



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Jag gillar konstnären och jag gillar att måla”

En undersökning av elevers uppfattningar av
läsförståelsestrategier

Marianne Emanuelsson och Lotta Olsson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Michael Hansen
Examinator:	Marianne Molander Beyer
Rapport nr:	VT15 IPS27 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Michael Hansen
Examinator:	Marianne Molander Beyer
Rapport nr:	VT15 IPS27 SLP600
Nyckelord:	läsförståelsestrategier, läsning, läsförståelse

Syfte: Syftet med föreliggande uppsats har varit att undersöka elevers uppfattningar av läsförståelsestrategier, om eleverna uppfattar att de lärt sig något efter att ha arbetat med strukturerad läsförståelseundervisning och om det föreligger några skillnader i uppfattningar mellan svaga och goda läsare.

Teori: Studien bottnar i teoretikerna Piaget och Vygotskijs teorier. Här utgör elevens erfarenheter i form av kommunikation och handling grunden för lärande. Utgångspunkten har också varit en interaktiv syn på läsförståelse.

Metod: Studien har en kvalitativ ansats som utgår från fenomenografin. Empiri har samlats in genom tester och intervjuer av elever i årskurs 4. Testresultaten har sedan legat till grund för om informanten kategoriserats som svag eller god läsare. Sex svaga och fem goda läsare har sedan intervjuats utifrån en semistrukturerad intervju med målet att komma nära elevernas uppfattningar kring läsförståelse.

Resultat: Resultatet i studien visar att det finns informanter som uppger uppfattningar om användandet av en eller flera lässtrategier i intervjuerna. Vad gäller lärande så finns det de informanter som uppfattar att de lärt sig, de som menar att de inte lärt sig och de informanter som inte vet. Vid en jämförelse av informanternas uppfattningar framkommer att de informanter som har en god läsförståelse uttrycker att de i hög grad använder en specifik läsförståelsestrategi när de läser, men att vilken strategi de fokuserar på varierar. De informanter som har god avkodning uttrycker en blandning av uppfattningar precis som de informanter som har en svag avkodning. Informanter med svag läsförståelse uppger ofta flera olika strategier. Jämför man uppfattningar om lärande så uttrycker informanter som är goda avkodare och informanter som har god läsförståelse att de har lärt sig. Samtidigt uttrycker de svaga avkodarna och de informanterna som har svag läsförståelse i studien att de inte har lärt sig något eller inte vet.

Förord

Nu har vi arbetat under sex månader med vår studie och detta intensiva arbete börjar komma till sitt slut. Det har varit perioder där allt flutit på och perioder med motgångar där det känts som detta aldrig ska kunna gå i hamn. Trots detta har det varit mycket intressant och gett oss möjlighet att fördjupa vår kunskap vad gäller läsförståelse, men också viktiga erfarenheter kring hur elever uppfattar strukturerad läsförståelseundervisning. Detta känns som viktig kunskap i vår framtida roll som speciallärare.

Det finns många personer att tacka för att denna uppsats blivit av. De första som ska tackas är de elever som deltagit i studien och lät oss få ta del av deras tankar kring läsförståelsestrategier. Tack också till de skolor och lärare som upplåtit lektionstid och gett oss möjlighet att genomföra studien. Utan vår handledare Michael hade det inte heller blivit någon uppsats. Tack för ditt stöd och dina kloka synpunkter i samband med vår handledning. Trots mindre motgångar och funderingar har du fått oss att kämpa vidare!

Sist men inte minst vill vi tacka alla de nära och kära som stått ut med oss under denna period av både glädje och stress.

Marianne Emanuelsson och Lotta Olsson

Innehåll

1. Inledning	5
1.1 Problemområde och syfte	5
2. Teori och tidigare forskning	7
2.1 Ett elevperspektiv på skolans verksamhet	7
2.1.1 Sociokulturellt perspektiv	8
2.2 Läsning och läsförståelse.....	8
2.3 Lässtrategier.....	10
2.4 Läsförståelseundervisning	13
2.5 En läsande klass.....	14
3. Preciserat syfte och frågeställningar	16
4. Metod	17
4.1 Fenomenografi.....	17
4.2 Urval	18
4.3 Definition av svaga och goda läsare	19
4.4 Kvalitativa intervjuer	20
4.4.1 Genomförande	20
4.4.2 Intervjuanalys	20
4.5 Validitet, tillförlitlighet och generaliserbarhet	21
4.6 Etiska förhållningssätt	22
5. Resultat	23
5.1 Uppfattningar om läsförståelsestrategier	23
5.1.1 Allätarna	23
5.1.2 Ordletarna.....	24
5.1.3 Funderarna.....	24
5.1.4 Målarna.....	24
5.1.5 Sammanfattarna.....	25
5.1.6 Tvivlarna	25
5.1.7 Sammanfattning av uppfattningar av läsförståelsestrategier.....	25
5.2 Uppfattningar om lärande utifrån läsförståelseundervisningen.....	25
5.2.1 Jag har lärt mig	26
5.2.2 Jag har inte lärt mig	26
5.2.3 Jag vet inte.....	26
5.2.4 Sammanfattning av uppfattningar av lärande.....	26
5.3 Skillnader mellan de svaga och goda läsarnas uppfattningar av läsförståelsestrategierna	27
5.3.1 Svaga och goda läsares uppfattningar om läsförståelsestrategier	27
5.3.2 Sammanfattning av goda och svaga läsarnas uppfattningar av läsförståelsestrategier och lärande	28
5.4 Skillnader mellan de svaga och goda läsarnas uppfattningar av lärande	28
5.4.1 Svaga och goda läsares uppfattningar om lärande	28
5.4.2 Sammanfattning av goda och svaga läsares uppfattningar av lärande	28
6. Diskussion	29
6.1 Vilka uppfattningar har eleverna om läsförståelsestrategier?.....	29
6.2 Uppfattar eleverna att de lärt sig något av undervisningen?	31

6.3 Förligger det några skillnader mellan goda och svaga läsare vad gäller uppfattningar av läsförståelsestrategier?	32
6.4 Förligger det några skillnader mellan goda och svaga läsare vad gäller uppfattningar om lärande?.....	33
6.5 Metoddiskussion.....	34
6.6 Sammanfattande diskussion samt framtida forskning.....	34
Referenser	35
Bilaga 1 Medgivandepapper.....	39
Bilaga 2 Intervjuguide	40
Bilaga 3 Läs-kedjor 2.....	41
Bilaga 4 DLS	42

Tabellförteckning

Tabell 1 Läsförståelsestrategier för informanter med olika förmåga att avkoda och förstå text.	27
Tabell 2 Informanter fördelat efter uppfattningar om lärande.....	28

1. Inledning

1.1 Problemområde och syfte

Att utveckla förmågan att läsa, förstå, tala och skriva har alla människor rätt till eftersom utbildning är en demokratisk rättighet i vårt samhälle. I läsakten sker mötet mellan texten och jaget och där finns möjligheten att fördjupa tanken och få en förändrad syn på sin omvärld. Det innebär att man utvecklar sin förmåga att förhålla sig till olika texter, att tolka olika texter och göra texterna till sina egna och därefter granska texterna kritiskt. Det innebär att man fördjupar sig i texterna mer än att endast ta in informationen (Stensson, 2006). Undervisningen i svenska har ofta präglats av övning till förmån för utvecklandet av lästekniska färdigheter och inte i samma utsträckning för utvecklandet av tolkning och förståelse av texter. Tidigare har man trott att eleverna själva uppnår läsförståelse men Reichenberg och Lundbergs (2011) forskning har visat att så inte är fallet. Texter måste läsas på ett aktivt sätt, där läsaren utifrån sin egen bakgrundserfarenhet kan bygga upp inre bilder med stöd av effektiva lässtrategier (Stensson, 2006).

Enligt många läsforskare, t.ex. Reichenberg och Lundberg (2011), så har det aldrig lästs och skrivits så mycket i samhället som det görs just nu. Inte minst i skolan är läsning ett mycket centralt moment. Det handlar om läsning för njutning och för att hämta information och enligt Fredriksson och Taube (2012) beskrivs läsförståelse som en central förmåga, vilken har betydelse i livets alla domäner. Skolan är en plats där läsförståelsen grundläggs och sedan fördjupas. I dagens samhälle är det därmed mycket viktigt att man utvecklar en god läsförmåga, men gör alla det?

Trots vetenskapen om vikten av att aktivt arbeta för att utveckla en god läsförmåga har vi under de senaste månaderna översköljts av utvärderingar och sammanställningar som visar på att svenska elever har allt lägre läsförmåga (Reichenberg & Emanuelsson, 2014). En bakgrund till att svenska elever har en allt lägre läsförmåga, menar Reichenberg och Emanuelsson (2014), kan vara att det saknas strukturerad undervisning i läsförståelse. Forskning har visat att detta har god effekt (Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Westlund, 2013). Som ett led i att försöka stärka svenska elevers läsförståelse genomför många skolor ett projekt som kallas *En läsande klass* (Widmark et.al., 2014) under läsåret 2014 och 2015, vilket har till syfte att arbeta strukturerat för att öka läsförståelsen bland elever. Här ges elever möjlighet att aktivt samtala och utveckla strategier för att förstå och öka sin läsförmåga. *En läsande klass* (Widmark et.al., 2014) har hämtat inspiration från forskning som framhållit vikten av att arbeta systematiskt och kontinuerligt med läsförståelse.

Utifrån ett speciallärarperspektiv är forskning kring strukturerad läsförståelseundervisning och dess resultat mycket viktigt, eftersom speciallärare möter elever som av en eller annan anledning behöver arbeta för att utveckla sin läsförmåga. I föreliggande studie undersöks elevers uppfattningar av läsförståelsestrategier efter att ha arbetat strukturerat med detta utifrån ett handledningsmaterial som hör till projektet *En läsande klass*¹. Samtliga informanter i studien går i årskurs 4 och deras två lärare har vid sex tillfällen, under december 2014 och januari 2015, fått handledning av speciallärare om olika läsförståelsestrategier,

¹ *En läsande klass. Träna läsförståelse* (Widmark et.al., 2014).

läsförståelsetränningsmodellen Questioning the Author (QtA) samt läsförståelsetränningsmodellen Reciprocal Teaching (RT).

