kan betyda något för andra.

Inom sociokulturell teori talas det om redskap eller artefakter, påpekar Dysthe. Språket är ett av de viktigaste redskapen där resurser skapas, men också förs vidare. Andra redskap kan vara böcker och film men även ny digital teknik. Det kan vara av intresse att se hur olika redskap påverkar lärprocessen.

Sommer (2005) menar att kultur, medvetande och handling hör ihop och att utveckling sker genom samvaroformer med vuxna som är guider för barnet. Kompetensutveckling är ett uttryck för barnets aktiva samspel med omvärlden och utveckling av självet. All utveckling sker, menar Sommer, i en kontext där barnet använder inlagring och är situationsbundet. Säljö (2005) betonar att lärandet är dynamiskt i samspelet med omvärlden vilket gör att både intellekt och praktisk förmåga lever i ständig förändring. Hur personen har förmåga och redskap för att använda denna dynamik avgör hur samspelet blir.

Säljö hänvisar till Vygotskijs ”närmaste utvecklingszon”. Denna utvecklingszon är avståndet, dvs. skillnaden, mellan vad eleven kan lära sig på egen hand och tillsammans med en vuxen eller kamrat som kommit längre i den aktuella processen. Zonen kan även, enligt Säljö, ses som den zon där man är mottaglig för förklaringar och stöd från den som förklarar.

En grundtanke inom det sociokulturella perspektivet är, att det sätt på vilket eleven lär och vad eleven lär i sociala praktiker, i detta fall i klassrummet tillsammans med klasskamrater, gör att eleven blir förtrogen med såväl strategierna som kunskapen och kan sedan använda både formen och det lärda innehållet på egen hand. Sommer (2005) menar, att kompetensen är kontextbunden och att barnet, när det är äldre, kan överföra kompetensen till andra områden. Det som den lärande, enligt Sommer, inledningsvis anser alltför svårt kan efter att han eller hon lärt sig behärska området, ses som enkelt och trivialt. Säljö menar, att problemet inom lärande är vilka erfarenheter den lärande tar med sig från en situation till en annan, men handlar också om att kunna använda sina nya erfarenheter och kunskaper i en annan social praktik. Förhållandet benämns appropriering, vilket innebär att den lärande tillägnar sig ett redskap, antingen ett fysiskt eller ett intellektuellt, och sedan använder detta i olika situationer. Appropriering i samband med elevens läsförståelse innebär då att de läsförståelsestrategier eleverna lär sig, blir ett redskap att använda i alla lässituationer. Då appropriering inte är något avslutat, fortgår detta under hela elevens skoltid vad gäller läsförståelsen. Säljö menar, att också Vygotskij pekade på appropriering som ett förhållande då en lärande person i samarbete med andra tar till sig kunskaper.

Alexandersson (2009) lyfter fram scaffolding som ett begrepp av betydelse för elevernas läsförståelse i undervisningen. Begreppet kan jämföras med termen ”byggnadsställning” och innebär att läraren blir en modell, som genom sitt stöd, sin byggnadsställning runt eleven, visar hur man kan tänka då man ska förstå vad som menas med innehållet i en text. Man kan se scaffolding som ett undervisningssätt i vilket läraren hjälper till och stöttar eleven tills lärandet är så starkt hos eleven att stödet inte längre behövs. Partanen (2011) menar att Vygotskij försöker överbygga fokuseringen på att dela den yttre lärandemiljön och den inre mentala processen. Människan ska således, skriver Partanen, se både till det yttre och det inre och hur detta utvecklas tillsammans. I den stund eleven imiterar något från den yttre sfären till den inre, görs detta om och blir till något unikt utifrån elevens olika förutsättningar. Denna individualisering är något vi måste acceptera och ta hänsyn till, fortsätter Partanen, eftersom det är på detta sätt eleven lär sig att generalisera och inte att enbart imitera läraren. Det är i denna utveckling samtalen, dialogen, har sin hemvist. Hur och vad läraren frågar blir av betydelse för att eleven gradvis ska generalisera sina färdigheter och kunskaper.

2.2 Begreppet läsförståelse och läsförståelsestrategier

Taube (2007) framhåller, att läsning ger tillträde till annan kunskap och ökar den intellektuella förmågan positivt, vilket i sin tur innebär att läsning och läsförståelse har betydelse både för individen och för samhället. I ett längre perspektiv kan läsförmåga påverka utbildningsmöjligheter, yrkesval och förmåga att aktivt bidra till samhället.

Lundberg (2010) menar, att det är svårt att definiera begreppet läsning då det kan vara allt från att läsa på förpackningar till att läsa utredningar av olika slag. Lundberg föreslår en prototyp som utgår från att läsning är en tolkning av skrift som språk. Lundberg tar även upp

begreppet ”det utvidgade textbegreppet” som innebär att man inte låser sig vid traditionellt skrivna texter utan också innefattar texter på t.ex. datorer, teater och film.

Lundberg menar dock att den skrivna texten spelar störst roll för lärande och kanske också är den dominerande då kunskap ska utvecklas. Lundberg anser att god läsförmåga är avgörande för allt lärande. I Läroplan för grundskolan, 2011 (Lgr11) förekommer inte uttrycket ”det vidgade textbegreppet” men däremot uttrycks det att läsningen kan vara en integrerad del i en mängd olika situationer. Dessa situationer kan vara andra aktiviteter som sång, lek, drama och spel som exempel.

Kullberg (2006) beskriver ett byte av termerna inläring och lärande. Inför framtagandet av Läroplan för den obligatoriska grundskolan, gymnasiet och förskolan (Lpo94), la sig regeringen för första gången i den pedagogiska terminologin. I tidigare styrplaner förekom termen inläring, men från den dåtida regeringen uppfattade man, att denna term kunde ge en uppfattning av att lärandet transporterades *in i* någon. Eftersom den som lär är den som också tänker, kan inte någon annan transportera det som ska läras in i den lärandes hjärna, och därför föreslog man från regeringen en användning av den interaktiva termen lärande. Dock har man i Lgr11 återtagit termen inläring. Kullberg menar, att även termen förmedla bör ersättas av termen mediera, en term Kullberg lånat av Vygotskij (1978). Enligt Kullberg innebär termen förmedla en passivitet hos den lärande medan mediera pekar på en interaktion mellan den lärande och den som undervisar vad gäller både deltagande och engagemang.

Vad gäller begreppet läsförståelse menar Lundberg (2010) att det alltid handlar om ett samspel mellan texten som läses och den som läser. Det räcker inte att göra tolkningar av de olika meningarna i en text. Det behövs också att man drar slutsatser, inferenser. I en skriven text identifieras först orden genom sin stavning, dvs. utifrån de delar, fonem, som textens ord består av. Läsaren ser också, enligt Lundberg, till ordens betydelse. Orden sätts ihop till meningar och det skapas hos läsaren en inre bild av texten och det den handlar om. Efter detta gör läsaren en tolkning utifrån egna, inre, föreställningar om situationen i texten. Lundberg betonar vikten av metakognition, dvs. den egna medvetenheten om vad man förstår i en text och vad man inte förstår så att man kan anpassa sin läsning. Strategier för detta kan vara att förstå syftet med läsningen, att se vilka delar av texten som är av särskild betydelse att förstå om förståelsen är tillräcklig eller om man behöver gå tillbaka i texten. Lundberg betonar också vikten av att väcka elevernas läslust, vilket han anser är ett avgörande problem. Det är av största vikt att eleverna får uppleva läsningens glädje och att det kan förmedla kunskap. Eleverna måste få läsa texter där de, genom läsningen, kan förstå sig själva och sin omvärld. Lundberg påpekar att det inte finns någon vetenskaplig grund för hur detta kan gå till, utan mycket är upp till lärarens erfarenhet och kännedom om eleverna. Lundberg anser att läslusten endast utvecklas då avkodningen är väl automatiserad.

Westlund (2009) anser att metakognitionen behöver relateras till och integreras med de forskningsbaserade läsförståelsestrategier som används i skolundervisningen. Läraren ska, enligt Westlund, vara tydlig med varför en strategi lärs ut och även efter att strategin använts samtala om användningen, men också höra sig för om strategin varit till hjälp. Fortsättningsvis ska läraren tala med eleverna om att strategin kan användas också i andra sammanhang.

Jakobsson och Nilsson (2011) hänvisar till Taube (2007) och hennes forskning för att definiera vad läsning är. Taube delar in läsningen i tre olika teoretiska grupper, bottom-up-teorier, där läsaren utgår från ledtrådar som bokstäver och ljud från delarna till helheten, top-down-teorier där läsaren utgår från helheten till delarna, och interaktiva teorier i vilka ett samspel sker mellan yttre och inre ledtrådar vid läsning.

Den skriftspråkliga medvetenheten, även benämnd funktionell medvetenhet, är ett begrepp som enligt Jakobsson och Nilsson (2011) innebär att läsaren förstår vilken användning han eller hon har av förmågan att kunna läsa och skriva. Jakobsson och Nilsson beskriver att begreppet literacy används internationellt och innebär en beskrivning av vad det innebär att kunna läsa och skriva. "The simple view of reading" är också ett sätt för att beskriva läsning. Läsning ses då som en produkt av avkodning och förståelse, $L = A \times F$. Är den ena faktorn noll blir produkten noll, skriver Khami och Catts (2012). Taube (2007) menar, att begreppet behöver kompletteras med en ny faktor, nämligen motivation, som enligt henne är av avgörande betydelse.

Taube betonar vikten av att elever lär sig olika inlärningsstrategier och även att elevens metakognitiva förmåga tränas. Passiv inlärningsstil innebär att eleven aldrig tar tag i läsningen och troligen inte heller förstår vad han eller hon läser. God läsförståelse kräver aktivitet. Att vara aktiv är att relatera till egna upplevelser och kunskaper, att identifiera bärande aspekter i texten, anpassa lässtrategier efter innehåll och stil samt fråga sig om man förstått. Annars får man gå tillbaka i texten.

Andreasson och Asp-Onsjö (2009) påpekar, att lösryckta insatser av experter för barn i behov av särskilt stöd inte är lika effektiva som synkroniserade insatser där klassläraren är ordentligt involverad. Under de senaste åren har olika metoder för läsförståelsestrategier vuxit fram.

Westlund (2009) lyfter fram reciprok undervisning som innebär att eleverna tränas i att förutspå handlingen, att ställa egna frågor, klargöra det som är otydligt och göra sammanfattningar av texten. Westlund lyfter fortsättningsvis fram transaktionell strategiundervisning vilken även den bygger på de strategier som ingår i reciprok undervisning samt CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), där ämneskunskaper länkas samman med läsförståelsestrategier. Att läsa flytande är ingen garanti för att den som läser förstår vad han eller hon läser. Under den tid när läsutveckling sker, utvecklas avkodning och förståelse.

Läsförståelse bör tränas under hela skoltiden och inte endast bestå i kontrollfrågor om vad eleverna kommer ihåg av den text de läst, skriver Lundberg (2010). Ett sätt för att träna läsförståelse är att genom strukturerade textsamtal visa på hur eleven själv kan reflektera över innehållet i lästa texter. Läraren fungerar som en slags modell för hur läsförståelse kan se ut. Stensson (2009) beskriver hur en praktisk klassrumsundervisning kan se ut, som bygger på att reflektera kring texter där målet är att eleven ska anpassa sin läsning till varför texten läses, genre och textens svårighet.

Taube (2007) menar, att läsförståelse handlar om avkodning, förståelse av språk och motivation. Ordens betydelse och barnets olika förutsättningar i den språkliga miljön hemifrån, skapar skilda förutsättningar i skolmiljön. Ordförrådets omfång, både aktivt och passivt, kan visa på hur barnets senare läsutveckling kan komma att utvecklas. Skolans roll är att utvidga barnets ordförråd, menar Taube, så att eleverna ska kunna uttrycka känslor och tankar, vilket inte, enligt Taube, kan överskattas.

För att få tillräckligt med flyt i läsningen måste ordigenkänningen vara mer eller mindre automatiserad, anser Taube. Hur de vuxna lyssnar och vägleder kan gynna flytande läsning, men också den läsandes förståelse av innehållet. Texterna ska vara på lagom svårighetsgrad dvs. lite svåra och innehålla några ord som inte känns igen direkt. Inre ledtrådar kan vara bokstavsljud inom ordet men yttre ledtrådar kan vara orden före och efter, vilka bildar innebörden i den förförståelse eleven har. Top-down-inriktad läsning inriktar sig på yttre ledtrådar som förförståelsen, semantiska och syntaktiska ledtrådar. Bottom-up-teorierna går från delarna till helheten och utnyttjar inre ledtrådar. Vid all läsning finns det inslag av bägge delarna och för att bli en god läsare krävs både god språkförståelse och god avkodningsförmåga.

Taube menar att samspelet mellan text och läsare är det avgörande för förståelsen. Lindgren och Törnqvist (2007) skriver som följer:

Jag vill skriva för en läsekrets som skapar mirakel. Barn skapar mirakel när de läser. De tar våra stackars meningar och ord och ger dem ett skimrande liv som de inte alls har i sig själva. Författaren skapar inte ensam allt det där mystiska som ryms mellan en boks pärmar. Läsaren måste hjälpa till. (s.57)

Vid läsförståelse kan olika nivåer av tolkning förekomma menar Taube (2007), alltifrån enkla svar på sakfrågor till jämförande och analytisk läsning. Frågor som tar sitt fokus på olika nivåer kan utveckla elevernas tänkande och metakognitiva förmågor.

Chamber (2011) beskriver läsning som ett sätt att tänka och ger läsaren bilder att tänka till. På så sätt kan världsbilden vidgas och spännande kontinenter besökas. Om bokläsandet inte påverkar livet i vilket vi lever, menar Chambers, är det inte är värt att lägga tid på.

2.3 Svårigheter vid läsförståelse

Westlund (2009) menar, att det forskats mer på hur man lär sig läsa och mindre på själva förmågan att förstå det man läst, läsförståelsen. Westlund pekar på att ur ett historiskt perspektiv lades större vikt vid att lära sig t.ex. religiösa texter utantill än att människor verkligen förstod innehållet i texten. Westlund menar, att forskning om läsförståelse idag har pågått i ett par decennier och menar att de flesta som forskar kring läsförståelse är överens om att både god avkodning och att ha ett flyt i läsningen är av stor vikt för läsförståelsen. Men, skriver Westlund, inte alla som läser flytande förstår vad de läser. Olika faktorer samverkar

till att barn får en god läsförståelse och dessa kan vara barnens egna erfarenheter, deras motivation och arbetsminne. Westlund poängterar att det är först efter att eleverna lärt sig att språkljud och bokstäver har ett samband och att dessa sammanfogas till meningsbärande enheter som man kan tala om läsförståelse. Då barnet förstår detta, behöver man tidigt i skolan medvetet arbeta med en språkutvecklande pedagogisk inriktning, avslutar Westlund.

Westlund anger några utmärkande drag för svaga läsare, nämligen att dessa, då avkodningen är dålig, många gånger gissar sig till handlingen i texten. Westlund menar att det av nybörjarläsaren krävs en stor kognitiv anspänning vid läsandet, vilket gör att lusten att läsa ibland försvinner. Resultatet blir att dessa läsare undviker att läsa, vilket har till följd att de får för lite lästräning.

Lundberg (2010) menar, att det finns olika orsaker till lässvårigheter. Det kan vara nyanlända personer, som behöver hjälp att utveckla sin svenska. Det kan vara att eleven aldrig fått en möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen i skolan på grund av sociala och kulturella svårigheter, vilket kan bero på en neuropsykiatrisk störning, vilket i sin tur kan innehålla koncentrationssvårigheter. En utvecklingsstörning kan vara orsaken, eller också kan orsaken vara emotionella störningar, vilka kan avhjälpas via psykoterapeutiska insatser och kan bero på dyslexi. Lundberg betonar att läs- och skrivsvårigheter inte är detsamma som dyslexi. Man kan ha läs- och skrivsvårigheter av olika anledningar, menar Lundberg, däribland dyslexi.

Vid dyslexi, skriver Lundberg, har man svårigheter med språkets ljudsystem. När människan talar, kommer ljudströmmen av sig självt, menar Lundberg, men när människan läser och skriver måste han eller hon vara medveten om bokstavsljudens betydelse. Man måste bli medveten om att ord byggs av fonem och att dessa kan bilda ord. Personer med dyslexi har, säger Lundberg, en funktionsnedsättning på det fonologiska området, vilket leder till svårigheter med avkodning, men även till svårigheter med rättstavning. Sterner och Lundberg (2001) konstaterar ett samband mellan lässvårigheter och svårigheter i matematik.

Lundberg (2010) pekar på att problem med läsning inte endast handlar om språkliga svårigheter utan att problemen även kan bestå i att det finns en bristfällig uppgiftsorientering. Uppgiftsorientering innebär, menar Lundberg, att läsaren känner engagemang, är uthållig och aktiv och finner utmaningar i uppgiften. Lundberg anser att uppgiftsorienteringen inom läsförståelse varit försummad. Brister i uppgiftsorientering kan, enligt Lundberg, ha grunden i ett barns uppväxtförhållanden, men möjligtvis också en neurobiologisk grund. Vid läsning behöver läsaren vara engagerad, ha en tilltro till sin egen förmåga samt kunna klara motgångar i läsningen.

Utsatta och beteendestörda ungdomar har ofta läs- och skrivsvårigheter, anser Lundberg. Ser man till statistiken har ungefär hälften av ungdomarna på särskilda ungdomshem dessa svårigheter, ofta beroende på dålig skolgång och stimulansfattiga uppväxtförhållanden. Det är, menar Lundberg, dock svårt att veta vad som är orsak och vad som är verkan.

Taube (2007) anser, att skillnader i talat språk och skriftspråk, i förmågan att uppfatta sammanhang, i att skilja oväsentlig information från väsentlig, kan ställa till svårigheter för eleven.

Reflekterande läsning, vilket inte är problemfritt, handlar om att dra egna slutsatser och att övervaka sin egen läsning så att läsandet är aktivt på andra ämnesområden.

Taube betonar vikten av att elever lär sig olika inlärningsstrategier och att den metakognitiva förmågan tränas. Passiv inlärningsstil innebär att eleven aldrig tar tag i läsningen och troligen inte förstår vad den läser. God läsförståelse kräver aktivitet. Att vara aktiv är att relatera till egna upplevelser och kunskaper, att identifiera betydelsebärande aspekter i texten, att anpassa lässtrategier efter innehåll och stil, att fråga sig om man har förstått, samt gå tillbaka i texten om det egna svaret blir negativt. Franzén (2003) menar, att en alltför torftig förförståelse kan ställa till svårigheter som att uppfatta att texten är oklar, vilket i förlängningen innebär att en felaktig förförståelse aktiveras.

Reichenberg (2008) poängterar det nära sambandet mellan ordförståelse och läsförståelse. Vidare påvisar Reichenberg den olikhet i förutsättningar som finns mellan den elev, som fått med sig många timmars högläsning och den elev, som knappt hört några böckers innehåll läsas högt. Reichenberg menar, att de ord ska förklaras som inte förklaras i textens sammanhang. Att misslyckas med läsförståelsen kan leda till att elever utvecklar negativa självbilder, menar Reichenberg. Läsmaterialet behöver vara på rätt nivå för att läslust ska infinna sig hos läsaren. Texten ska således inte innehålla alltför komplicerad meningsbyggnad. Låg läshastighet kan ha flera orsaker, men kan också ha att göra med att eleven har svårigheter med textbindning, vilket betyder att eleven inte förstår hur ord, meningar och stycken är integrerade.

Låga förväntningar, svag motivation och dålig uthållighet kännetecknar ofta svaga läsare, menar Taube (2007). Westerlund (2009) beskriver att motivation kan vara av olika slag, inre eller yttre motivation. Yttre motivation drivs av belöningar och yttre förstärkningar medan inre motivation innehåller läsning av texter för att förstå och söka kunskap. Westerlund skriver att det är eftersträvansvärt att elever upplever mer av inre motivation än yttre för att skapa lust till ett livslångt läsande och lärande.

Taube menar, att de elever som är uppgiftsorienterade utvecklar god läsförståelse medan de som är beroende av lärarens attityder eller uttrycker motvilja mot läsning ofta har större svårigheter. Dessa elevers självvärdering och självkänsla är ofta låg och om lärandemålen är otydliga finns risk för underprestation eller uppgivenhet.

Tjernberg (2013) anser att det finns flera framgångsfaktorer vad gäller skolor som lyckats med måluppfyllelsen gällande läs- och skrivutveckling och hänvisar då till en studie av Crawford och Torgesen (I Tjernberg, 2013) där vetenskapligt baserade program var en av faktorerna. I sin avhandling pekar Tjernberg på att lärarens kunskap och kompetens är den enskilt mest betydande faktorn för att utveckling och lärande ska förekomma. Som exempel

på lärarkompetens nämns att som lärare behärska olika läs - och skrivmetoder och arbetssätt. Tjernberg menar vidare, att även om vetenskapliga metoder används är de inte verkningsfulla om inte läraren är bekant med de språkutvecklingsmekanismer som ligger bakom dessa metoder.

Reichenberg och Lundberg (I Tjernberg, 2013) pekar på den stora utvecklingsmöjlighet som även elever med stora svårigheter har om de får explicit undervisning i läsförståelse. Läraren visar i dessa samtal på en modell för att förstå innehållet i texter. Denna innebär att läraren tänker högt och sedan låter eleverna själva öva. Reichenberg och Lundberg poängterar också att läraren ska utmana eleverna i deras närmaste utvecklingszon, men ändå inte ge dem för mycket hjälp. Tjernberg (2013) konstaterar att avkodningsproblem minskar ju äldre eleverna blir medan läsförståelseproblemen ökar, vilket får konsekvenser i alla ämnen under hela skoltiden.

Tjernberg skriver att hur läraren kan möta den variation av elever som finns i klassrummet är avhängig hur läraren kan anpassa metoder och arbetssätt till varje enskild elev. För att göra detta behöver läraren kunna avgöra elevens styrkor och svagheter och utefter det anpassa sin undervisning. Dessutom behöver läraren förstå, menar Tjernberg, vilken utgångspunkt eleven har i sitt sätt att angripa en uppgift.

2.4 Olika läsförståelsemodeller

Här tas olika läsförståelsemodeller upp som exempel på metoder att arbeta med.

Skolverkets stora satsning 2014 "En läsande klass", där både lärar- och elevmaterial har delats ut till alla skolor inför ht -14, bygger i stort sett på RT, TSI och QtA.

2.4.1 Chambers boksamtal

Chamber (2011) beskriver konkret hur ett boksamtal kan läggas upp. Samtalet ska ha tre ingredienser: att utbyta entusiasm, att fråga samt att utbyta kopplingar dvs. mönster (text-själv, text-till-världen, samt text-till-text). Detta innebär, att läsaren undersöker om texten har någon anknytning till egna erfarenheter (text-själv), eller något som finns utanför ens egna erfarenheter men som läsaren hört talas om (text-till-världen). Text- till- text innebär att det läsaren läst, kopplas till andra böcker och jämförs för att hitta skillnader och likheter.

Boksamtalet kan enligt Chamber innebära att säga något för sin egen skull, att säga något till andra eller tillsammans eller att säga något nytt. Syftet är att läraren presenterar det som eleven inte kan göra själv, men gör det tillsammans med eleven. Successivt tar barnet över uppgiften och kan till slut göra den självständigt. Lärarens roll ska vara avvaktande och sammanfattande och ge eleven möjlighet att lyckas först genom att samtala om det uppenbara (Bil. 1).

Fyra grundfrågor används och dessa handlar, enligt Chambers:

- ...om det var något du speciellt gillade i boken?
- ...om det var något du inte gillade?
- ...om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt.
- ...om du lade märke till några mönster eller kopplingar?

Listor upprättas som utgångspunkter till samtal. Läraren ber eleverna utveckla vissa tankegångar genom att fråga: Hur vet du det? Lärarens ansvar är att under samtals gång sammanfatta, dra slutsatser samt se till att den röda tråden hålls.

2.4.2 Reciprocal Teaching, RT

Westlund (2009) skriver om Palinscar och Brown (1984) vars syfte med RT var att ge elever i behov av särskilt stöd de läsförståelsestrategier som goda läsare använder. Palinscar och Brown ville tydliggöra den omedvetna processen genom att synliggöra kognitiva tankeprocesser. Läraren fungerar i denna metod som en god förebild och visar sina egna strategier vid läsning, genom att tänka högt. Eleverna får bytas om att sedan ta lärarens roll och leda gruppen och på detta sätt blir metoden reciprok, vilket betyder växlande av roller. Läraren arbetar vid upprepade tillfällen efter samma strategi och med autentiska texter. Målet är att eleven ska bli alltmer ansvarstagande och utveckla självstyrning. Inom RT är interaktion och dialog ledord, där kooperativt lärande och metakognition är i fokus. Palinscar och Brown önskar att RT ska vara ett redskap för att eleverna ska lära sig att övervaka sin läsning och bli reflekterande läsare (Bil.2).

De fyra huvudstrategier som används är att:

- förutsäga handlingen/ställa hypoteser
- ställa egna frågor om texten
- klargöra otydligheter
- sammanfatta texten

Ett sätt att göra modellen mer elevvänlig är att använda Westlunds namn på strategierna:

Spågumman Julia (förutspår)

Nicke Nyfiken (ställer frågor)

Fröken Detektiv (klargör otydligheter)

Cowboy-Jim med lasso (fångar in det viktigaste) (s 79).

2.4.3 Transactional strategies instruction, TSI

TSI bygger på de fyra huvudstrategierna inom RT som ovan är beskrivna och på ett utbyte av strategier och meningsskapande av texten mellan elever och lärare. Eleverna tänker högt om de strategier de använder, men svaren värderas inte utav läraren som varande rätt eller fel. Tanken är att eleverna ska förstå vad de läser, leta efter ledtrådar och göra egna kopplingar till andra texter utifrån sina egna erfarenheter, menar Westlund (2009).

Taube (2007) beskriver TSI som att det handlar om mer än direkta förklaringar och också inbegriper ett annat samspel mellan lärare och elev. Eleverna använder inre bilder och sammanfattningar för att skapa egna tolkningar och förståelser. Arbetet sker i små grupper där elever och lärare sitter tillsammans och diskuterar texter. Läraren värderar inte elevernas svar, utan ber eleverna utveckla resonemanget för att eleverna själva ska se inkonsekvenser och vara aktiva.

2.4.4 Concept-Oriented Reading Instruction, CORI

Westlund (2009) beskriver CORI som en metod att nå läsförståelse genom att bygga på elevernas nyfikenhet i framförallt NO-ämnena, men även inom SO-ämnena. Meningen är att ge eleverna förståelse för att läsningen utgör länken mellan nyfikenhet och kunskapsutveckling. Forskning om CORI har enligt Westlund visat på goda effekter på lässtrategier, läsengagemang och även ökad ämneskunskap. Dialogen är ett avgörande begrepp inom CORI-undervisningen där det sker ett samarbete mellan social interaktion och strategianvändning. När man undervisar enligt CORI är elevernas förkunskaper av betydelse, eleverna motiveras till att ställa egna frågor, informationssökningen är aktiv och eleverna får fundera över sin metakognition.

2.4.5 Att läsa mellan raderna

Franzén (2004) har utvecklat en metod som kallas "Att läsa mellan raderna". Denna handlar om att det finns olika typer av svar i en text. Det går att hitta svaren på olika sätt:

Precis där, vilket innebär detaljfrågor där svaren finns direkt i texten.

Tänk efter och leta, vilket kräver mer textläsning och att svaren kan vara underförstådda. Det gäller att skapa hypoteser utifrån textsammanhanget och elevens förförståelse.

På egen hand, vilket innebär att svaren inte finns i texten, utan eleven måste använda sin förförståelse för att i sitt huvud fundera ut vad som avses.

Franzén talar om modellbaserade eller textbaserade inferenser. Med inferens menas "läsning mellan raderna" där slutsatser kan dras som inte direkt står i texten. Vid modellbaserade inferenser fyller läsaren i tankeluckor i texten, dvs. textens integreras med läsarens förkunskaper. Vid textbaserade inferenser finns logiska eller semantiska relationer mellan olika satser i en text. Det gäller alltså att blicka bakåt, men också förutse vad som ska hända.

Läraren kan också visa vad en inferens är genom att läsa en text högt, ställa en inferensfråga, svara på den själv och berätta hur han/hon tänkt. Successivt tar eleverna över allt mer för att senare kunna göra detta helt på egen hand.

2.4.6 Questioning the Author, QtA

Beck, McKeown, Hamilton och Kucan (2003) pekar på att läsning är att skapa mening. Genom att ifrågasätta textens roll och dess mening kan förståelse skapas. Förståelsen blir i det sammanhanget helt avgörande för att läsningen ska kunna vara meningsfull. QtA är menat

att vara ett redskap för att skapa mening genom diskussioner. Metoden kan användas både på skönlitterära texter och faktatexter.

Innehållet i metoden är att granska författarens text, brottas med vad som menas och "ta över" innehållet. Lärarens roll är att uppmuntra eleverna till egna ställningstagande och att ställa öppna frågor som låter eleverna aktivt samarbeta för att utveckla förståelse (Bil. 3).

Några sätt för läraren att hjälpa eleverna till bättre förståelse kan vara att ta fram de meningsbärande huvudtankarna i texten och sedan återvända till vad texten säger. Det kan också vara att klargöra vad en elev säger, genom att återge vad eleven sagt, men då att tydligare återge tanken. Läraren kan också vara aktiv genom att modellera hur hon eller han själv tänker, fylla i luckor i texten som kräver förförståelse samt sammanfatta vad texten handlar om.

I motsats till andra läsförståelsestrategier menar Beck, m.fl. att i denna metod hålls fokus på textens mening och att det finns en risk att målet med andra strategiövningar blir att öva strategier istället för att konstruera mening och kritiskt granska innehållet.

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka och utveckla kunskap om vilka metoder lärare anser vara framgångsrika för att underlätta läsförståelse för elever i behov av särskilt stöd.

Studiens frågeställningar är:

Vad uppfattar lärarna att läsförståelse innebär?

Vilka läsförståelsemetoder beskriver lärarna att de använder i sin undervisning och vilka läsförståelsemetoder kan observeras i undervisningsverksamheten?

Vilka aktuella läsförståelsemetoder och begrepp finns för att underlätta läsförståelse och vilka uppfattar lärarna att de använder?

På vilket sätt uppfattar lärarna att arbetet med läsförståelsestrategier kan gynna elever i behov av särskilt stöd?