En annan viktig aspekt, utifrån speciallärarens yrkesroll, är att öka kunskapen om elevernas egna uppfattningar kring läsning och läsförståelsestrategier. Av den anledningen syftar den föreliggande studien till att studera om svaga och goda läsare uppfattar att de använder läsförståelsestrategier och om de uppfattar att den strukturerade undervisningen ökar deras läsförståelse. Anledningen till att både svaga och goda läsares uppfattningar tas upp är för att kunna studera om det föreligger några skillnader. Valet föll på läsare i årskurs fyra eftersom läsningen tar en annan riktning i början av mellanstadiet (Wolff, 2009).

2. Teori och tidigare forskning

Studien har sin utgångspunkt i de kognitivt orienterade teorierna som har Piaget och Vygotskij som grund. Detta avsnitt börjar med att belysa teorierna och går sedan in på tidigare forskning kring läsning och läsförståelse. Här definieras också viktiga begrepp. Begreppsdefinitionerna följs sedan av forskning kring läsning och läsförståelse, skillnader och likheter mellan goda och svaga läsare samt en kort beskrivning av de läsundervisningsmodeller som deltagarna i denna studie fått.

2.1 Ett elevperspektiv på skolans verksamhet

I denna uppsats kommer försök göras att ta elevernas perspektiv på undervisning i läsförståelsestrategier. Många tidigare studier har behandlat elever som objekt, men i den här studien ses dem som subjekt och deras uppfattningar blir utgångspunkt. Enligt de kognitivt orienterade teoretikerna, Piaget och Vygotskij, utgör elevens erfarenheter i form av kommunikation och handling grunden för att eleven skall kunna utvecklas vidare till sin nästa högre tankeform (Asplund Carlsson, 2003; Dysthe, 2003; Pramling Samuelsson; Westlund, 2010). Enligt Piagets kognitiva teori är språket ett teckensystem som kan utvecklas i ett socialt sammanhang eller egocentriskt. Människan strävar i sin utveckling efter att anpassa sig till sin omgivning (Evenshaug & Hallen, 2001). Genom att delta i olika sammanhang konstruerar barnen själva sin förståelse av den.

En viktig del i Piagets teori är adaptationsprocessen, vilket innebär en anpassningsprocess som är uppdelad i två komponenter, dels assimilation och dels ackommodation. Dessa två komponenter, menar Piaget, kompletterar varandra. Assimilation är en inåtgående process där människan strävar efter att anpassa omgivningen till sig själv (Evenshaug & Hallen, 2001). Anpassningsprocessen kan beskrivas som att barnet gjort en ny upptäckt och förstått den, vilket innebär att det blir barnets egna nya kunskap (Säljö, 2000). När vi använder vår befintliga tankevärld för att uppfatta vår omvärld innebär det att eleverna uppfattar sin värld annorlunda än vad vi vuxna gör, vilket får till följd att barn uppfattar och påverkas av de sammanhang och uppfattningar de har om sin omgivning (Evenshaug & Hallen, 2001). Ackommodation, menar Piaget, är en utåtgående process där eleven anpassar sig till sin omgivning. När vi tar emot information måste vi skapa nya strukturer i sättet att tänka och där kan imitation vara ett exempel på hur man skapar nya tankestrukturer (Evenshaug & Hallen, 2001). Säljö (2000) beskriver det som att barnen konstruerar en bild av verkligheten, men eftersom barnen upptäcker nya fenomen så förändras deras verklighetsbild ständigt.

Eleverna ”tar emot information, tolkar den, knyter ihop den med vad de redan vet och om det så krävs att de omorganiserar sina mentala strukturer för att den nya förståelsen ska passa in” (Dysthe, 2003, s. 36). Detta får innebörden att ”förståelsen konstitueras i mötet mellan det gamla och det nya” (Dysthe, 2003, s. 37). Här poängteras individens aktiva medverkan och språket som del i lärandet. Jean Piaget har mött kritik för att han underskattade kulturella och sociala faktorer och mer inriktade sig på människans individuella tänkande. Både Piaget och Vygotskij menar att elevers kunskap är en aktiv process där eleverna konstruerar sin kunskap vilket innebär en konstruktivistisk syn på inläring. När Piaget beskriver att elevers intellektuella utveckling är något som är en självstyrd process menar Vygotskij istället att människans kognition är sociokulturellt betingat. Vygotskij beskrivs närmare under nästa kapitel (2.1.1).

2.1.1 Sociokulturellt perspektiv

Enligt Vygotskij är det genom språket som människan utvecklar sitt tänkande. Av den anledningen blir språket en viktig del av kulturen. Vygotskij menar att det eleven gör tillsammans med andra, till exempel att läsa och utveckla lässtrategier, kan eleven sedan klara att göra ensam inom den proximala utvecklingszonen (Evenshaug & Hallen, 2001). Dysthe (2003) beskriver lärande som ett "situerat, socialt, distribuerat, medierat och språkligt fenomen och lärande som deltagande" (Dysthe, 2003, s.33). Tillsammans är det viktiga förutsättningar för kognition och lärande (Evenshaug & Hallen, 2001). Dysthe (2003) beskriver Vygotskijs tankar om lärande som språk- och kommunikationsuppbyggt. Språket och kommunikationen blir därför avgörande.

Det sociokulturella perspektivet eller teoribildningen utgår från lärande, tänkande och språk och bottnar i Vygotskijs tankar. Utgår man från det sociokulturella perspektivet och teoribildningen blir språket, sammanhanget och samspelet mellan individer avgörande för lärandet och därmed utvecklande av lässtrategier (Vygotskij, 1999). Kopplar man Vygotskijs tankar till läsning så blir språket, sammanhanget och individer som man samspekar med avgörande för lärandet eftersom lärande är situerat (Dysthe, 2003). Avgörande för lärandet och utvecklingen av läsning blir därmed att man får möjlighet att samtala, delta i läsning samt kommunicera med andra kring läsning (Strandberg, 2006). I längden får deltagandet i dessa aktiviteter konsekvensen att skolan, med målet att utveckla elevernas förmåga att läsa, bör arbeta för att skapa många och rika sammanhang inom elevernas närmaste utvecklingszon där detta kan ske (Säljö, 2005). Den närmaste utvecklingszonen blir här viktig eftersom det är genom samspel med en person som har mer kompetens inom ett område som man kan utvecklas ytterligare (Dysthe, 2003).

2.2 Läsning och läsförståelse

Läsning kan definieras utifrån vad som ibland har kallats "the simple view of reading" (Wennås Brante, 2013 & Wengelin & Nilholm, 2013). Utifrån denna modell, från 1980-talet, visar att både avkodning och förståelse är avgörande för att läsning och läsförståelse ska kunna ske vilket kan uttryckas med följande formel:

Läsning= Avkodning x förståelse

Detta synsätt innebär att alla typer av tänkande så som att resonera, fantisera, värdera och att lösa problem inkluderas i förståelsen. Den andra delen som kallas för avkodning innebär att kunna känna igen skrivna ord. Idag är det vanligt att se läsandet som en kognitiv och språklig aktivitet som består av båda färdigheterna (Wengelin & Nilholm, 2013). Innebörden blir då att om inte läsning och/eller läsförståelse sker bottnar det i brister i avkodning och/eller förståelse (Nation, 2007).

Dagens forskning lyfter dock upp en mer komplex bild vad det gäller läsning och läsförståelse (Perfetti, Landi & Oakhill, 2007). Nedan görs försök att ge en bild av denna komplexitet. Hur man definierar läsning påverkar i sin tur synen på läsförståelse. Modeller över skrivet språk och förståelsen av dessa brukar delas in i tre klasser. Den första kallas för bottom-up och utgår från att förståelse är en steg för steg process som initieras genom hörbara eller visuella stimuli. De första stimuli går sedan genom ett antal steg där det kopplas samman för att förstås. Den andra klassen kallas för top-down och utgår istället från schema och interferenser som skapar möjligheter till hypoteser och tankar om informationen som processas. Den tredje

klassen kallas för interaktiv och är en kombination av dessa modeller. Här utgår man från att parallella och simultana processer på olika nivåer bidrar till förståelse. Det kan beskrivas som att förståelse uppstår när läsaren samspekar med texten (Kamhi & Katz, 2012).

Ett sätt att definiera läsförståelse kan vara att skapa mening genom att samspeka när man läser en text. Det kan handla om vad som står i texten och att knyta samman innehållet med egna erfarenheter. Sammanfattar man det så blir det tydligt att läsförståelse är en komplex process (Bråten, 2008). Bråten (2008) visar på denna komplexitet genom att belysa de olika komponenter som samspekar när läsning och läsförståelse sker.

Ordavkodning innebär att man som läsare kan identifiera de enskilda ljuden och ljuda samman dessa till en enhet, ett ord. Denna process behöver vara automatiserad, alltså ske utan allt för stor ansträngning och utan alltför många fel. Det är viktigt eftersom den mänskliga hjärnan har begränsad kapacitet och att både lägga stort fokus på avkodning och förståelse kan leda till att man glömmer saker. I praktiken innebär det att om man tvingas lägga mycket fokus på avkodningen finns det mindre kvar till förståelsen. Om man som läsare tvingas lägga mycket fokus på avkodningen när man läser en mening kan det leda till att man inte kommer ihåg början när man kommer till slutet av meningen vilket påverkar förståelsen. Studerar man elever under de första skolåren menar Bråten (2008) att avkodningsförmågan och läsförståelsen har ett mycket starkt samband. Forskning (Bråten, 2008) visar att avkodningen är den avgörande orsaken till dålig läsförståelse i de tidiga skolåren. Wolf (2009) beskriver i sin forskning att det är först i mellanstadiet som läsningen tar en annan riktning. Då handlar det om att läsa för att lära och under de tidigare skolåren fokuserar man mer på avkodning. Det kan vara en orsak till att elever med lässvårigheter upptäcks först i mellanstadiet.

Elevens kompetens vad gäller muntlighet har också betydelse för läsförståelsen. Förstår inte eleven det talade språket blir det svårt även med läsförståelse. Även om en elev har utvecklat en relativt god avkodningsförmåga blir läsförståelsen svår om inte man förstår det muntliga språket. För att kunna förstå det lästa behöver eleven ha en tillräckligt god förståelse av de enskilda orden. Ordförståelsen är därmed en viktig komponent för att förstå. En god förståelse kräver också, förutom ett åldersadekvat ordförråd, kunskaper i grammatik. Det innebär att läsaren behöver ha implicit kunskap om vissa grammatiska enheter (t.ex. verb, substantiv och adjektiv) samt vilken funktion de har i språket, ha kunskap om ordstammars funktion (t.ex. - väder- i ovädret), prefix (t.ex. o- i ovädret) och suffix (t.ex. - et i ovädret) samt kunskap om olika satser och dess strukturer och betydelse (Bråten, 2008).

Utöver det krävs också en språklig medvetenhet med fokus på pragmatisk och syntaktisk kompetens. Läsaren behöver ha syntaktisk kompetens så att de kan uppfatta vad som är grammatiskt acceptabelt, och därmed upptäcka om de avkodat på ett icke acceptabelt sätt och därmed kan gå tillbaka och läsa igen. Den pragmatiska kompetensen handlar om kunskap om hur man använder språket i skilda situationer, något som gynnar eleven i förståelsen när de t.ex. läser en dialog. Den avslutande aspekten som Bråten (2008) tar upp vad gäller talspråk handlar om det verbala minnet. Läsförståelsen är beroende av det verbala minnet för att kunna plocka fram språkliga enheter som finns i minnet. I korttidsminnet kan läsaren lagra det lästa så pass länge att man hinner förstå det lästa. I arbetsminnet lagras innehållet i det lästa så att man kan kombinera och plocka samman olika delar av det lästa. I långtidsminnet finns tidigare språklig kunskap som aktiveras utifrån det innehåll som finns i det lästa (Bråten, 2008).

Allmänna kognitiva förmågor såsom uppmärksamhet, visuell föreställningsförmåga och intelligens har också betydelse för läsförståelsen. När det gäller uppmärksamhet så gynnas läsare som under längre tid kan fokusera på texten och inte störas av inre eller yttre störningar. Den visuella föreställningsförmågan handlar om att förståelsen gynnas av att läsaren reagerar på det lästa, skapar och plockar fram inre bilder av det som texten innehåller. När det gäller intelligens så har det visat sig ha betydelse när det gäller förmågan att kunna tänka logiskt, dra slutsatser och analysera information (Carlström, 2010 & Bråten, 2008). Minnesfunktionen är beroende av att man kan hålla visuella och auditiva stimuli i sitt minne när man läser och skriver. Det har också betydelse hur många ljudsegment det verbala arbetsminnet kan klara samtidigt som korttidsminnet ska klara syntes av dem. Hos elever med läs- och skrivsvårigheter kan det finnas svårigheter med att lagra auditiva språkljud i korttidsminnet, vilket i sin tur kan leda till att det tar längre tid att uppfatta nya ljudsekvenser. Det blir då också svårt att uttala dem och göra dem till ord som man förstår. Svårigheter likt de ovan nämnda kan i sin tur leda till att ordförrådet inte utvecklas i lika hög grad. En långsam ordmobilisering, det vill säga att det tar lång tid att plocka fram information och ord från långtidsminnet, kan innebära att långa meningskonstruktioner som är syntaktiskt komplicerade blir svåra att förstå (Carlström, 2010).

Tidigare förkunskaper om det innehåll som texten behandlar är viktigt för läsförståelsen. När man läser har det stor betydelse att kunna aktivera förkunskaper vilket gör det lättare att förstå det lästa. Som nämnts tidigare krävs det talspråklig kompetens för att förstå det man läser. Samma sak gäller det skrivna språket. För att förstå det lästa behöver man ha viss kunskap om hur skriftspråket fungerar, t.ex. att skriftspråket är mindre spontant, mindre personligt och inte alltid används i sin kontext. Ofta kan man tro att goda läsare bara läser och förstår men forskning visar att de är mycket aktiva när de läser. Goda läsare använder sig av olika strategier, t.ex. att gissa vad som kommer att hända, ställer frågor till sig själv och hitta visuella föreställningar om det de läser (Bråten, 2008).

Läsning kan vara en aktivitet som får slåss mot andra aktiviteter, t.ex. träning eller att träffa kompisar. Motivation blir därför viktigt. Motivationen är viktig för vad människan gör och hur de väljer att engagera sig i något. När det gäller läsning menar Bråten (2008:75) att "förväntningar på att klara av det man ska göra" samt lust att göra det för att läsning intresserar eleverna är avgörande motivationsaspekter.

Sammanfattar man detta avsnitt kan man se hur komplex läsning och läsförståelse är. Viktiga komponenter är avkodning, kompetens att förstå det talade språket och språkets uppbyggnad. De kognitiva förmågorna spelar också roll och de förkunskaper läsaren har, precis som intresse och motivation. En viktig aspekt att belysa är att i de tidiga skolåren fokuseras undervisningen mest på att ge eleverna en automatiserad avkodning. Det är först på mellanstadiet som kraven ökar vad gäller förmågan att läsa för att lära.

2.3 Lässtrategier

Under det föreliggande delkapitlet kommer forskning om olika strategier som läsare använder sig av att redovisas samt hur användandet av dem skiljer sig åt mellan olika typer av läsare. Delkapitlet 2.3 avslutas med en sammanfattning av tidigare studier som studerat elevers uppfattningar av läsning samt sambandet mellan läsning och självförtroende.

Bråten (2008) skriver om fyra grundkategorier som berör läsförståelsestrategier. De fyra grundkategorierna är minnesstrategier, struktureringsstrategier, elaboreringsstrategier och övervakningsstrategier. Minnesstrategierna är viktiga för att repetera texten som ett led i ökad förståelse. Struktureringsstrategier handlar om att kunna ordna och koppla samman den information som texten ger. Elaboreringsstrategier används sedan i sin tur för att bearbeta textinformation. Övervakningsstrategierna har till uppgift att kontrollera och bedöma läsförståelsen under läsningen. Användningen av dessa strategier kan ske medvetet och automatiserat med syftet att förstå det man läser (Westlund, 2009). Som läsare handlar det om att använda strategierna flexibelt där de passar.

Som nämnts ovan finns det flera strategier som är viktiga att använda när man läser. Bråten (2008) menar att goda läsare är mycket aktiva när de läser. De använder sig av tekniker och strategier där de gissar vad som ska hända, ställer frågor till sig själva och skapar inre bilder av det som de läser. Det innebär att goda läsare har en föräning om vad som ska hända i en berättelse. De använder den information som ges och funderar på olika motiv och skapar olika teorier. Samtidigt som goda läsare har grepp om helheten är de också uppmärksamma på detaljer (Stensson, 2006). Goda läsare läser texter med olika syften beroende på innehållet i texterna (Westlund, 2009).

Ytterligare en aspekt vad det gäller läsförståelsestrategier hos goda läsare är att man kan se att de använder flexibla strategier. Om en strategi inte fungerar ändrar goda läsare till en annan fungerande strategi och läshastigheten anpassas till den lästa texten. Om en text är lätt ökar en god läsare läshastigheten och när en text är svår saktar läsaren ner hastigheten för att kunna förstå den. En god läsare organiserar sin läsning för att kunna förstå en text och lösa problem i olika texter (Westlund, 2009).

En svag läsare kan kännetecknas av att ha svårigheter med att göra inferenser vilket innebär att läsa mellan raderna (Reichenberg, 2008). Det kan också bero på brister i avkodningsförmåga eller ett bristfälligt ordförråd (Bråten, 2008). Svaga läsare är ofta omedvetna om olika tankestrategier som goda läsare använder sig av och tar som självklara. Det finns elever som inte förstår hur man kan använda sig av tankestrategier. Att koppla texter till sina egna erfarenheter och liv har svaga läsare svårigheter med. Svaga läsare har också svårt med att skapa inre bilder och ställer sällan eller inga frågor till texten de läser (Stensson, 2006).

En svag läsare känner sig ofta inte lika motiverad att läsa och undviker därför läsning. Läsningen ställer kognitiva krav som kan kännas övermäktiga för en svag läsare och då undviker man helst detta. Det kan vara svårt för svaga läsare att hitta den information som är viktig för att förstå och sammanfatta budskapet av det lästa. En dålig lässtrategi och dålig ordavkodning kan därmed leda till gissningar om textens innehåll. Istället letar en svag läsare gärna efter omgivande lättare texter och bilder (Westlund, 2009).

Under 1994 gjordes en studie av Persson (1994) för att kartlägga skillnader i metakognitiv förmåga hos lässvaga och lässtarka elever i årskurs fem och åtta. Metoden i denna studie var att låta elever läsa delar av texter och sedan bli intervjuad utifrån dem. I studien visade resultatet att de lässvaga eleverna inte uttryckte att de läste på samma sätt som de lässtarka eleverna. Lässvaga elever fokuserade på tekniken samtidigt som de lässtarka eleverna poängterade vikten av förståelse. I studien visade det sig att de deltagande lässtarka individerna i högre grad anpassade sin läsning efter situationen och såg sig själv som läsande individer och utgick från denna inställning eftersom de behärskade verktyget att läsa. De

lässvaga eleverna saknade den målmedvetenheten och såg ner på sin egen kompetens som läsande individer. Studien visade också att skillnaderna mellan lässtarka och lässvaga individer ökade med åldern och skillnaderna var inte lika stora i årskurs fem som i årskurs åtta.