4. Metod

I detta kapitel beskrivs undersökningens vetenskapliga ansats, metod och metodiska redskap. Kapitlet inleds med en presentation av begreppen kvalitativ ansats och fortsätter med en beskrivning av studiens intervjuer. Efter detta beskrivs det urval som gjorts och begreppet deltagande observationer presenteras. Vi belyser också studiens etiska aspekter och hur studiens data har bearbetats. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

4.1 Om valet av kvalitativ ansats

Kvale och Brinkmann (2009) menar att i kvalitativa metoder ligger fokus på att hitta det speciella och att förstå detta. Forskaren letar efter sammanhang och strukturer och vill ha många upplysningar av några personer. De menar att kvalitativa studier blir allt vanligare, vilket har att göra med att synen på kunskap förändrats. I en kvalitativ studie produceras kunskap bl.a. genom relationer, samtal, miljö och språk. I kvalitativa studier vill forskaren studera vardagliga och kulturella aspekter av någon eller några människors liv och detta uppfattar vi stämmer bra med vår studie.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att syftet är att skapa ett jag-du förhållande mellan forskaren och den som undersöks. Detta innebär ett mer personligt förhållande än vid andra metoder menar de, även om det inte står oemotsagt av andra forskare. Skillnaden mellan ett vanligt samtal och kvalitativ forskningsintervju innebär att forskaren har metodologisk medvetenhet om frågeformer, det dynamiska samspel som utvecklas mellan forskare och intervjuad, samt en kritisk uppmärksamhet på det som sägs.

Vid observationer fångar forskaren in hur någon eller några agerande tolkar situationen genom intervjuer. Fangen (2005) menar att deltagande observationer kan innebära att få en större kunskap och inlevelse än andra metoder. Grundstrukturen i tillvaron är inlevelse som skapar engagemang.

Fördelen med att genomföra både intervjuer och observationer är att man i intervjun kan diskutera situationer som observerats, men som kanske inte annars framkommer i intervjun. Det kan röra sig om situationer som informanten, avsiktligt eller oavsiktligt, inte tagit upp. Metoderna kan vara likvärdiga, eller någon metod kan överordnas den andra. Vi har valt att se de båda metoderna som likvärdiga, eftersom de ger upphov till olika typer av data. Genom att kombinera de olika metoderna finns möjlighet att validera materialet (Fangen, 2005). Vi bedömer också att det innebär en större chans för oss att få ut så mycket som möjligt av materialet i enlighet med vad Stukat (2011) säger.

4.2 Urval och urvalsgrupp

De fem lärare vi har träffat har alla undervisat klasserna under en längre tid. Anna har undervisat sin klass, som nu går i åk 6, sedan de gick i åk 3. Bella har undervisat sin klass i två år, de går nu i åk 5. Cissi har undervisat de femmor, som hon nu är lärare för, sedan de gick i åk 2 respektive åk 4. Elisa och Disa har undervisat klassen, som nu går i åk 5 och 4, ända sedan eleverna började i åk 1. Anna och Cissi arbetar på en F-9 skola, Bella, Elisa och Disa på en F-6 skola.

I studiens urval har personer valts som uppfattats vara intressanta att intervjua och observera för studiens problemområde. För urvalet har vi använt vad Stukát (2011) benämner ett snöbollsurval, nämligen att vi har kontaktat personer, som hänvisat oss vidare till andra personer, vilka de vet arbetar aktivt med läsförståelseundervisning. Fangen (2005) skriver att i ett kvalitativt urval växer val av plats och informanter på ett naturligt sätt fram allt eftersom kunskapen om området växer. Det är ett selektivt urval, som grundar sig på syftet med studien och hur lång tid som finns att tillgå. Ju större området är, desto mer måste urvalet granskas för att säkerställa att viktig information kan komma fram.

För att följa Stukát's (2011) snöbollsurval frågade vi forskare och andra intresserade lärare, när det gäller läsförståelse, om de kunde ge förslag på lärare i åk 5 eller 6 som visat ett extra stort intresse för detta område och hade arbetat med läsförståelse på ett strukturerat sätt. På så sätt har vi genom vårt nätverk försökt att få fram lämpliga informanter att intervjua samt att genom observation se hur deras praktiska verklighet kan upplevas av oss.

Valet av att klasslärarna arbetade i åk 5 eller 6 gjordes utifrån att vi ser att det är just i mötet med svårare texter som vissa elever får problem. Vi bad klasslärarna att välja en vanlig lektion om 40-60 minuter, vilket oftast utgör en vanlig tidsrymd för lektioner, där de aktivt arbetade med läsförståelse, som grund för observation.

4.3 Intervjuer

Fangen (2005) skriver att kvalitativa intervjuer går bra att kombinera med andra metodiska redskap likt observationer, vilket vi i denna studie utnyttjar. Adelman (2009) skriver att genom att använda olika metoder, vilket benämns triangulering, belyser man ett skeende ur olika perspektiv och kan på så sätt få en mer sannolik helhetsbild. Mening med det kvalitativa synsättet är i studien att tolka och förstå de svar som framkommit istället för att generalisera och förklara (Stukát, 2011). Enligt detta synsätt är det vanligt att som metod använda öppna intervjuer och ostrukturerade observationer där den förförståelse som finns hos den som utför studien ses som ett redskap för att tolka de svar som ges. Förförståelse kan också utgöra ett problem vid forskning. Fangen (2005) varnar för svårigheter för forskaren att höja sig över sin egen förförståelse och att granska hur förförståelsen påverkar forskningen.

I studien intervjuas fem klasslärare, där intervjun utifrån Kvale och Brinkmann (2009) av oss uppfattas som ett utmärkt redskap för att skapa kunskap om andra människors erfarenheter och tankar. Genom intervjuer kan människors spontana och oreflekterade erfarenheter, självförståelse och uppfattningar komma fram. Svårast att komma åt är oreflekterade erfarenheter, vilket kräver genomtänkta intervjufrågor, menar Bengtsson (2005).

Intervjuer kan vara mer eller mindre strukturerade. I denna studie används en intervjuguide (Bil.4). Detta innebär dock inte att vi varit så styrda av intervjuguiden, att vi inte kunnat ställa andra följdfrågor när något intresserar oss utifrån vårt syfte, en förståelse vi har hämtat från Kvale och Brinkmann (2009). Intervjuerna spelades in på band.

Fältintervjuer har genomförts där vi sökte upp informanterna på deras arbetsplatser för att på så sätt i enlighet med Stukat (2011) underlätta för dem vi talade med.

Intervjun inleddes med en kort orientering då syftet med studien presenterades. Avslutningsvis ställdes också frågan om ifall det var något annat som den intervjuade ville ta upp. Detta är en slags uppföljning för att säkerställa att den intervjuade hade haft möjlighet att säga det han eller hon velat säga. I alla intervjuer är det av stor vikt att lyssna uppmärksamt. Lyssnandet är en färdighet som kräver övning. Genom att lyssna uppmärksamt och empatiskt blir den som lyssnar medagerande, skriver Adelman (2009). Lyssnandet handlar om att vara en del i en förändringsprocess, vår egen och andras. Intervjun bör i enlighet med Thomsson (2002) genomföras på ett sådant sätt, att den av den intervjuade upplevs som ett samtal snarare än en intervju för att få ut så mycket som möjligt av intervjun.

Kvalitativ forskningsintervju är inte ett samtal mellan jämlika, eftersom forskaren styr samtalsinnehåll. För den sakens skull ska inte en intervju vara opersonlig och stel. För att få ärliga svar krävs att den som intervjuar ger lite av sig själv. Den kunskap som produceras sker i samspelet mellan den som intervjuas och forskaren. I intervjun kan det i en beskrivning finnas underförstådda meningar, skriver Kvale och Brinkmann (2009), vilket forskaren kan formulera för att sända tillbaka och få bekräftelse att innehållet stämmer.

Bjørndal (2005) talar om två nivåer i en utvärdering, nämligen att kartlägga intentioner och förverkliganden. I en utvärdering förekommer båda de områdena det empiriskt forskas om med sikte på vilka förutsättningar som finns samt den pedagogiska processen och resultat. Våra intervjufrågor följer denna ordning med förutsättningar, pedagogisk process och resultat för att underlätta analysen.

4.4 Deltagande observation

Vår studie innehåller deltagande observationer som ett medel att samla in information om studiens undersökningsområde. Metoden innebär att samla in data genom att delta i människors vardagsliv och se hur de hanterar situationer. Fangen (2005) skriver, att förutom val av informanter, har val av plats betydelse för deltagande observationer. Det handlar således inte bara om att se vad som sägs utan också vad som görs.

Fangen menar att vid observationer har forskning ofta handlat om det som är främmande. Det kan finnas kritik, uttrycker Fangen, mot att studera en för oss invand miljö som skolmiljön, eftersom en viss "hemmablindhet" kan förekomma. För att undkomma fällorna i den invanda miljön måste självreflektion tillkomma och den egna positionen göras tydlig. Genom att aktivt försöka se vilka uppfattningar som redan finns hos oss och hur de styr processen kan vi bli mer uppmärksamma på vår egen roll. Denna Fangens insikt har vi i studien noggrant följt, vilket har tagit sig konkret uttryck i de ständiga diskussionerna oss forskare emellan under hela studien. Observationerna har inte spelats in.

När det gäller olika roller, som kan tas av den som observerar, går det att befinna sig alltifrån att vara en fullvärdig medlem till att enbart observera. Den roll som tagits i studien är en observationsroll som inkluderar deltagande i aktiviteter till en viss grad, eftersom vi uppfattar att denna roll skapar mer utrymme för analys än ett helt aktivt deltagande. Vi ville dock inte att rollen skulle bli som någon slags åskådare. Därför blev observationsrollen, i enlighet med Fangens tankar, att sparsamt delta i det som känns naturligt för att ett förtroende mellan observerade och observerande personer skulle kunna skapas.

Eftersom tidslängden vid studiens observationer kom att bli kort blev förtroendet flyktigt. Av vikt är ändå att "portvakten", dvs. läraren, visar förtroende genom att låta oss vara i klassrummet. "Portvakten" är den som ger oss tillträde till klassrummet och legitimerar vår roll inför klassen. "Portvaktens" roll är central för sammanhanget, men det är av vikt att kritiskt granska vilka intryck som portvakten förmedlar och vad som tonas ner. Observatörens roll är att inta en position som om man inte vet något. Den positionen gör det lättare för att ny kunskap kan skapas, skriver Fangen. Det må vara så, uttrycker Fangen, att personer som observeras finns i en miljö, vilken intervjuaren och observatören känner till. Men vad de observerade och intervjuade människornas tankar innehåller är alltid ett okänt område för den kvalitativa forskaren tills denna genom observation och intervju tagit reda på dessa.

Vid observation sorteras, enligt Bjørndal (2005), en mängd stimuli bort och det sensoriska minnet gör den första filtreringen. Det som lagras hamnar i korttidsminnet, som har en mycket begränsad kapacitet, för att sedan hamna i långtidsminnet där information lagras mer permanent. En fara kan vara att situationer blandas ihop och långtidsminnet kan innebära en felkälla, menar Bjørndal. Det gick inte att undvika detta vid våra observationer, men för att ha med möjligheten att kunna gå tillbaka och kontrollera att bearbetningen av data blev tillförlitlig och resultatet autentiskt, skrev vi ner våra observationer. Redan vid urvalet av vad som skrivs sker en gallring. Adelman (2009) påpekar att observationer aldrig kan vara neutrala utan förstås utifrån observatörens förförståelse och kontexten.

Hur inspelningen går till påverkar resultatet och kan påverka situationen negativt så att den blir konstlad. Bjørndal (2005) menar att situationen påverkas av hur vana personerna är, hur känslig situationen är och hur engagerade personerna är i situationen. Inspelning av ljud med mobiler kan påverka situationen, menar Bjørndal, men vi tror ändå att det påverkar mindre än vad en inspelning med både bild och ljud skulle göra. Mängden av information blir

mindre vid ljudinspelning och det kan vara lättare att motivera lärare att delta om det bara är ljud som spelas in. Vid intervjun av lärare spelades hela intervjun in, medan vid observationerna fördes anteckningar för att inte transkriberingen skulle bli för omfattande.

4.5 Etik samt studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Vetenskapsrådet (2007) pekar på de huvudkrav som ställs på forskning. Dessa är informationskravet, vilket innebär att de som är informationsdeltagare skall informeras om undersökningens syfte, samtyckeskravet där deltagare informeras om sin rätt att bestämma om medverkan, konfidentialitetskravet, där konfidentialitet utlovas och att personuppgifter förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dessa samt nyttjandekravet, där uppgifter som samlats in om enskilda personer endast används i forskningssyfte. För att säkerställa lärarnas anonymitet har vi valt att ge dessa fingerade namn.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att forskningen ska tillföra samhället och människorna något för att ha ett värde. I alla delar av processen bör etiska överväganden enligt Kvale och Brinkman finnas. Regler är inte alltid det bästa att följa, utan det handlar mer om att ha en praktisk visdom i vad som krävs för att tillgodose god etisk hållning.

I en god etisk hållning handlar det om att förutse konsekvenser för medverkande, hur deras konfidentialitet skyddas, men också i vad mån forskarens roll påverkar resultatet.

Vi informerade de lärare vi tänkte intervjua om syftet med undersökningen och informerade dem om att deras medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Vi talade också om att deras medverkan skulle behandlas konfidentiellt och att deras namn i studien blir fingerade. Vidare talade vi om att uppsatsen är ett led i vår utbildning till speciallärare och inte kommer att utnyttjas på något annat sätt och att forskningsmaterial kommer att förvaras så att ingen obehörig får tillgång till det. Vi informerade även rektorerna på de skolor, där de vi intervjuade arbetar, om vårt syfte och hur och varför vi genomförde studien. Vårdnadshavarna och eleverna i respektive klasser där observationerna genomfördes, informerades om syftet bakom våra observationer och att det var läraren i klassen som observerades och inte eleverna.

När man gör tolkande undersökningar (Thomsson, 2010) ser man på validitet som frågan om huruvida man studerat det man verkligen skulle studera. Enligt socialkonstruktivismen speglar kunskap aldrig en objektiv sanning, det blir inte en fråga om att söka sanning, istället läggs tonvikten på kommunikation och diskurs. Thomsson pekar också på att Kvale (2009) uppfattar validitet vara att man intar ett kritiskt förhållningssätt till sina analyser.

Det kan finnas reliabilitetsbrister i kvalitativa undersökningar av den typ som vår. Det kan då röra sig om feltolkningar av både frågor och svar hos informanterna och vid analysen av de svar som givits, menar Stukát (2011). Dessutom är antalet informanter för få, menar Stukat, för att svaren ska anses generaliserbara. Dock är det så, att i kvalitativa studier finner

man inte generalitet genom antalet deltagare i studien, utan snarare genom antalet uppfattningar i den händelse numerärt underlag efterfrågas för generaliserbarhet.

Thomsson (2010) menar, att det är upp till läsaren att göra generaliseringar, inte den som utför studien. Däremot bör den som utför studien ta fram så mycket information så att läsaren kan göra en bedömning av generaliserbarheten. Ett annat ord att använda i denna undersökning, kan vara relaterbarhet som är ett svagare ord för generaliserbarhet (Stukát, 2011). Man beskriver sin undersökning i förhållande till andra liknande studier så att det går att göra godtagbara jämförelser.

4.6 Bearbetning/analys av data

Efter observationen har vi transkriberat avsnitt som vi genom analys förstått vara speciellt betydelsefulla för vårt arbete (Stukát 2011) att besvara studiens frågeställningar.

Bjørndal (2005) skriver att en analys kan innebära att materialet förenklas, klassificeras och jämförs, att olika mönster kartläggs och att förklaringar och bedömningar görs. I en bedömning ingår konstaterande som bygger på i studien framtagna fakta, men också värderingar. Att värdera är ett ord som ursprungligen kommer från tyskan och kan översättas med att göra sig en mening om eller bestämma värdet av något.