Norlin och Helin Henriksson (2013) visar i sin enkätundersökning, kring elevers erfarenheter och uppfattningar av läsning, att många av deras informanter uppfattar att de förstår vad de läser. Har eleverna dessutom själva fått välja en bok som de ska läsa uppfattar alla utom en att de förstår. Smidefors och Janson (2005) får samma resultat i sin studie. Att få välja efter intresse skapar ett intresse och det kan i sin tur leda till att man lyckas. Carlgren (2014) visar också på liknande resultat i sin studie. I studien kategoriseras elevers attityder till läsning från de som uppfattar läsning som något de gör med god lust, de som uppfattar god lust till läsning kopplat till en viss bok eller typ av böcker, sällan lust till läsning samt de som aldrig uppfattar läsning som något de vill göra (Carlgren, 2014).

Viktiga aspekter när man studerar attityder eller uppfattningar till något är självförtroende och självbild. De bitarna är också viktiga när det gäller läsning och läsutveckling. För en del elever går det som på en dans, men för andra medför det svårigheter. Hur läsinläringen framskrider har betydelse för hela vårt liv och påverkar våra uppfattningar av läsning. I dagens samhälle är kraven på läsning höga och att inte behärska läsning medför ett utanförskap. Misslyckas man tillräckligt många gånger kan det innebära att en elev tappar lusten att prova igen (Taube, 2007). En elevs självuppfattning utvecklas genom olika erfarenheter som omgivningen ger och eleven påverkas även av de signaler som betydelsefulla personer uttrycker (Taube, 2007).

Har man ett sämre självförtroende eller en negativ självbild kan det hämma viljan att utveckla läsförmågan. Utvecklar man därmed en positiv självbild skulle det kunna leda till att man utvecklar läsningen i högre grad (Taube, 2007). Flera elever hamnar därför i onda cirklar där läsning blir något man undviker, istället för att öva. Taube (2007) visar i sin forskning att en negativ självbild påverkar prestationen på ett negativt sätt.

Som nämns ovan visar forskning att självkänsla och prestation hänger samman och inte minst när det handlar om elever som lär sig att läsa. När det gäller skapandet av en inkluderande och positiv läs- och lärmiljö så finns det flera aspekter att belysa. De specialpedagogiska teorierna belyser detta genom olika synsätt. Enligt Ahlberg (2009) är det viktigt att detta bildar grunden för synen på lässvårigheterna. Den specialpedagogiska teoribildningen utgår från det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Dessa perspektiv har olika namn hos olika forskare. Nilholm (2003) kallar dem för det kompensatoriska respektive det relationella perspektivet. Inom det kategoriska/kompensatoriska perspektivet finns lässvårigheter hos individen och det blir en individ med lässvårigheter som man ska kompensera för. I det relationella perspektivet tar man istället utgångspunkt i de eventuella svårigheter som uppstår i samspelet mellan individ och kontext. Man försöker då hitta andra arbetssätt för att samspelet och för att läsning ska kunna fungera bättre. Här definieras individen som någon i svårigheter (Ahlberg, 2009; Clark, Dyson & Millward, 1998; Fischbein, 2007; Nilholm, 2003; Persson, 2007; Von Wright, 2008).

Nilholm (2003) skriver även om dilemmaperspektivet, där det lyfts att många elever trots insatser uppfattas som avvikande. Ibland uppstår också nya lässvårigheter för eleverna. Samtliga av de specialpedagogiska perspektiven och den specialpedagogiska kunskapsbildningen har betydelse för hur elever arbetar med läsning i skolan och hur man ser

på deras läsförmåga. Det i sin tur kan tänkas påverka elevernas uppfattningar kring olika läsförståelsestrategier. I den föreliggande studien kommer därför elevernas uppfattning av att arbeta med läsförståelsestrategierna, utifrån arbetsmaterialet *En läsande klass. Träna läsförståelse* (Widmark et.al., 2014) att studeras. Det kan i sin tur ge kunskaper som har betydelse för olika specialpedagogiska insatser och hur olika undervisningsmodeller kan påverka kunskapsutvecklingen hos elever i behov av stöd. Tidigare forskning visar att en låg självvärdering kan resultera i en sämre läsutveckling. Därför bör man sträva mot att arbeta för en positiv lärmiljö som stärker elevers självbild (Taube, 2007). Individens upplevelse av att lyckas har stor betydelse för motivation och lusten att lära (Persson, 1994).

2.4 Läsförståelseundervisning

Enligt Reichenberg och Lundberg (2011) har forskning inom området läsning och läsförståelse en lång forskningstradition, framför allt i USA. Under 1970-talet uppmärksammade forskare inom området att det genomfördes väldigt lite läsförståelseundervisning i klassrummet. När eleverna hade läst en text var det mer vanligt att frågorna relaterades till fakta i texten istället för att pröva förståelsen. Det kan vara en orsak till att det tidigare forskats så lite inom området. När kunskapssynen på läsförståelse förändrats har forskare börjat ägna sig åt att finna undervisningsmodeller som kan öka läsförståelse (Reichenberg & Lundberg, 2011). Två av modellerna är Reciprocal Teaching (i uppsatsen förkortat RT) och Questioning the Author (i uppsatsen förkortat QtA). Anledningen till att modellerna RT och QtA nämns i studien och inte andra modeller, är att de två modellerna utgör grunden för den strukturerade läsförståelseundervisning som eleverna fått och den handledning som lärarna deltagit i. Det innebär att modellen TSI, som har flera likheter med RT och som nämns i *En läsande klass. Träna läsförståelse* (Widmark et.al., 2014), inte kommer att beröras närmare i denna uppsats. Modellerna QtA och RT redovisas i efterkommande text precis som delar av den forskning som finns bakom utvecklandet av modellerna.

RT-modellen utvecklades, enligt Westlund (2009), från Palinscar och Browns forskning under 1980-talet, där utgångspunkt var att skapa ett undervisningsprogram som utvecklade svaga läsares förmåga att använda läsförståelsestrategier på samma sätt som goda läsare använder läsförståelsestrategier. Enligt Westlund (2009) var Palinscar och Browns intresserade av att studera vilken eventuell effekt modellen ”att tänka högt” kunde ha. RT-modellen bygger på att eleverna använder sig av de fyra grundstrategierna; att ställa hypoteser/att förutspå, att ställa olika frågor till texten, att reda ut oklarheter och att sammanfatta. Eleverna behöver inte arbeta i en viss ordning med själva grundstrategierna utan vilken strategi som är aktuell bestäms utifrån texten som ska bearbetas. Bäst läsförståelseeffekt får eleverna om de använder sig av mer än en strategi. Det är viktigt att berätta för eleverna att goda läsare använder flera strategier på ett varierat sätt. Genom att synliggöra de omedvetna processerna för svaga läsare kan eleverna lära sig att använda strategierna på ett medvetet sätt för att förstå vad de läser.

RT-modellen bygger på att eleverna arbetar i smågrupper där de kan turas om att inta elevroll respektive lärarroll. Modellen RT blir på så vis reciprok (växlande av roller) och en träning i diskussionsteknik. RT går att genomföra i stora eller små grupper (Westlund, 2009). Arbetsgången innebär att läraren väljer ut en text med hög kvalitet som är kort och som kan bearbetas i klassen. Nästa steg innebär att läraren förklarar strategin för eleverna och att läraren sedan tänker högt medan eleverna lyssnar och iakttar. Eleverna provar sedan strategin enskilt eller i grupp utifrån den text som läraren valt ut. Läraren sammanfattar vad man

arbetat med genom att diskutera strategin, varför den användes och hur den fungerade med eleverna. Det är också viktigt att läraren visar på andra sammanhang där eleverna kan använda strategin. Eleverna fortsätter sedan att träna strategin på olika texter där de växlar mellan att agera "elev" och "lärare". Kontinuerlig feedback från läraren är viktigt (Westlund, 2009).

QtA är en modell som syftar till att öka elevers läsförståelse. Syftet med QtA är att uppmuntra läsare att interagera med texter och förstå texter genom att ta sig an textens idéer. När forskarna Beck, McKeown, Hamilton och Kucan, studerade hur elever omarbetade texter fick det stor betydelse för utvecklandet av modellen QtA (Reichenberg, 2008). Den första tanken, till modellen QtA, var att forskarna själva skulle omarbeta olika texter för att öka förståelsen hos läsaren. Under omarbetningen av olika texter förstod forskarna att det var det aktiva arbetet med att omarbeta texten som ökade läsförståelsen. Det blev därmed viktigt att läsaren gjorde detta för att öka förståelsen (Reichenberg, 2008).

De sätt som kompetenta läsare använder sig av när de bygger upp förståelse av en text är grundtanken i QtA. Reichenberg (2008) hänvisar till en tidigare studie av modellen QtA där Beck, McKeown, Hamilton och Kucan kunde visa på goda resultat kring utvecklingen av läsförståelse. Modellen QtA är en välbeprövad modell för att arbeta med olika textsamtal och i USA har tidigare forskning av modellen visat på goda resultat (Reichenberg, 2008). Modellen innebär att man läser korta stycken av en vald text och diskuterar författarens tankar i den lästa delen. Läsaren konstruerar då förståelse direkt under läsningen och efterliknar goda läsares lässtrategier. Författaren till den skrivna texten har därmed en stor roll i QtA (Reichenberg, 2008).

I Sverige har Reichenberg (2005) använt modellen QtA i en studie där gymnasieelever samtalande kring lästa faktatexter och i en interventionsstudie om hur elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter (Reichenberg & Emanuelsson, 2014). I Reichenbergs (2005) studie framkom att modellen QtA lämpar sig bra att använda när eleverna vill bryta ner texter i strukturerade textsamtal. I Reichenbergs och Emanuelssons (2014) interventionsstudie blev det påtagligt att elevernas läshastighet ökade och att deras läsförståelse ökade betydligt.