Vid analys av studiens intervjuer har svar framkommit som har kunnat grupperas på ett strukturerat och för läsaren förståeligt sätt. I vår studie redovisar vi hur vi resonerar, och exemplifierar med intervjuutsagor (Stukát 2011).

Analysarbetet har skett under och efter insamlandet av empirin och mest intressant är det som avviker från gängse teorier, eftersom det kan skapa nya teorier. I forskning kan det vara lättare att se det som bekräftar teorier forskaren har än att ta fram det som avviker. Det gäller att höja sig över vardaglig kunskap och etablera en kunskap bortanför fältets ramar. Vi har noga diskuterat vilka förutfattade åsikter vi påbörjat studien med. Vår egen förförståelse och förutfattade mening kan stå i vägen för upptäckten av ny kunskap. I all forskning bör forskaren pendla mellan ett kritiskt och ett verklighetsnära perspektiv för att få ett distanserat resultat i kombinationen av intervjuer och observationer, i enlighet med vad Fangen (2005) skriver.

Vid analysen har vi reflekterat över observationer och intervjuer var för sig och sedan sökt oss till likheter och skillnader. Både observationer och intervjuer innebär ett selektivt urval, men på olika sätt. Fangen skriver att "Intervjuer presenterar den förståelse som människor har när de ska sätta ord på sin egen erfarenhet" (s.33). Det urval som görs styrs till stor del av vad den intervjuade vill ska komma fram. Vid observationerna däremot kunde direkta erfarenheter eller med ett annat ord förstahandserfarenheter samlas in. Även observationer är selektiva, men vi använde studiens forskningsfrågor för hur vi har analyserat fram resultatet. På så sätt har vi kunnat komma utanför deltagarens perspektiv, skriver Fangen (2005).

Observationer kan vara mer eller mindre strukturerade. I bearbetningen av studiens data har olika situationer, som kunnat belysa studiens forskningsfrågor, nedtecknats. Fortsättningsvis har en tolkning av data skrivits ner. Transkription har använts, vilket handlar om att frysa ett ögonblick eller ett samspel för att vissa aspekter av kommunikationen ska bli tydligare och kunna nedtecknas. Dokumentationen av data kan, enligt Adelman (2009), ses som ett sätt att synliggöra processen.

Tolkningen har sedan relaterats till forskning. De avsnitt som transkriberats har i bearbetningen i enlighet med Fangen (2005) kunnat organiseras i tre grupper: (OA) observationsanteckningar som handlar om vad som ägde rum, dvs. hur samspelen ser ut, (TA) teoretiska anteckningar där tolkningar och hypoteser ställs och olika begrepp analyseras, (MA) metodologiska anteckningar där validiteten granskas samt också vår egen roll i sammanhanget.

Vid kvalitativa metoder finns det en viss rundgång mellan teori, metod och data, skriver Fangen (2005). Detta innebär att arbetet kan ändra form allteftersom arbetet fortskrider. Ett sätt att tolka kan vara abduktion, vilket innebär att enskilda fall testas mot en teori. Om resultatet stämmer mot teorin förklaras det som observerats med detta. Tolkningen måste överensstämma med flera liknande fall för att vara giltig. Abduktion är en slags kombination av deduktion, där hypoteser om kunskap utgår från teorier, och induktion vars direkta källa är empiri. Motsägelser i materialet behöver inte vid analysen tillrättaläggas, utan kan tas med för att visa på komplexiteten vid intervjupersonens svar.

4.7 Målgrupp

I vår studie har vi tänkt att vår målgrupp i första hand är andra speciallärare och specialpedagoger, men även grundlärare som är intresserade av läsförståelsestrategier och specialpedagogik.

4.8 Metoddiskussion

Då syftet i undersökningen var att få en inblick i hur lärare arbetar med läsförståelsestrategier i sin undervisning valde vi en kvalitativ ansats. Vi valde att göra djupintervjuer med halvstrukturerade frågor, vilket enligt Stukat (2011) är lämpligt då man vill få fram så fullständig information som möjligt. Vi använde oss av den intervjuguide som vi tagit fram, men vi hade också möjlighet att följa upp svaren vi fick med relevanta följdfrågor. Att vi valde denna metod, och inte använde oss av enkäter där vi kunde nått ut till fler informanter, berodde på att vi ville kunna ställa dessa följdfrågor och såg det som nödvändigt för att följa upp det vi sett i klassrumsobservationerna. Vår första intervju innebar att vi gjorde en pilotstudie, då vi undersökte hur våra intervjufrågor överensstämde med syftet.

Observationerna har gett information som förstärkt intervju svaren och vice versa, men redan vid observationstillfället sorterades sådant bort som inte uppfattades svara mot studiens forskningsfrågor. Björndahl (2005) skriver att denna process sker såväl medvetet som omedvetet. Vi upplevde att det var svårt att hinna fokusera på det som skedde under observationerna och samtidigt hinna anteckna. Det är möjligt att en inspelning ger ännu mer in-

formation, vilket får ställas mot att det även vid nedtecknandet från inspelning sker ett urval, även om möjligheten finns att gå tillbaka. Denna tillbakablick på olika situationer tror vi i vår studie kunde ha ökat möjligheten till ett mer rättvisande resultat och högre reliabilitet. Adelman (2009) beskriver hur förförståelse och kontext påverkar situationen. Vid nedtecknandet upplevde vi att det var vår kunskap från utbildningen, men även vårt intresse av läsförståelsestrategier, som styrde urvalet av situationer som skrivits ner.

Man bör beakta att vid observationer kan rollen som observatör påverka den situation man betraktar. Vi upplevde att vår roll blev, förutom vid presentationen, mer iakttagande än deltagande. Våra förväntningar var att hinna skapa en utvecklad kontakt, men tiden var kort och att anteckna tog mer av vårt fokus än vi beräknat. Fördelen med en åskådarroll är att risken för påverkan minskar, men vår observation kan ändå påverka situationen även om vi anser att det kan vara svårt att påvisa den påverkan. Fangen (2005) uttrycker att en viss hemmablindhet också kan förekomma vid vana situationer. Vår upplevelse är ändå att vi genom att välja för oss till viss del okända skolor och träffa nya personer uppfattade situationerna som nya och okända att utforska. Att få observera kändes som en förmån, då det sällan i annan verksamhet än forskning finns liknande möjligheter.

Det hade varit intressant att göra fler klassrumsobservationer än de sex observationer i lika många klasser med fem lärare som vi utförde, men med tanke på studiens omfattning uppfattar vi det vara tillräckligt. Någonstans måste en avgränsning göras. Några generella slutsatser går att ana men kanske inte att göra utefter vår studie då det empiriska underlaget är relativt litet men det ger en inblick i hur arbetet med läsförståelsestrategier kan se ut.

Vi anser ändå att våra observationer ger djup och innehåll till intervjuerna. Fangen (2005) menar att observationer kan skapa liv och engagemang och det instämmer vi till fullo i. Vi anser att förståelsen ökar när vi som observatörer ser konkreta situationer som också kan ingå som underlag till intervjuerna.

Genom att använda olika metoder, vilket Adelman (2009) benämner triangulering, ökar sannolikheten till en mer rättvisande bild än då endast en metod används. Vårt val av intervjuer som en ytterligare metod kändes naturligt, då flera frågor dök upp under observationen.

Vi anser att vi genom våra frågor fick ta del av många intressanta tankar. Bengtsson (2005) påpekar vikten av intervjuguide för att också kunna ta del utav andra människors oreflekterade erfarenheter, Vid flera tillfällen upplevde vi att informanterna tog sig tid till reflektion genom pauser, vilket vi uppfattar gav informanterna möjlighet att tydliggöra oreflekterade erfarenheter eller nya tankar med språkets hjälp. Intervjuguiden blev en bra hjälp för oss, för att kunna hålla bättre fokus i intervjuerna. En nackdel var att ibland var tidslängden för kort för intervjuerna p.g.a. yttre faktorer, vilket inte gynnade en lugn atmosfär eller möjligheten att ställa följdfrågor.

Vi upplevde, att konsten att lyssna som Adelman (2009) beskriver, är en färdighet vi behöver öva mer på, inte minst som det är viktigt att ge respons samtidigt som tankarna på nästa fråga ska formuleras. Kvale och Brinkmann (2009) påtalar just skillnaden mellan ett vanligt samtal och en intervju, vilken är att intervjun inte sker mellan jämlikar. Gränserna mellan samtal och intervju var vid vissa intervjuer otydliga, men vi tror att det skapade ett gott samtalsklimat så att inte situationen upplevdes pressande som vid en utfrågning. Vår upplevelse var att vi blev väl mottagna av alla informanter och att våra val av observation och intervju som metoder, väl överensstämde med vårt syfte.

5. Resultatredovisning

I resultatdelen redovisas de samtal och observationer som gjorts utifrån de i syftet redovisade frågeställningarna. Innebörden i våra frågeställningar handlar om hur lärarna uppfattar begreppet läsförståelse, vilka metoder som används och på vilket sätt det gynnar elever i behov av särskilt stöd. Rubrikerna utgår från frågeställningarna där vi analyserat, bearbetat och kategoriserat studiens empiri. Syftet är inte att göra en jämförelse mellan uppfattningarna hos de fem lärare vi talat med, utan att istället visa på den variation vi funnit i undervisning av läsförståelsestrategier.

5.1 Lärarnas uppfattningar av begreppet läsförståelse

Hur begreppet läsförståelse kan förklaras visar sig inte vara lätt. Flera lärare stannade upp och blev alldeles stilla vid denna fråga. Tid för reflektion behövdes för att med ord kunna beskriva ett begrepp som flitigt används men inte alltid synliggörs och förklaras.

Vi har valt att utifrån bearbetningen av studiens data, redovisa begreppet läsförståelse i olika underrubriker som visar på variationen av tankar och associationer begreppet kan ge. Flera lärare angav liknande svar, men vi har genom databearbetningen kunnat se tre olika typer av svar vilket har fått till följd att begreppet redovisas under tre underrubriker. Innan vi går mer in på dessa svar vill vi redogöra för hur observationerna visade att lektionerna genomfördes.

5.1.1 Lektionernas genomförande

Av de sex observationspass vi genomfört har fyra handlat om läsförståelse av skönlitterära texter och två har handlat om att förstå faktatexter, lärobokstexter, i historia. I Annas klass används de första 20 minuterna av lektionen till tystläsning i elevernas egna böcker. Så här gör man de två dagar i veckan som klassen träffas på morgnarna. Efter det får eleverna fundera över adjektiv som kan beskriva en person i den bok de själv läser. Dessa adjektiv skrivs upp på tavlan och sedan får eleverna tänka ut hur en person som är t.ex. nyfiken kan beskrivas i en text. Detta görs parvis och sedan samtalar man om det i helklass.

Historielektionen börjar med att fyra ord skrivs på tavlan: union, belägring, förhandling, blodbad. Anna ber klassen att berätta vad de talade om sist med hjälp av orden på tavlan.

Gemensamt tittar man sedan i boken på de uppslag och sidor man ska arbeta med under dagen och talar sedan om översiktsläsning och hur man kan förutsäga vad en text ska handla om genom att titta på rubriker, bilder och bildtexter. Efter det går klassen igenom ord på en PowerPoint där orden är illustrerade med bilder. Detta är ord som dyker upp i texten man senare ska arbeta med t.ex. sadel, gods, bergsmän, knekt, tröska.

Klassen börjar titta på rubriker och bilder på textsidorna. Utifrån det gör eleverna förutsägelser av vad texten handlar om. Klassen läser sedan texten tillsammans och stannar till vid t ex ”en mörk novembermorgon” – Frågor ställdes likt: Vilken månad är det nu? När är det no-

vember? Källkritik diskuterades – vems historia berättas? Vet vi att det här är sant? Efteråt tittar man på en film som behandlar textavsnittet.

Hos Bella får klassen arbetsuppgifter och en text från ”En läsande klass” som heter ”Apstjärnan” utdelat till sig. Klassen har arbetat med materialet sedan skolstarten hösten 2014. Man repeterar de olika läsförståelsestrategierna med hjälp av bilder på: *Spågumman* som förutspår vad som kommer att hända i texten, *Konstnären* som skapar inre bilder av det man läst, *Detektiven* som reder ut oklarheter och funderar över vad nya ord betyder, *Reportern* som ställer frågor om texten utifrån tre olika nivåer i texterna (på raderna, mellan raderna och bortom raderna) samt *Cowboyen* som sammanfattar det lästa.

Först tittar man på omslaget. Här tar eleverna hjälp av Spågumman och frågorna: Vad tror vi texten kommer att handla om? Då boken heter Apstjärnan, vad betyder då ordet stjärna här? En stjärna på himlen eller något man är duktig på?

Vid dagen för observationen är det framförallt strategin ”Reportern” klassen ska arbeta med. Läraren beskriver hur en reporter kan arbeta med att ställa frågor till texten och ger följande exempel på det:

- Om det i en text står att tussilagon blommade – vilken årstid handlar texten om då? Våren, men det står inte utan det får vi tänka själva eftersom vi vet att tussilagon blommar på våren.

Fröken börjar läsa texten högt och när hon stannar upp håller hon upp en bild på reportern och så ställer man frågor till texten.

Det blir många tillfällen till frågor vad som kommer att hända och vad olika ord betyder. Eleverna kopplar gärna till egna erfarenheter och vad de hört talas om och varit med om.

I Cissis ena klass börjar dagen med tystläsning och Vägledande samtal i 20 minuter. Eleverna ska fundera över huvudpersonerna i boken de läser – utseende och beteende. Under tiden plockar Cissi ut elever, en i taget, och sätter sig i rummet bredvid. Hon frågar varför de valt sin bok, (ex. om det är framsidan eller baksidan som har lockat?) och hon lyssnar på dem då de läser högt. De får också träna sig att återberätta handlingen i boken med hjälp av punkterna

Först...

Sedan...

Till sist...

Cissi låter också eleverna fundera över vilken av läsförståelsestrategierna som är svårast. Allt antecknas i en skrivbok så att Cissi ser vilka hon talat med och hur länge sedan det var hon talade med var och en.

Efter det samlas alla och eleverna får Post -it lappar med uppgiften att i ”sina” böcker hitta

”bevis” på hur huvudpersonen är till sitt sätt, beteende. Eleverna får skriva på lapparna, jämföra med grannen och diskutera.

En text ur Ronja Rövardotter (ur "En läsande klass"- materialet) delas ut med uppgiften att skumläsa- spionera på texten- och se efter vilken genre/texttyp det är.

Sedan blir uppgiften att "spionera" på karaktärerna, ex. hur Rumpnissarna beskrivs. Det gäller att i texten hitta beskrivningar på hur Rumpnissarna är till sättet. En lista skrivs på tavlan. Man diskuterar skillnaden mellan utseende och beteende. Listorna fylls på allteftersom man läser. Till slut görs en sammanfattning av Rumpnissarnas utseendet och av beteendet.

Sedan gäller det att skapa en inre bild av Rumpnissarna. Man börjar diskutera vad en "inre bild" är, om det exempelvis är som att se på en film? Bilder av hur Rumpnissarna kan tänkas se ut diskuteras.

Cissi undervisar två klasser och den andra klassen fortsätter att lyssna på högläsningboken de har som Cissi läser ur. De börjar göra en sammanfattning tillsammans av texten så långt de har kommit i boken. Eleverna får blunda och skapa sig en inre bild av hur det ser ut, det som händer i boken. "Har du någon gång känt så här?" undrar Cissi. Eleverna räcker upp handen och beskriver olika situationer som de tyckte var obehagliga och som de varit med om. Cissi förklarar också svåra ord som dyker upp i texten. Efter detta ska klassen ha historia. Klassen diskuterar olika texttyper utifrån fyra ord och begrepp som läraren skriver på tavlan:

- Kloster
- Ett rike
- Kung
- Kristendom

Två och två får eleverna ett kuvert med rubriker och texter som är ituklippta. Det gäller att sätta ihop dessa till en hel text, så man får se hur texten byggs upp och hur stycken krockar i varandra. Frågor som ställs är: Varför passar detta stycket här? Hur vet du det? Cissi går runt i grupperna och ställer frågor. Till sist tittar man på baksidan tillsammans i dokumentkamera och Cissi stryker under och förklarar hur man kan se att vissa textstycken passar ihop. Klassen tittar också på hur boken är uppbyggd med faktarutor och små figurer som kommenterar viktiga saker på baksidorna.

Lektionen avslutas med att man hittar på meningar där de fyra begreppen som står på tavlan finns med.

Hos Elisa arbetar klassen den här dagen med vad ett bra slut i en bok kan tänkas vara. Elsa visar på blädderblocket och ger exempel på olika slut som eleverna läst. Det kan handla om att slutet är kopplat till början eller att slutet kan innehålla en ”knorr”. Ett slut kan också vara kopplat till problem och lösning eller förstärka budskapet. För att kunna se vilket slut det är får eleverna använda de olika strategierna: inre bilder, förutsäga, kopplingar till hän-

delser, känslor, böcker och undringar och visa genom att återberätta. Elisa visar hur man med handens hjälp kan komma ihåg hur en berättelse kan vara uppbyggd. Elisa säger som följer:

- Kommer ni ihåg handen? Början och slut är första och sista fingret och sen finns det ofta tre viktiga händelser som styr boken. Mellan händelserna finns det också känslor och vi pratade om att när en känsla ändras, där finns oftast ett budskap.

Elisa läser en barnbok och hon berättar för eleverna att de får träna sig på att se inre bilder istället för att hon visar bilderna i boken.

Elisa läser boken, men stoppar ett par gånger och ställer nedanstående frågor:

- Hur kände sig Kenta? Hur kände sig de andra som blev tvungna att leka med Kenta? Tänkte du dig Kentas pappa som på denna bild? Jaså inte, men kom ihåg att era bilder är lika bra! Vad finns i väskan? Vad kan en snickis vara? Vad är problemet i historien och hur löser de det?

Vid varje tillfälle, utom vid något då eleverna räcker upp handen, får de prata med sin pratkompis 2-3 min utan redovisning efteråt. I stort sett är alla aktiva och tystnar när läraren börjar läsa igen.

När boken lästs färdigt blir det en diskussion om vad budskapet i boken kan vara. Det blir en kort diskussion där läraren hela tiden säger saker som: "I mitt huvud så tänker jag så här", detta för att få igång elevernas egna tankar. Elisa skriver upp problem och lösning på tavlan och diskuterar sedan vilket slut som passar till berättelsen.

Dagens uppgift är att titta i olika barnböcker och avgöra vilket slags slut det är. Svaret skriver eleverna ner på Post it -lappar. Efter det får eleven välja en ny bok och om det hinns med ska statistik göras om vilka slags slut som är vanligast.

Läraren delar ut böcker och eleverna börjar automatiskt parläsa två och två rutinerat. En elev opponerar sig och undrar om han måste läsa och svaret blir då att det måste han för att veta hur slutet är. Elisa står vid honom tills eleven är igång.

Hos Disa samlas en grupp barn av klassens 28 barn i ett enskilt rum för att sitta på mattan och ha boksamtal. En del har svårt att komma till rätta på sin plats och det blir en hel del tillsägelser. Till slut blir det dags att börja.

Disa berättar om de olika strategier som eleverna vet att de använder när de läser. Disa ger också nedanstående exempel:

- Det kan vara att inre bilder alltså se en bild av det som står i texten. Till den bilden lägger du vad du vet om tid, plats och personer utifrån egna erfarenheter. Vi kan

också se på kopplingar till händelser, känslor, böcker och filmer men vi kan också ställa undringar och förutsäga.

Disa talar om att den här dagen blir det högläsning.

- Idag ska jag läsa ur er bok men innan dess förklara svåra ord i texten. Vad menas med uttrycket att se ett ljus i mörkret, spröjsade fönster o.s.v.

Barnen berättar egna erfarenheter, men vid uttrycket "ljus i mörkret" talar läraren om att det inte behöver vara mörkt ute, utan det kan vara en bild hur man känner sig. Lite senare kopplar läraren ett avsnitt ur boken till egna erfarenheter. Läraren säger:

- Det här kommer mig att tänka på när jag... prata med din pratkompis om det är rätt att ljuga? Hur kunde de gjort på ett annat sätt?

Denna gång stannar läraren "kompispratet" och låter en grupp redovisa vad de tycker, men övriga får inte redovisa.

Vid ett beskrivande avsnitt säger läraren:

- Här fick jag en bild /.../ Jag läser igen och ser om du får samma bild som jag. Prata med din pratkompis.

Till sist, efter att ha läst kapitlet, får eleverna fundera på vad de tror kommer att hända i boken.

5.1.2 Läsförståelse kan vara att utveckla inre bilder

Anna beskriver att det är nödvändigt för att lyckas att det skapas inre bilder hos eleverna. Läsförståelse för Anna är att förstå vad texten vill säga och det betyder att arbetet i hög grad består av begrepps- och ordförståelse. Texterna får inte läsas mekaniskt och bara ha en yta utan innehåll. Det gäller inte bara i ämnet svenska utan minst lika mycket i andra ämnesområden som exempelvis SO. Anna berättar att hon genomgående vill ha samma struktur också i t.ex. engelska, vilket är ett ämne hon också undervisar klassen i. De läser t.ex. texter på engelska under SO-lektionerna för att eleverna ska få ett stort ordförråd. Hon tycker att all utbildning ska utgå från samma helhetstanke och strukturer och strategier. Andra lärare på skolan, som har andra ämnen än svenska, borde förklara ord och begrepp mer, menar Anna och uttrycker:

- Även ämneslärare borde förklara svåra ord, på ett annat sätt än vad som görs idag.

Anna menar att förförståelsen kan vara helt avgörande för förståelsen. När eleverna möter en text måste de ha en möjlighet innan att reflektera och skapa bilder. Detta beskriver hon som en svårighet i sin klass där man har många invandrarelever och att det helt enkelt inte går för

dessa att skapas en inre bild av Dalarna då man talar om Gustav Vasa. Alla svenska elever har inte heller varit i Dalarna men begreppet känns ändå igen. Olika elever har olika förutsättningar för att förstå språket och förhållanden i omvärlden.

Under observationen visar Anna i SO på vilket sätt hon kan bearbeta olika ord och begrepp. Innan textläsningen om Gustav Vasa, skriver hon upp fyra ord och begrepp på tavlan. Där står: union, belägring, förhandling och blodbad. Anna repeterar förra lektionen med elevernas hjälp, sedan gör eleverna en översiktsläsning genom att läsa rubriker, bilder och bildtexter. Efter detta får eleverna beskriva vad de tror att texten handlar om. Allt detta görs för att skapa en bättre förståelse och underlätta skapandet av ord och begrepp. Anna säger som följer:

- Mötet med texten får inte bli det första som händer.

En metod som Anna ofta använder för att undvika ett mekaniskt läsande är att använda många bilder t.ex. genom en PowerPoint. En dokumentkamera visar bara på texten och Anna väljer bilder som passar i den PowerPoint hon använder. Anna säger att detta sätt ger ett situationsstyrt utrymme genom att hon får bestämma vilka bilder hon vill använda. I sin klass har hon nyanlända elever, som ibland har få erfarenheter av svensk kultur, och en elev med en grav språkstörning som behöver stöd i form av bilder. Anna uppskattar värdet av fysiska bilder för alla men speciellt för elever i behov av särskilt stöd. Att använda olika bilder och att kunna skapa egna bilder underlättar för eleverna, menar Anna, och säger:

- De som lyckas är de som kan skapa sig inre bilder av vad de läser kring texten.

Bella är inne på samma linje och menar också att läshastighet och flyt är något annat än att förstå vad en text handlar om. Läsförståelse handlar om att inre bilder blir naturliga och att läsningen hamnar i ett sammanhang.

Cissi använder sig gärna av att eleverna får måla upp inre bilder för sig själva vid högläsning då hon uppmanar eleverna likt nedan:

- Blunda nu och lägg huvudet på bänken. Vad ser du för bilder när jag läser det här avsnittet?

Disa stannar under observationen upp, och säger: "Här fick jag en bild..." Hon berättar om den och läser sedan stycket igen. Därefter säger hon till eleverna att de kan skapa egna inre bilder och berätta för "pratkompisen" hur bilden ser ut.

Elisa läser ett stycke under observationen och stannar upp. Hon säger att eleverna säkert i huvudet har en bild av hur Kentas pappa ser ut. Därefter tittar alla i boken och många svarar att bilden i boken inte överensstämmer med deras bild i huvudet. Lärarna säger då med eftertryck likt nedan, att deras bilder inne i huvudet också är bra, ibland även bättre än illustratörens.

- Kom ihåg att dina bilder inne i huvudet också är lika bra och till och med kanske bättre än de i boken.

5.1.3 Läsförståelse kan påverka elevens liv och omvärldsuppfattning

Disa förklarar att läsförståelse för henne är när hon upplever att eleverna förstår, och kan leva sig in i det som skrivits. Läsförståelse innebär också att det lästa skapar kopplingar till verkligheten.

Elisa var inne på samma tankegång och menade att på något sätt ska läsningen påverka elevernas egna liv. Läsningen ska enligt Elisa vara något som positivt berikar tillvaron och säger:

- Det är dit jag vill nå, att man berikas i livet.

Vid frågan om vad läsförståelse är menar Elisa att det kan vara olika för olika åldrar, men för de mindre barnen handlar det mycket om att bli berörd.

Vid observationen upprepar Elisa ett antal gånger: " I mitt huvud tänker jag..." och uppmanar sedan eleverna att prata med sin kamrat om vad de själva tänker. Eleverna som är vana vid arbetssättet diskuterar livligt men ej högljutt och i stort sett alla är aktiva. Elisa påpekar i intervjun språkets betydelse för utveckling. När hon modellerar innebär det att tankar väcks som eleven kan börja reflektera över. Mycket av det som sägs kan vara nytt att reflektera över för eleven. Målet är att få igång elevens tankar. Läraren följer inte elevernas tankar när de pratar med sin "pratkompis", men det är inte det viktiga utan mer att tankarna väcks. Elisa säger att:

- Jag sänder iväg en tanke som gör att de hamnar på en plats de inte brukar hamna på.

Under observationen i Disas grupp börjar hon läsningen med att förklara svåra ord och begrepp i texten. Hon frågar eleverna vad som menas med t ex "ett ljus i mörkret" och "spröjsade fönster" och eleverna berättar egna tankar och erfarenheter för varandra. När eleverna tar uttrycket "ljus i mörker" mer bokstavligt, lyfter Disa begreppet till att visa att det också kan stå för ett känsloläge.

Också Anna pekar på den vidgning av omvärlden som sker då man läser. Mötet med andra människor och andra kulturer är berikande såväl som att förstå hur någon, man faktiskt bor granne med, lever och tänker.

Bella menar att när eleven läser och tar till sig av det lästa hamnar läsningen i ett sammanhang. Det gäller då att inte för många ord är okända.

Vid samtal med föräldrar har Bella påpekat att det vid frågor från barnen är viktigt att inte förenkla svaren för mycket. Det gäller att istället utmana elevernas tänkande. Det kan ske kring nyheter, tidningsartiklar och vardagsbegrepp som t.ex. ordet livsmedel.

Under Cissis lektion får eleverna i uppgift att fundera på om de upplevt något liknande som det som händer i boken. De får berätta för varandra om känslor och på så sätt knyta texten till sina egna upplevelser. Cissi uttrycker:

- Fundera över om du har blivit så rädd någon gång? Vad var det du blev rädd för?

5.1.4 Läsförståelse ger verktyg för framtiden.

Anna tänker på vad eleverna i framtiden kommer att ha behov av förkunskaper. Eleverna har olika förutsättningar när det gäller förståelse av språk och omvärld. En del nyanlända elever lever ensamma med sina familjer och får då inte något att relatera sina kunskaper om Sverige till. Anna menar att i de uppgifter klassen får finns en stegring av svårighetsgraderna och på så sätt finns det en uppgift för alla.

Eleverna behöver, enligt Annas egna erfarenheter av studier, kunna förstå det de läser och kunna dra slutsatser utifrån det de läst. Detta vill Anna ge sina elever. Annas egna studier inspirerar henne att arbeta omkring förståelsen som är central. Hon säger:

- Mina egna studier ger inspiration, och jag vet hur viktig förståelsen är.

Elisa menar att hon uppfattar läsförståelse olika beroende på vilken ålder eleverna har. Hos de mindre barnen kan det handla om att bli berörd medan det hos de äldre kan handla om att förstå ett budskap och förstå strukturer i en text. Detta är inte minst viktigt för framtiden.

Vid observationen ifrågasätter en elev under den egna läsningen om han måste läsa. Elisa svarar att det är nödvändigt för att klara av uppgiften, att se vilket slut berättelsen har, eftersom det är det som man arbetar med denna dag. Vid intervjun menar Elisa att elevens motstånd står för ifrågasättande av auktoriteter, vilket enligt Elisa är mer vanligt i den åldern än läsovilja. Elisa upplever att alla mer eller mindre ofta läser med glädje, vilket också en vikarie, enligt henne, uttryckt förvåning över. Vikarien menade att i alla klasser han vikarierat, var det ofta många protester mot att läsa, men inte i denna klass. Elisa upplevde att även den elev som genomgick dyslexiutredning visade läslust, vilket eleven kanske inte haft om de inte arbetat med läsförståelse.

Disa menar, liksom de övriga lärarna, att elevernas omvärldsuppfattning skiftar. Hon menar att flera barn inte kan reflektera och då är det en hjälp för dessa elever att visa hur hon, läraren själva tänker. Hennes reflektioner kan ge material till egna kopplingar hos eleven.

Arbetet med läsförståelsestrategier har gjort att eleverna oftare stannar upp i sin läsning och reflekterar över om de läst något liknande tidigare. Eleverna har ett bredare register att utgå

ifrån för även om de inte har egna erfarenheter så kan de genom böckerna få erfarenheter. Även de som tidigare varit läsovilliga visar vid undersökningstillfället större läsintresse än tidigare, vilket Disa menar härrör från att de arbetat så mycket med förståelsen. De arbetar också på olika sätt med att böckerna eleverna läser ska ligga på rätt nivå för att underlätta förståelsen.

Även Bella talar om läsförståelse som ett utvecklande innehåll, för att kunna klara sig i livet. Elever behöver förstå texter och då inte bara på ytan, menar Bella. Hon uppmuntrar föräldrar och elever att ta tillvara de naturliga lässituationer som uppstår i vardagen. Det kan handla om allt ifrån att läsa på skyltar till att förklara krångliga begrepp som tas upp i nyhetssändningar.