De ovan nämnda undervisningsmodellerna för ökad läsförståelse, RT och QtA, ligger till grund för arbetsmaterialet och lärarhandledningsmaterialet *En läsande klass. Träna läsförståelse* (Widmark et.al., 2014) som används på flera skolor i Sverige under läsåret 2014/2015. Under kapitel 2.5 följer en kortfattad beskrivning av projektet *En läsande klass* och arbetsmaterialet.

2.5 En läsande klass

Som beskrivits tidigare deltar många svenska skolor i projektet *En läsande klass* och använder materialet i läsförståelseundervisningen (Widmark et.al., 2014). Informanterna i denna studie har arbetat med läsförståelse och läsförståelsestrategier utifrån detta material (Widmark et. al., 2014). Arbetsmaterialet bygger på fem grundstrategier i läsförståelse och kompletterats med visuella bilder som stöd till varje läsförståelsestrategi. En av strategierna kallas för "spågumman" och representerar läsförståelsestrategin att förutspå och ställa hypoteser till den lästa texten. En annan läsförståelsestrategi kallas för "reportern" och ställer frågor till texten. Den tredje läsförståelsestrategin kallas för "detektiven" och reder ut oklarheter i texten. Den fjärde läsförståelsestrategin kallas för "cowboyn" och har till uppgift

att samla in fakta och göra en sammanställning av texten. Den femte läsförståelsestrategin har benämningen ”konstnären” och syftar till att träna läsförståelsestrategin att se inre bilder av det lästa.

De fem olika läsförståelsestrategierna, som utgör grunden för läsförståelseundervisningen i *En läsande klass. Träna läsförståelse* (Widmark et. al., 2014), bygger på tre forskningsbaserade modeller. De forskningsbaserade modellerna är RT (Reciprocal Teaching), QtA (Questioning the Author) och TSI (Transactional Strategies Instructions). Under kapitel 2.4 beskrivs RT och QtA närmare. TSI berörs inte i denna studie eftersom den har flera likheter med RT och eftersom lärarna inte fått någon handledning i modellen.

3. Preciserat syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande uppsats är att studera hur svaga och goda läsare uppfattar läsförståelsestrategier, om de uppfattar att de ha lärt sig något och om det föreligger någon skillnad mellan svaga och goda läsares uppfattningar efter att de har arbetat med *En läsande klass*. Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Vilka uppfattningar har eleverna om läsförståelsestrategierna?
- Uppfattar de att de lärt sig något från undervisningen?
- Föreligger det några skillnader mellan de svaga och de goda läsarna med avseende på deras uppfattningar om läsförståelsestrategierna?
- Föreligger det några skillnader mellan de svaga och goda läsarna med avseende på om de uppfattar att de lärt sig något?

4. Metod

I det föreliggande avsnittet kommer den vetenskapliga ansatsen fenomenografi och metoder som ligger till grund för studien att redovisas. Här beskrivs även urval och olika tankar som bearbetats under arbetets gång vad gäller informanter, empiriinsamling samt definition av svaga och goda läsare. Sist i kapitlet diskuteras validitet, tillförlitlighet, generaliserbarhet samt etiska aspekter av studien.

Designen i denna studie är upplagd i flera steg och presenteras nedan. En kort sammanfattning av studien är att 36 elever i årskurs 4 kartlades genom olika lästest och sedan kategoriserades som svaga respektive goda läsare. Utifrån denna uppdelning lottades sedan tolv elever som fick utgöra intervjuinformanterna. Av tolv informanter var det elva som deltog i intervjuerna (för intervjuguide hänvisas till bilaga 2).

4.1 Fenomenografi

Det finns flera vetenskapliga ansatser som öppnar möjligheter att angripa och förstå ett forskningsområde. Fenomenologin är ett exempel på en ansats som studerar hur människor förstår och tolkar saker i sin omvärld. En fenomenologisk ansats fokuserar på en djupare och bredare förståelse av erfarenheter och handlingar (Bengtsson, 1998). Syftet i den föreliggande uppsatsen är dock att studera uppfattningar och skillnader i uppfattningar. Den vetenskapliga ansatsen fenomenografi öppnar möjligheter att studera individuella skillnader i uppfattningar, vilket i detta fall handlar om fenomenet läsförståelsestrategier (Marton & Booth, 2000). Av den anledningen har en fenomenografisk ansats valts för att få svar på studiens syfte och frågeställningar.

Valet av ansats och metod är viktigt och ska spegla det man vill undersöka (Österlind, 1998). Det fenomenografiska perspektivet, i en studie, syftar till att beskriva variationen i människors uppfattningar av ett speciellt fenomen. I den föreliggande studien ligger fokus på uppfattningar av läsförståelse. Genom att upptäcka individuella skillnader i sättet att förstå betydelsen av läsförståelsestrategier öppnar en fenomenografisk ansats för möjligheterna att studera olikheter i förståelse av fenomenet (Marton & Booth, 2000). Det innebär att det är uppfattningen av fenomenet som är intressant inom fenomenografisk forskning, inte om personen uppfattar fel eller rätt (Gustavsson & Mellgren, 2000).

Det riktas ibland kritik mot fenomenografien. Säljö (1997) lyfter upp komplexiteten kring att använda intervjuer och yttrande från informanter och sedan se dem som uttryck för uppfattningar. Säljö (1997) vill hävda att de yttrande som framkommer i intervjun istället ska betraktas som ett sätt att tala om något i en speciell kontext och som ett sätt att upprätthålla kommunikation i intervjusituationen. Ser man detta utifrån den aktuella studien innebär det att elevers sätt att tala om läsförståelsestrategier i denna speciella kontext samt deras sätt att upprätthålla kommunikationen är det som skulle bli resultatet. Marton (Säljö, 1997) bemöter denna kritik genom att hävda att Säljö ger uttryck för åsikten om det talades företräde, företrädet för den sociokulturella världen och interpretationer av världen genom våra erfarenheter. Marton (Säljö, 1997) menar att våra erfarenheter förutsätter språk, kultur, diskurser och tvärtom. Det innebär att språk, kultur och diskurser förutsätter erfarenheter. Det skulle därmed inte finnas något språk utan att någon producerar det och någon som uppfattar det som meningsfullt. På samma sätt skulle det inte finnas någon kultur och diskurser utan att någon upplever det som kultur och som diskurser. Han menar därmed att inget har företräde före det andra utan att de förutsätter varandra. I denna studie innebär det att samtliga delar

förutsätter varandra och att det går att skönja uppfattningar om läsförståelsestrategier ur det som framkommer i intervjuerna (för intervjuguide hänvisas till bilaga 2).

I föreliggande uppsats antar författarna ett andra ordningens perspektiv. Det innebär att studien undersöker elevernas uppfattningar av fenomenet läsförståelsestrategier och utgångspunkt blir deras förståelse av det. I andra ordningens perspektiv sätter man parentes kring forskarnas egna erfarenheter och fokuserar istället på andras erfarenheter av fenomenet (Marton & Booth, 2000). Om man istället hade jämfört och studerat en situation och ett fenomen med redan vedertagen kunskap om vad som är rätt eller fel hade man antagit ett första ordningens perspektiv.

Genom att arbeta utifrån en fenomenografisk forskningsansats kan det finnas möjligheter att hitta variationer av fenomenet och vilken erfarenhet och innebörd det har för eleverna i undervisningen. Det kan i sin tur ge kunskap om hur man utifrån specialpedagogiska och metodiska bemötande i undervisning kan förstärka elevers styrkor och möta de behov som finns på ett holistiskt sätt.

4.2 Urval

Utifrån ett specialpedagogiskt och specialläroarsperspektiv kan det vara intressant att genomföra en studie där man får ökad kunskap om hur svaga och goda läsare uppfattar användandet av läsförståelsestrategier. Av den anledningen, och utifrån studiens syfte, är det viktigt att tillfråga en blandad grupp elever som deltar i *En läsande klass*. I studien tillfrågades tre klasser på två olika skolor. Ingen av författarna till uppsatsen arbetar på de aktuella skolorna. Författarna hade kännedom om skolorna och hade haft tidigare kontakter med lärarna vilket gjorde det möjligt att få komma och genomföra studien. De aktuella eleverna går i årskurs fyra. Att valet föll på årskurs fyra bottnar i att det är en viktig period i elevernas läsförståelse och läsutvecklingen (Wolff, 2009). Totalt sett tillfrågades 86 elever och av dessa var det 46 elever som gav sitt medgivande till att delta i studien (för att se medgivandepapper hänvisas till bilaga 1). Anledningen till att ett så stort antal informanter tillfrågades i ett tidigt skede bottnar i att syftesformuleringen såg annorlunda ut i början av arbetet med studien.

Tio stycken informanter, utav de 46 som gav sitt medgivande, betraktas som bortfall på grund av att de inte kunnat genomföra samtliga test. Orsakerna till att de inte genomförde samtliga test kan vara flera såsom sjukdom eller frånvaro av annan anledning, men det kan också bero på andra saker som vi inte blivit informerade om.

De 36 eleverna, som genomförde studiens samtliga test i Läs-Kedjor 2 (Jacobson, 2014) och DLS för skolår 4-6 (Järpsten & Taube, 2010), kategoriserades sedan utifrån god respektive svag avkodning och god respektive svag läsförståelse. För närmare information kring kategorisering hänvisas till kapitel 4.3. Utav elever med god läsförmåga lottades sex elever och samma procedur skedde med elever som betraktades ha svag läsförmåga. Elever med svag läsförmåga uppvisade stanine värde 3 eller lägre på något deltest. Utav de 12 utvalda informanterna var det en god läsare som inte genomförde intervjun. Detta innebär att 11 informanter blev intervjuade (för intervjuguide hänvisas till bilaga 2).

4.3 Definition av svaga och goda läsare

Att definiera vad som är en god och en svag läsare kan vara problematiskt eftersom läsning är en komplex handling. I denna studie har läsförståelse samt avkodning varit grunden för kartläggning av eleverna och även definition av deras läsförmågor.