5.2 Läsförståelsestrategier som används

Elisa påpekar att det är en brist att det finns så lite i Lgr11 omkring vad läsförståelse är, och hur arbetet med läsförståelse kan utarbetas. Inte ens i kommentarmaterialet finns det, enligt Elisa, en tydlighet omkring detta område. Några av de intervjuade har deltagit i en kurs som kommunen anordnat för lärare i åk 1-3 vars namn är "Reflekterande läsning". Kursen bygger på läsförståelsestrategier utifrån RT, vilket är beforskat. Elisa framhåller att hon letat efter ny forskning omkring effekterna av reflekterande läsning men inte ens företrädarna i USA menar att det finns eller behövs, eftersom de positiva effekterna enligt dem gör skillnad. Elisa har själv varit i USA två gånger vilket gav nya tankar och inspiration. Disa har varit med på en resa och tycker också att den gav mycket. Just nu går Elisa en kurs för lärare i åk 4-6 med "Reading to learn" och tycker att den kompletterar arbetet med läsförståelsestrategier. Dessvärre har lärarna i åk 4-6 ej fått någon fortbildning i läsförståelsestrategier, vilket Elisa upplever som en brist.

Anna säger att hon inte använder någon specifik läsförståelsestrategi. Hon uttrycker att hon har flera examina från universitetet och att det är där hon får sin kompetensutveckling. Kurser som givits i kommunens regi, har hon inte gått. Däremot berättar hon att hon har en kollega som är väldigt duktig och kunnig inom området läsförståelsestrategier och henne diskuterar hon med. Men Anna har svårt att själv sätta en etikett på vilka strategier hon lär ut. Hon säger sig vara "allergisk" mot att i klassrummet använda uttryck som "Spågumman" när de talar om förutsägelser, då använder hon hellre ordet förutsägelser. Anna uttrycker att hon inte heller använder någon speciell arbetsgång, utan anpassar sig till hur texten klassen läser ut och till hur den klass hon undervisar är sammansatt. Anna har arbetat som lärare i över 30 år och anser att hon har sin långa erfarenhet som lärare att falla tillbaka på vad det gäller att bedöma vilka arbetssätt som fungerar för henne och för klassen.

Bella, som har arbetat som lärare i 11 år, arbetar sedan terminsstarten med projektet "En läsande klass". Hela skolan arbetar med materialet som Bella tycker är bra. Hon har inte arbetat så strukturerat med läsförståelse tidigare. Bella har gått kurser tidigare och beskriver hur hon då blivit inspirerad att arbeta utifrån de tankar och idéer kursen givit. Bella säger att till slut har projekten runnit ut i sanden. Nu följer Bella den planering som finns till "En

läsande klass" och när klassen arbetar med texterna används bilderna som finns i materialet av t.ex. Spå gumman så att eleverna vet vilken strategi det arbetas med för tillfället.

Cissi har i flera år arbetat med läs- och skrivutveckling i kommunen och på så sätt deltagit i flera projekt och kurser både i hemstaden och utomlands. De metoder hon använder sig av är Teachers College Reading and Writing Project, vilket innebär att arbetet i elevernas läs- och skrivprocess sker mycket strukturerat och att elevernas egen läsning relateras till de egna upplevelserna. Läraren intar rollen som modellerare i klassrummet. Cissi säger att hon också arbetar med RT och är väl insatt i Stenssons metoder. Dock, påpekar Cissi, att hon inte renodlat använder en strategi, utan att det genom åren har blivit till en blandning av det hon tagit till sig och tyckt märka fungera i klassrummet

Två av de intervjuade lärarna uppfattar att de kan se risker med arbetet med läsförståelsestrategier. Elisa menar att en fara i att arbeta för mycket med strategier är, att man som lärare kan fastna i arbetet med strategier och på så sätt förlora en del barn som mer behöver arbeta med budskapet. Anledningen till att läsförståelse handlar så mycket om strategier kan vara att det tar tid för läraren att bli duktig på att använda dem. I New York, där en del av de intervjuade lärarna har gått på kurs, har kurshandledarna mer och mer lämnat arbetet med strategier för att i stället använda karaktärer och karaktärers utveckling som utgångspunkt. Disa menar, att arbetet i Sverige från Skolverket med "En läsande klass" var lovvärt, men att läsförståelsestrategier bara är ett verktyg bland många andra.

Elisa och Cissi har haft handledning om läsförståelse bland lärare. Under den tiden då handledningen pågick arbetade lärarna med läsförståelsestrategier. När läraren senare träffat olika lärare och frågat om hur arbetet går, har många återgått till hur de arbetat tidigare. Anledningen till det har varit att arbetet med läsförståelse krävt så mycket planering, av att ta fram texter och att förberedelseläsa, att det försvann i all annan planering. Elisa menade att det tar mycket tid med läsförståelse och lärare är inte vana vid att lägga tid på förberedelser för läsförståelse.

"En läsande klass" kan här ses som "en räddare i nöden" då det finns färdiga lektionsplaneringar och textutdrag att arbeta med på nätet. Mot detta framför dock Anna och Cissi kritik, då de menar att om inte lärarna har de vetenskapliga teorierna bakom läsning och läsförståelse, blir "En läsande klass" endast som en lärobok, om än en bra sådan. Kunskaperna hos läraren är då för grundna för att ett bra arbete ska kunna genomföras.

5.3 Vad gynnar elever i behov av särskilt stöd när det gäller läsförståelse?

Strukturen i många av de läsförståelsestrategier som används, anger lärarna som det som stödjer elever i behov av särskilt stöd. Vi kan även se andra faktorer som presenteras nedan.

5.3.1 Lärare och elever som modell.

Olika barn har olika erfarenheter och omvärldsuppfattningar, framhåller Disa. En del barn kan inte reflektera och därför behöver läraren visa hur han eller hon tänker. Av kanske än större betydelse är det enligt Disa, att andra elever visar hur de tänker så att eleverna i fråga får andra elevers bilder och kopplingar. Ibland kan kamraternas förklaringar av svåra ord vara enklare och mer gripbara än när en vuxen förklarar. Detta kan ha att göra med att kamraterna använder ett enklare språk som står eleven närmare än vuxnas ord. Disa uttrycker denna tanke om elever enligt nedan och som förebilder för andra elever som en utgångspunkt för växande.

- Barn utvecklar barn och genom att se andra kliver de själva vidare.

Anna menar att hon väl känner elevernas styrkor och svagheter. När de läser får eleverna begreppen förklarade för sig av läraren. Ibland arbetar eleverna i grupper och då sätter Anna ihop grupperna så att eleverna kan ge varandra hjälp. Eleverna kan ge god hjälp till varandra och på så sätt lära sig olika saker menar Ann, som uttrycker:

- Eleverna lär så mycket av varandra.

Bella påpekar, att det som är bra för barn i behov av särskilt stöd är bra för alla. I hennes klass finns stora behov och många skulle behöva mer "en till en-undervisning". Då det inte ofta är möjligt kan hon, säger hon, använda strategierna för att utmana eleverna till egen reflektion. Vid observationen håller Bella upp en bild på en tussilago. Hon frågar vilken årstid det handlar om när det står att tussilagon blommar. Hon svarar själv att det är våren eftersom vi vet att tussilagon blommar då, men säger också, att detta står det inte utan det får man tänka själv. Bella anser, att hon ger mer tid till reflektion nu än tidigare. Hon menar att detta även gäller andra ämnen när svåra ord dyker upp, kan hon använda uttryck som "Tänk som reportern" vilket hon tror kan underlätta för eleverna. Bella säger:

- Jag utmanar mina elever att tänka själva mer nu.

Cissi menar, att arbeta mer med texter gynnar alla och att hon inte kan se några negativa konsekvenser av arbetet. Hon tycker att hennes arbetssätt fungerar och att hon får med alla elever på att dyka ner i texterna och att läsa mellan raderna. Detta gör att de också blir duktigare på att själva skriva. Svårare kan vara att få med kollegor i detta arbetssätt som hon tycker skulle genomsyra hela skolan. Cissi säger att:

- Jag skulle gärna få med mig mina kollegor mer i detta arbete när jag ser vilken god effekt det har.

Elisa upprepar många gånger under lektionen, att i sitt huvud tänker hon på detta sätt för att senare ställa frågor hur eleverna upplever det. Eleverna får då under 2-3 minuter prata med sin "pratkompis" om frågan. Arbetssättet kändes väl genomtänkt och inarbetat. Först gjorde

läraren en koppling till sitt eget liv där hon visar sig själv som läsarförebild och uttryckte "Igår läste jag..." Därefter gick hon igenom vad lektionen handlade om. Läraren läser en text där läraren visar hur hon tänker, men också fick barnen vid några tillfällen prata med sin "pratkompis" utan återkoppling. Barnen delger då inte den stora gruppen sina tankar. Läraren Elisa menar, att det skulle ta för lång tid att lyssna till alla vid det tillfället, och att det egentligen handlar om att väcka tankar och reflektioner. Elisa säger att:

- Det är viktigt att jag också visar att jag läser...

5.3.2 Kontinuitet och fasta rutiner.

Gemensamt för de fem lärare vi intervjuat och gjort observationer hos, är att de känner sig väl förtrogna med klassen då de arbetat med gruppen under längre tid, allt ifrån två år till två lärare som arbetat sedan åk 1 i samma grupp omkring läsning och skrivning. Flera lärare uttrycker att de känner klassgruppen väl och tre lärare påpekade att olika diagnoser var bra, men att det inte alltid behövdes eftersom lärarens kännedom om eleverna ändå var stor.

Elisa framhåller att avgörande för arbetet med läsförståelse handlar om att få fungerande rutiner. Första månaden varje år övar skolan bara på att få in rutiner. Minilektioner ges av läraren omkring hur man pratar med sin kompis, hur man samlas osv. Läraren påpekar att det inte är någon idé att ha lektionen om inte rutinerna sitter. Redan från förskoleklass arbetar de t.ex. med turtagning genom att en elev läser eller berättar ur en bok medan den andre visar bilder. Nu i åk 5 visade observationen hur eleverna automatiskt visk-läser en sida var när de parläser och att arbetssättet upplevdes väl inarbetat. Vid högläsningen vid genomgången brukar Elisa visa strategin med två exempel och eleverna får visa på ett ställe och det ska då vara det tydligaste exemplet. Läraren Elisa framhåller att alla elever mår bra av att det är så strukturerat inte minst för elever med särskilda behov. Elisa säger att:

- Om inte rutinerna sitter är det ingen mening att ha någon undervisning.

Disa påtalar också vikten av struktur och att alla vet vad de ska göra. Det krävs en del arbete att få det att fungera men på sikt kan eleverna sätta igång själva om bara strukturen är tydlig.

Cissi anser att struktur behövs. Hon jämför sina två klasser med de hon besökt i New York under kurser i läsförståelse, som redan i åk 2 var duktiga på att t.ex. få med alla i samtalet. Själv har hon haft sina klasser sedan åk. 2 och de är väl insatta i uttryck som t.ex. inferens. Cissi uttrycker att hon arbetar medvetet med att hitta bra strukturer så att alla vet vad som förväntas. För att skapa bra undervisning krävs, enligt Cissi, att det finns en följd i hur du som lärare undervisar som är en del i en helhet. Struktur, organisation och förhållningssätt är ledord för Cissi som säger:

- Struktur är jätteviktigt, hur du organiserar, att det finns böcker och att alla vet vad de ska göra. Du måste ha en följd och helhet av allting om du ska kunna undervisa om det.

Cissi menar att stödstrukturer kan hjälpa alla elever, men speciellt elever i behov av särskilt stöd. När dessa vet hur de ska skriva, läsa och prata om texter, så tränas de, enligt Cissi, i att reflektera över texter. Eleverna tränar sig i att prata med andra, och får en trygghet i att de är duktiga på att samtala. Eleverna blir också medvetna om, menar Cissi, varför de gör olika saker och kan därför förstå varför de tränar på just detta. Cissi säger att:

- De vet vad de gör, det finns en tydlighet i att de vet, att "idag tränar jag detta för att..."

På väggarna i Cissis klassrum hänger stora och små planscher som eleverna kan ha till hjälp när de skriver och läser. Det kan vara förslag på punkter att hålla sig till när de läser en faktext eller en skönlitterär text, hur de ska "sökäsa" eller läsa mellan raderna på olika sätt. En plansch ger nedanstående förslag om att skriva utvecklade svar på frågor:

Att skriva utvecklade svar på frågor:

1. En del av frågan måste finnas med i svaret.
2. Använd något eller några av utvecklingsuttrycken. Variera dig dvs. använd flera av dem t ex Med det menar jag ... Därför att ... På så sätt ...
3. Ge minst ett exempel som stödjer ditt svar. Ett exempel på det är ...
4. Stöd dina resonemang med citat.

5.3.3 Förhållningssätt.

Elisa påpekar att läsförståelse handlar om ett förhållningssätt. Istället för att lägga mycket tid på tillrättavisningar handlar det om att visa intresse för eleven och utveckla elevens arbete. Elisa anser att man kommit mycket längre i New York, på de skolor hon besökt där. När en lärare där gav respons så kunde det låta ungefär som följer när eleven skulle skriva: "Här blir jag väldigt intresserad av din karaktär. Kan du lägga till mer beskrivningar i texten för jag blir så nyfiken på vem personen är? Var skulle du kunna lägga till mer beskrivningar?"

Samma typ av förhållningssätt som positivt utvecklar kan överföras till läsning menar läraren Elisa, men att det tar lång tid att lära. Först handlar det om att helt enkelt härma goda exempel för att det så småningom bli lärarens eget språkbruk.

Cissi har inspirerats av Pia Sundhages ledarskap, där man lär sig av varandra. I Sundhages ledarskap lyssnar man in varandra och är inte som lärare för snabb att ställa frågor och att gå vidare. Alla ska lyckas! menar läraren. Förhållningssättet är grunden för arbetet, menar Cissi, och inte strategierna. Förhållningssättet ska genomsyra alla lektioner. För att alla alltid ska ha en bok att läsa har alla elever två böcker på gång i taget. Det ska alltid finnas en bok att ta till och läsa i så fort den ena är utläst.

I gemensamma boksamtal har eleverna inplastade kort med en röd sida och en grön. På den röda står olika "börjor" för att lättare få igång ett samtal:

- Jag tror att...
- Jag undrar...
- Jag håller med för att...

När eleven sagt något om den lästa texten vänder de på sitt kort och får då upp den gröna sidan. Meningen är att de ska se vem som ännu inte sagt något i diskussionen och hjälpa den eleven in i samtalet med hjälp av de "börjor" de har på den gröna sidan, där det står:

- ... hur känner du inför detta?
- ... vad tänker du på inför detta?

Förhållningssätt kan även gälla inställningen till läsning. På en skola med läsning som profil står arbetet med böcker högt i kurs. Skolbiblioteket är levande och olika projekt genomförs på hela skolan. Vid samtal med elever framkommer det att många läser böcker också hemma.

Vid de andra skolorna menar lärarna att det är svårt att få med andra lärare på att arbeta med läsförståelse men att en del lärare nu kommit igång med att arbeta med arbetsmaterialet till "En läsande klass".

Två lärare uttryckte tvivel över att andra lärare inte tar till sig arbetet med läsförståelsestrategier utan endast kopierar utan större förståelse. De två lärarna efterlyste ett mer vetenskapligt förhållningssätt där metakognition ingår och uttrycker:

- Lärare behöver bli mer pålästa och vetenskapligt baserade och utgå ifrån det. Du måste ha en följd och helhet av allting om du ska kunna undervisa om det.