Testerna Läs-kedjor 2² samt DLS³ (diagnostiskt läs- och skrivprov för årkurs 4-6) användes i studien (Jacobson, 2014 & Järpsten & Taube, 2010). Föreliggande testmaterial valdes för att kunna kartlägga läsförståelse och avkodning av varje elev utifrån standardiserade måtenheter och genom att testmaterialen fanns på respektive skola. För ytterligare information kring testen hänvisas till bilaga 3 och 4. Proven genomfördes vid tre tillfällen inom tre veckor under vårterminen 2015. Vid varje tillfälle gjordes en gemensam genomgång tillsammans med eleverna i helklass kring hur varje test skulle genomföras. Det var viktigt att alla eleverna fick en tydlig instruktion om hur testen skulle utföras för att kunna genomföra testerna utan att behöva fråga läraren under de olika testtillfällena. Under varje testtillfälle arbetade eleverna enskilt med sina uppgifter.

Läs-Kedjor 2 (för mer information hänvisas till bilaga 3) består av tre deltest vilka benämns som Bokstavskedjor, Ordkedjor och Meningskedjor. Eleverna gjorde samtliga deltest av Läs-Kedjor 2 vid ett och samma tillfälle. Eleverna arbetade under två minuter med varje deltest. När alla deltester var klara samlades materialet in och rättades enligt handledningens facit av Läs-Kedjor 2 (Jacobson, 2014). Varje elev fick en råpoäng och ett staninevärde inom varje deltest som visade varje elevs testresultat. I studien användes endast resultatet från de två första deltesten i Läs-Kedjor 2 eftersom de fokuserar på de lästekniska aspekterna och avkodning. Det tredje testet är riktat mot förståelse och valdes bort eftersom DLS för skolår 4-6 också mäter läsförståelse men i ett större perspektiv (Jacobson, 2014 & Järpsten & Taube, 2010).

Deltestet som mäter läsförståelse inom DLS (för mer information hänvisas till bilaga 4) för skolår 4-6 användes för att få en bild av elevernas läsförståelse. Läsförståelsedelen, i DLS för skolår 4-6, består av ett läsförståelsehäfte och ett svarshäfte. I läsförståelsehäftet ingår fyra olika texter som varje elev läser enskilt och i svarshäftet finns frågor som är kopplade till den lästa texten som eleven ska svara på (Järpsten & Taube, 2010). Deltestet genomfördes vid två olika tillfällen och varje testtillfälle varade i 30 minuter. Efter båda testtillfällena samlades svarshäftet och texthäftet in. När båda testtillfällena var klara rättades samtliga svar i svarshäftet utifrån facit (Järpsten & Taube, 2010). Det sammanlagda resultatet av de fyra texterna summerades i poäng och ett staninevärde kunde redovisas för varje elev.

När båda testerna, Läs-kedjor 2 (Jacobson, 2014) och DLS för skolår 4-6 (Järpsten & Taube, 2010), var genomförda blev det tydligt att en majoritet av informanterna fick spretiga läsprofiler. Att definiera en god och en svag läsare direkt var svårt. För att komma till rätta med detta bestämdes därför att varje informants profil skulle beskriva god respektive svag avkodning och god respektive svag läsförståelse. Definitionen av svag respektive god avkodning och av svag respektive god läsförståelse följer de riktlinjer för varje test vilket beskrivs i respektive rättningsmallar (Jacobson, 2014 & Järpsten & Taube, 2010). Utifrån staninevärde på diagnoserna Läs-Kedjor 2 och DLS för skolår 4-6 kategoriserades informanterna som följer:

² För mer information kring Läs-Kedjor hänvisas till bilaga 3

³ För mer information kring DLS hänvisas till bilaga 4

- Staninevärde 1,2 eller 3 på ett av deltesten Bokstavskedjor och Ordkedjor (Läs-kedjor 2) kategoriserades som svag avkodare.
- Staninevärde 4,5,6,7,8 eller 9 på två av deltesten Bokstavskedjor och Ordkedjor (Läs-kedjor 2) kategoriserades som god avkodare.
- Staninevärde 1,2 eller 3 på DLS definierades som svag läsförståelse.
- Staninevärde 4,5,6,7,8 eller 9 på DLS definierades som god läsförståelse.

4.4 Kvalitativa intervjuer

Det finns flertalet olika metoder för att genomföra intervjuer, men eftersom den föreliggande studien syftar till att komma åt personers uppfattningar valdes halvstrukturerade eller semistrukturerade intervjuer som metod (Stukát, 2011). Intervjuer som är halvstrukturerade utgår från det aktuella ämnesområdet, vilket i detta fall handlar om uppfattningar om läsförståelsestrategier, men intervjuaren kan också ställa frågor efterhand som det passar i intervjun. Metoden skapar även möjligheter att ändra på frågeformuleringar för att underlätta förståelsen för den intervjuade. Man kan även använda sig av följdfrågor för att klargöra olika uppfattningar. Metoden passar också eftersom den skapar möjligheter för deltagaren själv att kunna berätta om sina mångsidiga erfarenheter av fenomenet (Friberg & Öhlén, 2012). Utgångspunkt blir att ställa frågor utifrån det som deltagaren säger och informanten ges möjlighet att känna sig inbjuden att delge sina erfarenheter (Widerberg, 2002).

4.4.1 Genomförande

Eftersom intervjuerna genomfördes enskilt bestämdes att två inledande pilotintervjuer skulle genomföras. Syftet med pilotintervjuerna var att intervjuguiden (se bilaga 2) skulle kunna justeras mot syfte och intervjuerna skulle bli mer samstämmiga. Informanterna uppmanades att ta med en bok till intervjutillfället för att kunna berätta och visa hur de uppfattar strategierna. Förhoppningen var att det skulle bli enklare för informanterna att beskriva olika uppfattningar av läsförståelsestrategier som de använde sig av en bok. Tio utav totalt elva informanter hade med sig en bok. Eftersom det genomförts två pilotintervjuer hade checklistan med teman omformulerats (bilaga 2) och förtydligande gjordes så att frågorna i högre grad kunde svara mot syfte och frågeställningar. Totalt genomfördes 11 intervjuer. En av författarna genomförde sex stycken intervjuer och den andre författaren genomförde fem stycken intervjuer. Bortfallet på intervjuerna blev en till följd av frånvaro.

Intervjuerna genomfördes på elevernas skola i två olika grupprum där de kunde känna sig trygga och störande ljud kunde stängas ute. Stukát (2011) menar att det har positiva effekter om den intervjuade känner sig trygg. Man bör därför söka upp dessa i en miljö där informanterna känner sig trygga. Intervjuerna genomfördes enskilt eftersom det var viktigt att säkerställa att var och en av informanterna har haft möjlighet att berätta om sina uppfattningar och också möjligheten att berätta om eventuella känsliga delar som handlar om läsning. Stukát (2011) varnar för gruppintervjuer eftersom grupstryck ibland kan påverka och därmed leda till att man inte får fram samma svar som om man intervjuar enskilt. Av den anledningen valdes enskilda intervjuer.

4.4.2 Intervjuanalys

Alla intervjuer spelades in och efter att intervjuerna genomförts transkriberades materialet, precis såsom Kvale och Brinkmann (2009) beskriver. I studien valdes bandspelare och inte videobandspelare, eftersom ett sådant material bedöms vara för tidskrävande för den här

studien. När man transkriberar intervjuer är det viktigt att tänka på hur man skriver ut intervjuerna och att man gör likadant ifall man är två personer. Utgångspunkten blev det som informanterna berättade om och intervjuerna försöktes transkriberas ordagrant och på samma sätt som det uttalades. Pauser markerades med flera punkter efter varandra och andra ljud som användes för att hålla samtalet levande skrevs ut med bokstäver, .t.ex. ”hmmmm”.

När transkriberingen var klar startade analysarbetet (Friberg & Öhlén, 2012). Analysarbetet handlar om att försöka fånga alla delar av fenomenet. Man talar ofta om att röra sig från helheten (det transkriberade materialet) till delarna och sedan till en ny helhet. Den nya helheten framstår när all data analyserats och mönster börjar växa fram (Friberg & Öhlén, 2012). Friberg och Öhlén (2012) beskriver analysarbetet som en låda där man måste ha vetskap om att den har flera sidor och att man måste vrida och vända för att kunna undersöka undersidan, baksidan och ovansidan. Genom upprepade läsningar, samtal och förändringar av analysen försöktes flera fenomen fångas upp av intervjumaterialet.

Widerberg (2002) beskriver att man kan använda sig av olika analyscheman. I den här studien utgår man från ett empirinära förhållningssätt där kategorier hämtas utifrån materialet. Genom att finna teman utifrån olika citat i intervjuerna finns möjlighet att finna olika analystrådar och kategorier i materialet.

4.5 Validitet, tillförlitlighet och generaliserbarhet

En första fråga som är viktig att beakta är huruvida man kan mäta avkodning och läsförståelse. Lundberg (2001) menar att man kan mäta avkodning och läsförståelse genom att använda testmaterial som visar på avkodnings- och läsförståelseaspekter. De diagnostiska test som används i denna studie (kapitel 4.3 samt bilaga 3 och 4) mäter avkodnings- och läsförståelseaspekter och är test som används andra studier (Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Åvall, 2014). För en närmare beskrivning av testmaterialet som används i föreliggande studie hänvisas till kapitel 3.4 samt bilaga 3 och 4.

Det föreligger flertalet faktorer som kan ha påverkat elevernas resultat på de diagnostiska testen. En faktor som kan ha påverkat är dagsformen och hur eleverna kände sig. Dålig sömn, brist på energi, tid på dygnet samt personliga anledningar kan ha påverkat hur informanterna presterat. Självklart kan också elevernas tidigare erfarenheter och förkunskaper påverka resultatet. Ett exempel är om en elev har ett stort intresse för något ämne som nämns i en av texterna i DLS-testet. Det kan då leda till att eleven presterar ett bättre resultat. De tre olika testen genomfördes vid olika tillfällen, vilket också kan ha påverkat resultatet. En anledning till att testen genomfördes vid olika tillfällen var för att minska risken för att trötthet skulle påverka resultatet, men detta kan i sig ha inneburit att elevernas dagsform påverkat och blivit en del i förklaringen till varför vissa elevers resultat är spritt. För att försöka öka studiens validitet har en likvärdig struktur används i alla klasser vid genomförande av samtliga test.

Det är svårare att jämföra resultat från semistrukturerade intervjuer jämfört med strukturerade intervjuer. Även validiteten för tolkningarna av uppfattningarna kan ibland vara svåra att säkerställa. Det är möjligt att alla kategorier av uppfattningar inte hittats när informanternas svar har analyserats. Det kan även vara så att en annan forskare inte skulle se samma kategorier som redovisas under kapitel 5 (Stukat, 2011). Ytterligare ett validitetsproblem är huruvida man kan prata om något som sker omedvetet. I den här uppsatsen redovisas forskning (kapitel 2) som visar att goda läsare använder sig av läsförståelsestrategier på ett

omedvetet plan. Eftersom alla elever fått ta del av den undervisning som bedrivits på skolan har alla deltagit i undervisning där läsförståelsestrategierna diskuterats på ett medvetet plan. Utifrån den utgångspunkten är bedömningen att man kan ställa frågor kring läsförståelsestrategier, men samtidigt finns det en medvetenhet om de validitetsproblem som det kan innebära.

Tillförlitligheten hos en studie bottnar, enligt Kvale och Brinkmann (2009), i om det går att få samma resultat om man skulle göra om studien. Ett tillförlitlighetsproblem i föreliggande studie är dels om informanterna kategoriserats rätt utifrån läsförmåga och dels om informanterna tilldelats rätt uppfattning. Ett led i att öka tillförlitligheten har varit att rätta samtliga test tillsammans och diskutera de fall där funderingar funnits. Genomförandet av en pilotintervju där båda författarna var närvarande var ett led i att arbeta med ökad tillförlitlighet, eftersom det öppnade för gemensamma diskussioner där en checklista med frågor kunde omformuleras. Andra aspekter som påverkar tillförlitligheten i studien kan vara att informanterna inte kände den som intervjuade och att de därmed kanske skulle ha sagt annorlunda saker i en intervju med någon de kände.

Trots att man gör gemensamma överenskommelser kring transkriberingen diskuteras ofta tillförlitligheten när två eller flera personer transkriberar (Kvale & Brinkmann, 2009), eftersom det ibland kan skilja sig i uppfattningar av det hörda och när en mening slutar. För att försöka öka tillförlitligheten genomfördes samtal under transkriberingen och osäkra fall diskuterades. Stukát (2009) menar att tillförlitligheten eller reliabiliteten i en kvalitativ studie kan beskrivas som ”graden av överensstämmelse mellan olika bedömare” (Stukát, 2009, s.137). Detta har varit utgångspunkt både vad gäller rättning av test, transkribering av intervjuer och när det gäller skapandet av kategorier.

När det gäller generaliserbarhet så är detta begränsat när det rör sig om kvalitativa studier. Studies resultat kan inte generaliseras fullt ut men kan skapa en liten bild över svaga och goda läsares möjliga uppfattningar av läsförståelsestrategier. Stukát (2009) menar att viktiga aspekter vid generaliserbarhet är representativt urval, urvalsgruppens storlek samt bortfall. Studerar man denna studie utifrån nämnda faktorer så kan man se att urvalet är litet och inte kan beskrivas som representativt. Det föreligger även ett visst bortfall som påverkar generaliserbarheten.

4.6 Etiska förhållningssätt

De forskningsetiska principerna som ligger till grund för denna studie har sin utgångspunkt i de fyra huvudkraven som Vetenskapsrådet presenterar (Vetenskapsrådet, 2011). Genom att alla inblandade i studien har informerats om genomförande och syfte har informationskravet uppfyllts (bilaga 1). Samtyckeskravet har uppfyllts genom att varje informant fått möjligheten att själv avgöra om informanten vill medverka i studien och även fått möjligheten att när som helst avsluta sin medverkan. Samtycke från målsman har också varit ett krav eftersom deltagarna i studien har varit elever under 18 år (bilaga 1).

I studien har alla deltagare total anonymitet genom att varje informant benämns med en bokstav. Genom detta uppfylls konfidentialitetskravet. Nyttjandekravet uppfylls genom att materialet endast används i den aktuella studien. Utgångspunkt har även varit att vara lyhörd och sträva efter ett ömsesidigt möte mellan informanternas vilja och målsmans godkännande om medverkan (Vetenskapsrådet, 2011).

5. Resultat

I följande avsnitt kommer resultatet av de elva intervjuerna att redovisas. Varje delkapitel tar upp de delar av intervjuerna som riktar sig mot respektive frågeställning. Under de två avslutande kapitlen jämförs de svaga respektive de goda läsarnas uppfattningar som handlar om läsförståelsestrategier (5.3) och uppfattningar om lärande (5.4).

5.1 Uppfattningar om läsförståelsestrategier

I undervisningen om läsförståelsestrategier har eleverna använt olika visuella figurer som stöd. Strategierna har beskrivits genom en text och bild på respektive figur som visar hur eleverna kan använda de olika strategierna. I intervjuerna framkom att informanterna beskriver olika figurer som är förknippade med de olika läsförståelsestrategierna från läsförståelseundervisningen, vilket beskrivs mer under kapitel 2.5 "En läsande klass."

Studerar man resultatet av intervjuerna kan man hitta flera olika uppfattningar som informanterna har om läsförståelsestrategier. De kategorier som blir tydliga i denna studie är:

- Allätarna
- Ordletarna
- Funderarna
- Målarna
- Sammanfattarna
- Tvivlarna

De ovan nämnda kategorierna redovisas nedan och exemplifieras med citat från intervjuer. Några informanter (tre stycken av totalt elva) i studien ger uttryck för olika uppfattningar under intervjun, vilket innebär att olika uttryck från samma informant finns i flera kategorier. Av den anledningen finns det fyra stycken informanter som uppger uppfattningen att de är "allätare", tre informanter som uppger uppfattningen "ordletare", tre informanter som uppger uppfattningen "funderarna", två informanter som uppger uppfattningen att de är "målare", tre informanter uppger uppfattningen "sammanfattarna" samt tre informanter som uppger uppfattningen "tvivlare".

5.1.1 Allätarna

Kategoriseringen "allätare" innebär uppfattningar som uttrycker användandet av flera läsförståelsestrategier i samma uttalande. I uttalandet uppger informanten flera läsförståelsestrategier och ibland även vad de innebär. En del informanter beskriver också flera läsförståelsestrategier och hur de fungerar i samma uttalande. I denna studie var det sammanlagt fyra informanter utav totalt elva som gav uttryck för uppfattningen "allätare" någon gång under intervjun.

- *"Typ spågumman, den gör så här att, den typ tänker.. den liksom. Men cowboyen... den fångar in orden och reportern den så här spågumman känner jag mest igen och den här konstnären liksom att man kan se det framför sig." (Informant D)*

- *”Äähh. Han kan fråga kanske vad boken handlar om. Och spågumman gissar vad som ska hända i boken. Och konstnären målar bilder i huvudet när man läser boken.” (Informant I)*

5.1.2 Ordletarna

De uppfattningar som kategoriserats in i kategorin ”Ordletarna”, är de informanter som ger uttryck för uppfattningen att läsaren fokuserar på ord och deras innebörd. Sammanlagt är det tre av de elva informanterna som ger uttryck för uppfattningen att de ibland använder ”ordletar”-strategin. I dessa uttalanden är det orden som blir viktiga och hur läsaren gör när hen stöter på nya och svåra ord. Det kan innebära att informanten beskriver hela vägen från avkodning till hur man gör när man inte känner igen eller inte förstår ordet.

- *”Jag läser ord flera gånger. När det är ett långt ord som jag typ aldrig har hört eller läst då brukar jag läsa det flera gånger det blir svårt att bokstavera eller så här svårt att stava. Men om jag förstår ordet då bara jag läser det och då tänker jag knappast på det mer.” (Informant C)*
- *”Detektiven så fångar man in upp orden om man tycker att dem är svåra eller inte vet vad dem betyder. Då kan detektiven hjälpa en.” (Informant K)*

5.1.3 Funderarna

En kategori av uppfattningar som påträffats är de som uppfattar att de tänker, funderar och/eller gissar kring innehållet i en bok. Samtliga sådana uttryck kategoriseras in under beteckningen ”funderarna”. Här finns också flera uttalanden och uppfattningar som hamnar inom läsförståelsestrategin ”spågumman”. Det kan handla om tänkande, funderande och gissningar både innan och efter läsning av en bok. Sammanlagt är det tre informanter utav de elva intervjuade som ger uttryck för uppfattningen att de använder sig av ”funderarna”.

- *”Gissar vad som ska hända i nästa kapitel eller vad som händer i den.” (Informant J).*
- *”Spågumman typ så här spår. Och liksom tro vad man ska göra. Liksom om jag läser så spår jag fram vad som ska hända.” (Informant F).*

5.1.4 Målarna

En del informanter, sammanlagt två utav de intervjuade elva, beskriver uppfattningen att de målar eller skapar inre bilder som ett led i att försöka förstå vad de läser. Det kan handla om paralleller som kan knytas till ”konstnären” bland de olika läsförståelsestrategierna. Här målar läsaren inre bilder om hur man tror att det ska vara, både innan man börjat läsa, under läsningen och efter läsningen.