5.4 Studiens slutsatser/huvudresultat

De fem lärarnas definition av vad läsförståelse innebär ges i studien en vid betydelse, dvs. i diskussionen ges inte svaren att det enbart skulle handla om avkodning och att läsa mellan raderna. En av lärarna är noga med att påpeka skillnaden i att ha läshastighet och flyt och att verkligen förstå det man läser. Det är när de inre bilderna blir naturliga för eleven som läsningen hamnar i ett sammanhang och texten blir begriplig. En annan av lärarna använder sig av egna bilder där hon visar på begrepp och företeelser för att göra texten mer begriplig och intressant.

Alla lärare betonar vikten av att skapa inre bilder av begrepp och ord, vilken betydelse orden har för eleven utifrån hon/hans egna erfarenheter. En lärare ber vid ett tillfälle att eleverna ska blunda och se efter hur de ser att den nyligen lästa scenen skulle kunna se ut. Lärarna betonar att de bilder som eleverna "ser" för sitt inre är lika bra, om inte bättre, än de illustrationer som kan finnas i böcker. Det är också ett viktigt moment i klasserna att delge varandra exempel på känslor de själva upplevt någon gång och som de läser om i olika texter.

De fem lärarna menar också att det är viktigt för omvärldsuppfattningen att eleverna har en god läsförståelse. En av lärarna menar att läsning kan beröra och göra så att livet berikas. Alla lärarna menar att läslusten ökat genom användandet av de metoder som redovisats.

Två av lärarna anser att läsförståelsen kan vara ett verktyg för framtiden och enligt en av lärarna gäller det framförallt ju äldre eleverna är. Bella talar om läsning som ett verktyg för att "klara sig i livet", att förstå vad som står på skyltar eller vad som sägs i en nyhetsändring.

Något som de fem lärarna har gemensamt är att de arbetar med läsförståelse på ett annat sätt än de tidigare gjort. Tidigare var det, enligt en av lärarna, en oreflekterad läsning i skolan. Det viktiga var antalet lästa sidor och skrivna recensioner. Det arbetssättet lärarna nu använder är ett gemensamt arbetssätt i klassrummet där även det sociala samspelet spelar stor roll, man lär av varandra, både elever av lärare och elev av elev som en modell för att sedan arbeta vidare på egen hand men utifrån dessa modeller. De observationer som genomförs visar på detta modellerande där läraren visade hur en uppgift kan lösas och även på samspelet mellan den vuxna och eleverna såväl som mellan elev och elev. De lektioner som observerats var till utförandet mycket olika men det fanns gemensamma grundtankar i dessa och de var den struktur i utförandet som fanns, den modellering som visades och den betoning av de egna erfarenheterna som viktig i de olika tolkningar som gjordes av texter.

Lärarna i vår studie har tagit till sig de nya tankar och idéer som kommit på senare år inom området läsförståelsestrategier genom olika projekt och kurser de fått gå genom arbetet. En av lärarna har inte deltagit i dessa utan studerat på universitetet och tycker på så sätt att hon på vetenskaplig grund skapat förutsättningar för sin undervisning. En av lärarna arbetar med skolutveckling inom läs - och skrivområdet i kommunen.

Tre begrepp kan urskiljas som de i studien intervjuade lärarna anser betydelsefulla för elever i behov av särskilt stöd och det är modellerandet, kontinuitet och fasta rutiner och även att ha ett förhållningssätt med positiv respons.

6. Diskussion

Diskussionskapitlet innehåller reflektioner över denna studies resultat relaterat till de teorier och utgångspunkter som redogjorts i litteraturgenomgången. Kapitlet innehåller även specialdidaktiska konsekvenser samt förslag till fortsatt forskning. Kapitlet är strukturerat utifrån de rubriker som visade sig växa fram i bearbetningen av data och som beskrivits i resultatkapitlet ovan.

För att underlätta för läsaren att följa tankegångarna repeterar vi nedan studiens frågeställningar, vilka har varit: Vad uppfattar lärarna att läsförståelse innebär? Vilka läsförståelsemetoder beskriver lärarna att de använder i sin undervisning och vilka läsförståelsemetoder observerar denna studies undersökare i undervisningsverksamheten? Vilka aktuella läsförståelsemetoder och begrepp uppfattar lärarna att det finns för att underlätta läsförståelse och vilka uppfattar lärarna att de använder? På vilka sätt kan arbetet med läsförståelsestrategier enligt lärarna gynna elever i behov av särskilt stöd?

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie, var att undersöka hur olika lärare arbetar med att lära ut läsförståelsestrategier. Som svar på våra frågeställningar framgår det att lärare arbetar med läsförståelse i en variationsrik undervisning, vilket i det nedanstående diskuteras och problematiseras.

6.1.1 Hur begreppet läsförståelse definieras

Lärarnas definition av begreppet läsförståelse överensstämmer med de teorier, som tidigare beskrivits i litteraturgenomgången, där Lundberg (2010) pekar på det viktiga samspelet mellan den som läser och själva texten som läses och att läsning är en tolkning av skrift som språk. Vidare framhåller Taube (2007) att läsning ger tillträde till kunskap och visar på betydelsen av vikten av läsförståelse för både samhälle och individ. Skillnaden i studien är att lärarna har givit läsförståelsen en ny definition då de betonar vikten av att utveckla texterna som läses i bilder.

Khami och Catts (2012), exempelvis, beskriver läsning som en produkt av avkodning och förståelse, $L = A \times F$, även kallat "The simple view of reading". Lärarna i studien talar inte enbart om avkodning och förståelse som faktorer av betydelse vid läsförståelse. De talar om betydelsen i ett vidare begrepp som att utveckla inre bilder, hur det påverkar elevens liv och omvärldsuppfattning och läsförståelse som ett verktyg för framtiden. I studien framstår även behovet av att som Taube (2007) påpekar, nämligen att föra in en faktor M , motivation, som en avgörande faktor.

Enligt uppfattningar hos fyra av de intervjuade lärarna, innehåller förmågan att ha läsförståelse ett sätt att skapa inre bilder. Chambers (2011) menar att på det viset, genom att tänka i bilder, kan även världsbilden vidgas och påverka livet. I Chambers boksamtal, som flera

lärare i studien använder sig av som metod, delar eleven vid boksamtalet med sig av de erfarenheter de har och gör kopplingar till både vad de själv varit med om och om de hört talas om någon annan som har liknande erfarenheter. Chambers menar, att erfarenheter också kan fås genom att eleven läst om något liknande. Det skapar då en förståelse av att det finns flera olika sätt att leva ett liv.

Annas beskrivning av läsförståelse som något viktigt för både individ och samhälle, då det kan påverka möjligheter till studier och framtida yrkesval, kan knytas till den definition som Taube (2007) beskriver. Teorin kan ses ur ett samhällsnyttigt perspektiv då kunskapen att läsa bidrar till att samhället byggs upp på demokratins grund. Ur en demokratisk synvinkel är det betydelsefullt att kunna läsa, skriva och förstå skrivna texter för att på så sätt kunna påverka sin framtid och omvärld.

Lundberg (2010) talar om den skrivna texten som den största källan till kunskapsutveckling. Lärarna betonar, liksom Lundberg, samspelet mellan texten och den som läser texten.

Bella i studien menar att den skrivna texten kan vara allt från tidningsartiklar och annonser på spårvagnen till skönlitterära texter och även det som ses på TV. Att träna på nya och svåra ord är inte förbehållet skolan, menar Bella, utan något som alla föräldrar bör ta tillfället i akt att göra då okända ord förekommer i vardagssituationer. Det uttrycks även i Lgr 11 (Skolverket, 2011) att läsning kan förekomma i olika situationer t.ex. i spel och sång.

I vår studie har också vår egen syn på läsförståelse fördjupats och vi förstår än mer vikten av att eleverna tar till sig det de läser och låter det omforma livet. Betydelsen av tid för reflektion, samspel mellan elever och med lärare måste få utrymme så att goda lärmiljöer utvecklas. Några frågor som väcks är hur vi kan skapa goda lärmiljöer utifrån denna kunskap också i andra ämnen. Hur kan arbetet med läsförståelsestrategier bli ett gemensamt ansvar hos alla lärare? Westlund (2009) anser att det är lärarens ansvar förutom att vara tydlig med varför en strategi lärs ut, tala om användningen av strategin och om den varit till hjälp och om den kan användas i andra sammanhang. Satsningen på "En läsande klass" tror vi inte bara är tänkt som ett hjälpmedel vid läsförståelse i ämnet svenska utan strategierna är tänkta att användas vid all läsförståelse. Frågan kvarstår hur läsförståelse kan bli hela skolans ansvar.

6.1.2 Läsförståelsestrategier som används

I studien visar det sig, vilket tidigare uttryckts, att lärare använder många olika läsförståelsestrategier när de undervisar. De läsförståelsestrategier som lärarna använder överensstämmer väl med de metoder som tidigare beskrivits i litteraturgenomgången.

De fem lärarna i studien har gått flera kurser i ämnet, men ingen kan säga att de följer någon strategi mer än någon annan. Man blandar och tar ut det som man tycker fungerar. De lärare vi har talat med har stor lärarerfarenhet, från 11 år till 30 år som lärare och tycker sig se att de under åren ändrat sitt sätt att se på läsförståelseundervisning. Förut var läsning i skolan tyst läsning, man skrev bokrecensioner och gjorde "bokträd" där recensionerna bildade lövverket på ett träd. Under senare år har forskning kring läsförståelse aktualiserats vilket för-

ändrat lärarnas syn på läsförståelse. Idag beskriver lärarna hur de läser mer på djupet än tidigare. Även om de förut också gjorde analyser av texter uppfattar de att detta var på ett grundare plan och mer faktabaserat än idag. Eleverna har idag, menar lärarna, fått en vana att närläsa texter.

Tre av de intervjuade har gått kurser inom Teachers College Reading and Writing Project och även varit i New York på studiebesök. Bristen inom arbetet i kommunen har varit att det varit svårt att sprida arbetet vidare. Lärare beskriver att de är ganska ensamma på sina skolor att arbeta på detta sätt och de uppfattar det har varit svårt att föra ut arbetet till andra kollegor. Ett par lärare beskriver hur det varit när de och kollegor varit på kurs inom området, de är inspirerade när de kommer därifrån, men "vardagen kommer i kapp" och den vanliga planeringen av arbetet tar över. Förhoppningen finns hos informanterna att fler kollegor ska börja arbeta med läsförståelsestrategier och att även ämneslärare i de högre årskurserna kan inspireras av framförallt "Reading to learn". Detta är en läsförståelsemetod från Nya Zeeland som lämpar sig väl för arbete med ämnesspecifika texter och som innebär att man arbetar utifrån ett modellerande arbetssätt tillsammans, lärare och elever, för att sedan övergå till ett individuellt arbete med ämnestexter.

En av lärarna i studien använder sig helt och hållet av materialet till "En läsande klass" i sin undervisning medan övriga fyra deltagare i studien beskriver att de endast använder delar av materialet som är uppbyggt kring Reciprocal Teaching, Transactional strategies instruction och Questioning the Author. Tjernberg (2013) menar att även om vetenskapliga metoder används så är de inte verkningsfulla om inte lärarna förstår språkutvecklingsmekanismer som ligger bakom metoden. Vi upplevde att alla de lärare vi intervjuat och gjort observationer hos hade en god grund i de metoder de använde. Vi är inte säkra på att vi fått samma resultat om vi helt slumpmässigt valt ut en skola och samlat in material. Lärarna i vår studie är speciellt intresserade av läsförståelse och har reflekterat vilket vi anser syns i vårt material.

6.2 Didaktiska konsekvenser

Här presenteras de metoder studien visar som gynnsamma för elever i behov av särskilt stöd.

6.2.1 Metoder som gynnar elever i behov av särskilt stöd

I studien kunde tre gemensamma begrepp urskiljas som lärare ansåg betydelsefulla för elever i behov av särskilt stöd, modellerandet, kontinuitet och fasta rutiner och även att ha ett förhållningssätt där positiv respons ingår som en betydelsefull del.

Uppgiftsorientering, då läsaren inte känner engagemang och utmaningar inför uppgiften, anser Lundberg (2010) vara en orsak till problem med läsning. Att hitta "rätt" sorters texter anser de lärare vi intervjuat som en utmaning. För Annas del gällde det att visa sina elever på betydelsen i viktiga begrepp och ord när de läser t.ex. i SO-texter. Vid läsning av svensk historia finns många ord som saknar betydelse för en del elever, framförallt de elever från

annan kulturell bakgrund. Att läsa en text som handlar om "bergsmän", utan att ha förstått vad en sådan gjorde på Gustav Vasas tid, kan göra en text obegriplig för en elev och därför visade Anna med bilder och tydliga förklaringar av vad som menas med orden.

Genom att klippa itu en text ur SO-boken, visade Cissi på hur en text är konstruerad. Det som introduceras och nämns i ett stycke återkommer i ett annat och rubriker betonar vad ett stycke kommer att behandla och berätta om. Vidare beskrev lärarna att de arbetade med att identifiera vad som i texterna var betydelsebärande. Detta pekar Reichenberg (2008) på som en viktig aspekt i läsförståelseundervisning då låg läshastighet kan påverkas av att eleven har svårigheter i textbindning dvs. svårt att förstå hur ord, meningar och stycken integreras i en text. Lundberg (2010) beskriver hur betydelsefullt det är att eleven förstår syftet med läsningen, att se vilka delar av texten som är av särskild betydelse, att förstå om förståelsen är tillräcklig eller om man behöver gå tillbaka i texten.

Elever som har svårigheter med fonemens betydelse kan enligt Lundberg (2010) behöva mer träning på avkodning. I vår studie har alla lärare bearbetat texter genom olika metoder, men ytterst lite information har framkommit om hur speciellt riktade insatser omkring avkodning och andra svårigheter arbetats med. Innebär det reflekterande arbetet med texter att avkodningen övas upp i gruppen och ingen extra träning behövs är exempel på frågor vi ännu inte fått svar på.

6.2.2 Modellerandet

Modellerandet var den metod som lärarna i studien nämnde som betydelsebärande för att stödja utvecklingen hos elever i behov av särskilt stöd. Detta är enligt de fem intervjuade lärarnas uppfattningar att "visa hur man som lärare tänker", men också visa hur andra elever tänker kring de texter man arbetar med.

Alexandersson (2009) benämner detta scaffolding och menar att det är ett betydande begrepp för elevernas läsförståelse. Scaffolding kan enligt Alexandersson ses som en slags "byggnadsställning" runt eleven då läraren visar hur en text kan förstås. Meningen är att "ställningen" runt eleven finns kvar så länge eleven behöver hjälpen, men att eleven så småningom ska klara sig utan läraren. Lärarna påpekade också vikten av att "elev lär elev". Många gånger kan de förklaringar som barnen ger varandra för att förklara svåra ord, enligt lärarna, vara bättre än den vuxnes förklaring. Disa uttryckte det som att barnen utvecklar varandra. Anna å sin sida menade att då eleverna får hjälpa varandra utvecklas både den som blir hjälpt och den som hjälper genom att eleverna på så sätt lär sig av den andres erfarenheter. Dysthe (2011) talar om en god lärmiljö som en miljö där eleverna upplever en känsla av meningsfullhet och där deras bidrag kan betyda något för andra. Kanske har skolan alltför mycket haft tilltro till lärarens kompetens och tappat bort barnens kompetens vilket skapat för lite delaktighet.

I arbetet med att lära ut läsförståelsestrategier genom metoden Reciprocal Teaching, RT, skapas, skriver Westlund (2009), modeller för hur en text kan förstås. De fyra huvudstrate-

gierna, som Westlund uttrycker ska användas är att förutsäga handlingen, ställa frågor om texten, klargöra otydligheter och sammanfatta texten.

Bella ansåg att hon numera utmanar sina elever att tänka själv och dra egna slutsatser. Hon uttrycker att hon har arbetat med strategierna från "En läsande klass" där det ingår flera olika metoder såsom RT, QtA och TSI.

Reichenberg och Lundberg (I Tjernberg, 2013) anser, att elever som får explicit undervisning i läsförståelsestrategier har goda utvecklingsmöjligheter inom området. En lärare bör enligt författarna fungera som modell och också utmana eleven i hennes/hans närmaste utvecklingszon för att nå resultat. Förhållandet innebär att hjälpa eleven tänja sitt tänkande att nå utmaningar och utveckla sin kunskap.

Tjernberg (2013) anser att man som lärare bör anpassa metoder och arbetsätt till varje enskild elev. För att göra detta måste läraren se styrkor och svagheter hos eleven, anser Tjernberg. Anna har åsikten att det i klassrummet ständigt måste arbetas med att eleverna får arbeta med uppgifterna på "sin egen nivå". En uppgift kan enligt Anna redovisas på många olika sätt och det gäller, menar Anna, att se vilka styrkor och svagheter eleverna har för att kunna erbjuda de rätta alternativa arbetsätten för eleverna. Ett sätt att träna på läsförståelse är att genom strukturerade textsamtal visa hur eleverna själv kan reflektera över lästa texter, menar Lundberg (2010). Partanen (2011) framhåller att det yttre och inre lärandet utvecklas tillsammans. När eleven imiterar från den yttre sfären till den inre så blir resultatet något unikt utifrån elevens förutsättningar. En fråga i det sammanhanget är om lärarens undervisning och samtal inbjuder och uppmuntrar olikheter eller kan det ses som ett misslyckande att eleven inte tar till sig lärande på det sätt som läraren avsett?

6.2.3 Kontinuitet och fasta rutiner

Westlund (2009) hävdar att det har forskats mer på hur elever lär sig läsa än på läsförståelsen. De fem lärare vi talat med har haft sina klasser sedan skolans tidigaste år (varierat från åk 1-3), och har då samtidigt som läsinläringen pågått även arbetat med läsförståelsestrategier. Eleverna är väl förtrogna med uttryck som t.ex. inferenser. Det som utmärker de klasser vi besökt, är hur väl förtrogna eleverna är med det arbetsätt kring läsförståelsestrategier som lärarna arbetar utifrån. Det finns i klasserna en vana att beskriva miljöer och personer och att diskutera texten och även det som sker och beskrivs "mellan raderna".

Att t.ex. ha två böcker i sin bänk redo för läsning om den ena boken blir utläst under lektionens gång, är väl inarbetat likaså att blunda och se texten som läses "som en film".

För elever i behov av särskilt stöd kan läsningen enligt Westerlund (2009) innebära en stor kognitiv anspänning. Läsningen innebär en så stor utmaning att läsovilja skapas. I och med att en hel del av läsningen i t.ex. "En läsande klass" sker gemensamt på projektor i klassrummet så kan läsovilliga elever få hjälp med yttre strukturer och inte utlämnas i sitt läsande. I konceptet med arbetet med läsförståelsestrategier, anser vi, ingår delaktigheten i

att se sig själv som läsare, vilket är en betydelsefull del i arbetet för eleven att få självförtroende i sin läsning.

6.2.4 Förhållningssätt

Eleverna är under lektionerna aktiva och samarbetar mycket tillsammans elev- lärare men också elev - elev. Många lärare påpekar också vikten av att eleverna lär av varandra. Här pågår en interaktion mellan lärare och elev vad gäller deltagande och engagemang vilket Kullberg (2006) benämner som mediering, en term lånad från Vygotskij (1978).

Lärarna i studien kan sägas arbeta utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Säljö (2005) beskriver att allt lärande sker genom samarbete där språket och kommunikation är avgörande. De strategier och kunskaper eleverna möter kan de sedan på egen hand använda sig av i andra situationer.

Lärarna i studien relaterade under sina lektioner till elevernas egna erfarenheter och kunskaper, vilket Taube (2007) lyfter fram som utvecklande för att skapa aktiva läsare vilket också skapar goda läsare. Elisa påpekar att hon tror att lärarens intresse för elevens arbete istället för tillrättavisningar samt positiv respons som utvecklar elevens arbete ger stor effekt. Westerlund (2009), har skrivit om vikten av inre motivation. Kanske kan detta förhållningssätt skapa större inre motivation hos eleverna att utveckla sitt arbete? Vi anser att det i skolan har varit fokus på rätt och fel istället för att läraren i dialog med eleven ger konstruktiv respons som syftar framåt. Möjligen kan arbetet med läsförståelsestrategier bli ett sätt för gruppen att öka sin motivation. Vi antar att om fler blir motiverade kan de eleverna samt lärarens positiva respons påverka omotiverade elever att drivas mer av egen kraft.

6.3 Fortsatt forskning

Andreasson och Asp-Onsjö (2009) framhåller vikten av synkroniserade insatser för elever i behov av särskilt stöd. De menar att många gånger ges istället lösryckta insatser av experter, vilket inte ger samma goda resultat som ett kontinuerligt arbete. Ett förslag är därför att en fortsättning på föreliggande studie kan vara att undersöka kontinuitet i arbete jämfört med rapsodiska insatser av experter.

Lärarna i studien uttrycker att de inte har det genväret från kollegor som vore önskvärt då de arbetar med läsförståelsestrategier. Cissi och Bella menar att de kurser lärarna går på används i undervisningen att tag men sedan försvinner på grund av "den vanliga planeringen".

Elisa och Cissi menade också att det tar tid att planera för och hitta passande texter för läsförståelseundervisning och att vanan för detta arbete inte finns än. På så sätt kan vi se att arbetet med "En läsande klass" fyller en funktion där texter och lektionsplaneringar är färdiga att användas. En forskning kan vara att studera planeringar för undervisning av läsförståelse eller vilken effekt "En läsande klass" medför. Det skulle kunna vara av intresse att undersöka effekterna både kvalitativt och kvantitativt. Kvalitativt genom intervjuer av lärare

och elever och kvantitativt genom att se om läsförståelsedelen i nationella prov åk 3 och åk 6 förändrats.

I vår studie kunde vi se att det finns en önskan att fler lärare borde medvetandegöras om betydelsen av att arbeta med läsförståelse och t.ex. förklara svåra ord. Två av lärarna uttryckte att det är svenskläraren som arbetar med ordförståelsen, men att behovet att tydliggöra texter också borde ingå i t.ex. No-ämnet, något som metoden "Reading to Learn" lämpar sig väl för.

De klasser och lärare vi studerat har inte använt sig av datorstöd i undervisningen, men frågan man kan ställa är hur sådan undervisning kan påverka undervisningen positivt. Man skulle kunna undersöka huruvida intresset för böcker skulle öka om elever kan läsa dessa på iPad eller dator.

7. Referenslista

- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I., & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg. (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Beck I. L., McKeown M. G., Hamilton R. L., & Kucan, L. (2003). *Questioning the Author*. Delaware: International Reading Association.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat- Observationer, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Franzén, L. (2004). *Strategier för läsförståelse*. Malmö: Gleerups.
- Franzén, L. (2003). *Aktiva läsare: Öva läsförståelse från starten. Att läsa mellan raderna*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jacobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kahmi, A.G., & Catts, H.W. (Red.). (2012). *Language and reading disabilities*. Boston: Pearson.
- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

- Lindgren, A., & Törnqvist, L. (Red.). (2007). *Det gränslösaste äventyret om böcker, läsning och att skriva för barn*. Halmstad: Eriksson & Lindgren.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I., & Sterner, G. (2001). *Läs och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Hämtad 20 september 2014, från http://ncm.gu.se/media/ncm/kup/Las_o_skriv/Lasoskriv_dell.pdf
- Partanen, P. (2011). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skolverket. (2013) *Kraftig försämring i PISA*. Hämtad 16 maj 2014, från <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208>
- Skolverket. (2012). *Svenska fjärdeklassares läsförmåga har försämrats*. Hämtad 16 maj 2014, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls/svenska-fjardeklassares-lasformaga-har-forsamrats-1.86064>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.
- Stensson, B. (2009). *MELLAN RADERNA. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbeten inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs-och skrivundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.

Vetenskapsrådet. (2007). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad 20 oktober 2014, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Bilagor

Bilaga 1 Chambers boksamtal.

Förutom de fyra grundfrågorna så finns en rad allmänna frågor som rekommenderas att ställa i boksamtalet. Ett urval av frågor kan ställas och inte heller en viss ordningsföljd behöver följas.

Här är några exempel:

Första gången du såg boken, alltså innan du hade läst den, vad trodde du då vad det var för sorts bok?

Har du läst andra böcker som liknar den här?

Har du läst boken förut? I så fall: Var den annorlunda denna gången?

Medan du läste, eller nu när du tänker efter finns det några ord eller uttryck eller något annat som har med språket att göra som du tyckte om? Eller inte tyckte om?

Om författaren skulle fråga dig hur boken skulle kunna göras bättre, vad skulle du säga då?

Har något av det som hänt i boken någonsin hänt dig?

Kan du "se" berättelsen framför dej i fantasin när du läste?

Hur många olika berättelser kan du hitta i boken?

Var det här en bok man läser snabbt? Eller långsamt? På en gång eller en bit i taget?

Om du skulle berätta om boken för en kompis som inte har läst den, vad skulle du säga då?

Specialfrågor

Hur lång tid tror du att det tog för alltihop att hända?

Finns det några händelser som skulle ha tagit lång tid i verkligheten, men som berättas väldigt fort med få ord?

Finns det händelser som tar väldigt liten tid i verkligheten men som tar stor plats i berättelsen?

Var någonsin händer det som sker i boken?

Vilken av personerna blev du mest intresserad av och varför?

Vem är det som berättar berättelsen? Vet vi det? Och hur vet vi det?

Är berättelsen berättad i första person(jagform) eller i tredje person (han/hon)?

Är berättaren själv med i berättelsen eller står den utanför det som sker?

Tänk dig själv som åskådare till händelserna i boken. Med vems ögon såg du det som hände? Kunde du bara se vad som en av personerna i berättelsen såg, eller skiftade det så att du ibland kunde du se vad en person såg och ibland vad någon annan såg?

Fick vi någonsin veta vad personerna tänkte? Fick vi någonsin veta vad personerna kände? Eller berättades historien hela tiden utifrån sett så man bara såg vad personerna gjorde och hörde vad de sa, men aldrig visste vad de tänkte eller kände?

Bilaga 2 Arbetsgången vid RT, enligt Westlund (2009)

- *Läraren har valt ut en kortare text med hög kvalitet som klassen ska bearbeta.*
- *Läraren börjar med att förklara strategin.*
- *Läraren tänker högt medan han/hon tillämpar modellen och eleverna iakttar och lyssnar.*
- *Eleverna provar själva på strategin i grupp eller enskilt på den fortsatta texten.*
- *Läraren summerar vad man gjort genom att diskutera strategin tillsammans med eleverna. Varför användes strategin? Hur fungerar den? När kan den användas i andra sammanhang?*
- *eleverna tränar samma strategi vid upprepade tillfällen på olika slags texter, där de själva omväxlande agerar "lärare" och "elev". s.77*

Bilaga 3 Questioning the Author.

Textinnehållet delas upp i små segment som diskuteras. I diskussionen är målet hela tiden att konstruera mening tillsammans och inte att svara rätt eller fel.

Dessa frågor är förslag att använda i diskussionerna.

Inledande frågor:

Vad försöker författaren säga?

Vad är författarens budskap?

Vad talar författaren om?

Följdfrågor:

Vad menar författaren här?

Förklarar författaren detta tydligt?

Stämmer detta med vad författaren sa förut?

Hur stämmer det med vad författaren skriver här?

Talar författaren om varför?

Varför tror du att författaren talar om detta just nu?

Frågor vid berättelser.

Hur verkar karaktärerna nu?

Hur låter författaren er veta att någonting har förändrats?

På vad sätt visar författaren det?

Tänk på vad författaren redan har sagt, vad tror du kommer att hända?

Bilaga 4 Intervjuguide

Förutsättningar

Hur länge har du arbetat som lärare i denna klass? Hur stor är klassen? Genomförs samtalen om läsförståelsestrategier alltid som nu eller i andra former?

Hur fungerar den yttre miljön att genomföra textsamtal i?

Pedagogiska processen

På vilket sätt arbetar du med läsförståelsestrategier? Vilka strategier använder du dig av? Använder du någon specifik arbetsgång när du arbetar med läsförståelseundervisning?

Hur definierar du läsförståelse? Vad är det som gör att du arbetar med läsförståelsestrategier? Vad inspirerar dig att ha det arbetssätt som du använder?

Finns det några teorier du utgår ifrån i ditt arbete med läsförståelsestrategier?

Arbetar du med elevernas metakognition vad gäller läsförståelse?

Hur ser dina kollegors intresse ut för att arbeta med läsförståelse? Diskuteras elevers läsförståelse bland kollegorna?

Använder du dig av nya metoder jämfört med när du gick din utbildning?

Resultat

Vad anser du vara för och nackdelar med att arbeta på detta sätt?

Hur många i klassen har svårt med läsförståelse? Genomförs regelbundna screeningtester ang. läsförståelse? Vari tycker du svårigheterna består vid läsförståelse?

Hur påverkar arbetet med läsförståelsestrategier elever i behov av särskilt stöd?

Bilaga 5 Missivbrev till föräldrar



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Till föräldrar

Hej!

Vi är två studenter som läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Under hösten skriver vi en avslutande uppsats som kommer att handla om teori och praktik i undervisningen.

Syftet med uppsatsen är att studera hur lärare planerar för och arbetar med olika texter i undervisningen med fokus på elevers läsförståelse.

Vi kommer att observera och intervjua ert barns klasslärare vilket innebär att vi är med under lektionspass då läraren och eleverna arbetar med texter. Det är läraren, inte eleverna, och hur läraren arbetar som är i fokus och som observeras.

Uppgifter om skola, lärare och klasser förblir anonyma. Alla får fingerade namn. Beskrivningar av skola och kommun förblir anonymt. Den information som samlas in kommer endast att användas för forskningsändamål.

Om du har frågor om studien kan du höra av dig till oss på nedanstående telefonnummer:

Sofie Ahlbom tfn:0705 137466

Kristina Hansson tfn:0702 144457

Med vänlig hälsning

Sofie Ahlbom och Kristina Hansson

Bilaga 6 Missivbrev till lärare



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Till undervisande lärare

Hej!

Vi är två studenter som läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Under hösten skriver vi en avslutande uppsats som kommer att handla om teori och praktik i undervisningen.

Syftet med uppsatsen är att studera hur lärare planerar för och arbetar med olika texter i undervisningen med fokus på elevers läsförståelse.

Vi kommer att observera och intervjua och vill gärna vara med då du och din klass arbetar med texter och läsning.

Uppgifter om skola, lärare och klasser förblir anonyma. Alla får fingerade namn. Beskrivningar av dig, din utbildning, skola och kommun förblir anonymt. Den information som samlas in kommer endast att användas för forskningsändamål och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan.

Resultatet redovisas i en magisteruppsats.

Om du har frågor om studien kan du höra av dig till oss via nedanstående kontaktuppgifter:

sofie.ahlbom@XXX.se tfn:0705 137466

kristina.hansson@XXX.se tfn:0702 144457

Med vänlig hälsning

Sofie Ahlbom och Kristina Hansson