- *”Man kan föreställa sig bilder hur man tror att det kan vara.” (Informant B)*
- *”Jag brukar ...typ titta på den här framme och titta på det här framme och hur det ser ut och öppna och titta om det är typ sånt här (en bild med text) eller bara vitt , då bläddrar jag vidare.” (Informant B)*

- *"Konstnären. ähhh typ... vad man läser... om man läser några sidor då kan det komma in bilder typ här i början är det sån där drakfärg. Då tänker man ju att det är någon som rider en drake. Och man får inre bilder i sig själv som att det är en film." (Informant H)*

5.1.5 Sammanfattarna

Uppfattningar som kan kategoriseras in under "sammanfattarna" nämns hos tre utav de elva informanterna. Här handlar det om uppfattningen att man sammanfattar det man läst utifrån olika motiv. De kan vara för att något är svårt och man behöver gå tillbaka och sammanfatta för att kunna förstå, men det kan också vara sammanfattning för att välja ut viktiga saker under läsningen. Här hänvisas till läsförståelsestrategin "cowboyen".

- *"Nej inte riktigt... Cowboyen, man sparar typ viktiga grejer tycker jag. Om det är svårt då använder jag detektiven och så tar jag reda på vad det är och då försöker jag komma ihåg det med hjälp av cowboyen." (Informant A)*
- *"Jag vet Cowboyen, den typ gör en liten kort sammanfattning, typ man drar ihop till en sammanfattning vet jag." (Informant F)*

5.1.6 Tivlarna

Den avslutande uppfattningen berör de tre informanter, utav sammanlagt elva, som uttrycker osäkerhet på något sätt. Informanterna ger uttryck för en osäkerhet kring vilken strategi de använder och/eller hur de ska användas. Det kan också vara en generell osäkerhet vad gäller läsförståelsestrategierna som uppkommer.

- *"Och reportern, typ jag vet inte riktigt." (Informant F).*
- *"Njaaa.vet inte..." (Informant J).*

5.1.7 Sammanfattning av uppfattningar av läsförståelsestrategier

I studien framkom fyra uttalanden som ger uttryck för uppfattningen att eleverna använder sig av flera olika läsförståelsestrategier, vilket benämns som "allätare". Samtidigt finns det uttalanden som visar på uppfattningar om att man fokuserar på en strategi såsom "ordletarna" (tre), "funderarna" (tre), "sammanfattarna" (tre) och "målarna" (två) gör. Det finns också tre uttalande som visar på uppfattningen "tivilare". För att se detta i tabell hänvisas till tabell 1 (sid. 27).

5.2 Uppfattningar om lärande utifrån läsförståelseundervisningen

Studerar man resultatet av de elva intervjuerna kan man hitta tre kategorier av uppfattningar vad gäller lärande. De tre kategorierna som framkommit i denna studie är;

- Jag har lärt mig
- Jag har inte lärt mig
- Jag vet inte

De tre kategorierna redovisas nedan och exemplifieras med citat från de elva intervjuerna.

5.2.1 Jag har lärt mig

Den första kategorin beskriver de sex informanter, av totalt elva stycken, som uppfattar att de "lärt sig" under den tid som de arbetat strukturerat med läsförståelseundervisning. Det kan handla om uttryck som att jag nu läser bättre och uppfattar mig som en bättre läsare efter undervisningen. Denna uppfattning kan uttryckas generellt eller den kan fokusera på en enskild strategi som informanterna menar att de har "lärt sig". Sammanlagt är det sex stycken informanter, av elva, som uppger att de lärt sig.

- *"Lite. Men jag har börja använda figurerna mer, vi använder dom ganska ofta."* (Informant A)
- *"Lite. Men inte så mycket."* (Informant G)
- *Hmmm. Jo, lite..* (Informant G)

5.2.2 Jag har inte lärt mig

Den andra kategorin som är urskiljbar är de som ger uttryck för att de "inte lärt sig" något i undervisningen. Det är tre av informanterna som uppger denna uppfattning. Här kategoriseras också uppfattningar som ger uttryck för att man redan gjorde detta innan den strukturerade läsförståelseundervisningen påbörjats.

- *"Nej."* (Informant E)
- *"Jaa... jag använde typ spågumman ändå men jag visste inte att den fanns för jag kollar ofta på bilderna och så som på denna bild (visar en bok) handlar det om utomjordingar och att dom åker till en galen planet typ. Men den andra boken är svårare att se men jag har läst en annan sån där bok och då kände jag igen den."* (Informant C)

5.2.3 Jag vet inte

Två informanter uttrycker uppfattningen att de inte har funderat över om den strukturerade läsförståelseundervisningen lärt dem något. Dessa uppfattningar kategoriseras under "jag vet inte".

- *Det har jag inte tänkt på."* (Informant D)
- *Äähh..och typ. jag vet inte riktigt.* (Informant F).

5.2.4 Sammanfattning av uppfattningar av lärande

Sammanfattar man detta blir det tydligt att en återkommande uppfattning är att sex av eleverna har "lärt sig" efter att ha arbetat med strategierna. Några uppfattningar framkommer som visar på att de "inte har lärt sig" något, utan redan använde strategierna innan undervisningen påbörjats (tre stycken). Det finns även informanter som uttrycker

uppfattningen att de inte funderat över eventuellt lärande (två stycken). I kapitel 6.4 kommer detta jämföras och resultat redovisas utifrån goda respektive svaga läsare.

5.3 Skillnader mellan de svaga och goda läsarnas uppfattningar av läsförståelsestrategierna

Inledningsvis under detta kapitel redovisas uppfattningar om läsförståelsestrategier som sedan jämförs (5.3.1.). Kapitlet avslutas med en sammanfattning (5.3.2).

5.3.1 Svaga och goda läsares uppfattningar om läsförståelsestrategier

Nedan redovisas tabell 1 där de 11 informanterna kategoriseras utifrån sin förmåga att avkoda och förstå. Här redovisas också uppfattningar om användande av läsförståelsestrategier som informanterna ger uttryck för. Flera informanter (tre stycken) ger uttryck för olika uppfattningar, vilket innebär att olika uttryck från samma informant kategoriserats i olika kategorier. Av den anledningen finns det fyra stycken informanter som uppger uppfattningen att de är "allätare", tre informanter som uppger uppfattningen "ordletare", tre informanter som uppger uppfattningen "funderarna", två informanter som uppger uppfattningen att de är "målare", tre informanter uppger uppfattningen "sammanfattarna" samt tre informanter som uppger uppfattningen "tvivlare". För en tydlig definition av vad som ses som svag respektive god avkodnings- och läsförståelseförmåga hänvisas till kapitel 4.3.

Tabell 1. Läsförståelsestrategier för informanter med olika förmåga att avkoda och förstå text.

	Avkodning		Läsförståelse	
	God (N=6)	Svag (N=5)	God (N=8)	Svag (N=3)
Allätare	2	2	1	3
Ordletare	1	2	3	0
Funderarna	2	1	3	0
Målarna	1	1	2	0
Sammanfattarna	2	1	2	1
Tvivilarna	1	2	3	0

Av tabell 1 framkommer att det inte finns något samband mellan förmåga till avkodning och uppfattning av lässtrategi. Kategorin "allätare" är en vanlig uppfattning hos de informanter som har svag läsförståelse (tre stycken). De informanter som har god läsförståelse (sju stycken) ger i sina uttalande uttryck för enskilda läsförståelsestrategier.

5.3.2 Sammanfattning av goda och svaga läsarnas uppfattningar av läsförståelsestrategier och lärande

Bland informanterna som kategoriserats som goda och svaga avkodare blir det tydligt att uppfattningar om läsförståelsestrategier varierar. Informanterna (sju stycken) med god förståelse fokuserar i sina uppfattningar i hög grad på enskilda strategier. Informanterna med svag läsförståelse (tre stycken) uppger oftast kategorin "allätaren" som sin uppfattning.

5.4 Skillnader mellan de svaga och goda läsarnas uppfattningar av lärande

Under det följande kapitlet (5.4.1.) görs en jämförelse mellan goda och svaga läsare med fokus på uppfattningar om lärande. Det redovisas i tabell 2 "Informanter fördelade efter uppfattningar om lärande". Kapitlet avslutas med en sammanfattning (5.4.2).

5.4.1 Svaga och goda läsares uppfattningar om lärande

Tabell 2 Informanter fördelade efter uppfattningar om lärande

	Avkodning		Läsförståelse	
	God (N=6)	Svag (N=5)	God (N=8)	Svag (N=3)
Jag har lärt mig	6	0	5	1
Jag har inte lärt mig	0	3	2	1
Jag vet inte	0	2	1	1

Tabell 2 visar tydligt att samtliga sex informanter som är goda avkodare, uppfattar att de har lärt sig av undervisningen. Informanterna som har profilen svag avkodning uppger att de inte lärt sig något (tre stycken) eller att de inte vet (två stycken). Fem utav de åtta informanterna som har god läsförståelse uppger uppfattningen att de har lärt sig saker. Vad gäller de informanterna, i studien, som har en svag läsförståelse (tre stycken) så finns deras uppfattningar representerade i samtliga kategorier.

5.4.2 Sammanfattning av goda och svaga läsares uppfattningar av lärande

Sammanfattar man resultatet, i tabell 2 blir det tydligt att informanter som är goda avkodare (sex stycken) uppfattar att de lärt sig av undervisningen. Det gäller även för majoriteten av informanter som har god förståelse (fem stycken av åtta stycken). De informanter som har svag avkodning (fem stycken) menar att de inte har lärt sig något (tre stycken) eller inte vet (två stycken). Bland informanterna med svag läsförståelse är uppfattningarna spridda mellan samtliga kategorier.

6. Diskussion

I detta avsnitt knyts studiens resultat till tidigare forskning och analyseras. Diskussionen är uppdelad utifrån studiens frågeställningar och avslutas med en metoddiskussion, en sammanfattning samt förslag på framtidig forskning.

6.1 Vilka uppfattningar har eleverna om läsförståelsestrategier?

Sammanfattningen av resultatet vad det gäller uppfattningar om läsförståelsestrategier visar att samtliga informanter har uppfattningen att de använder en eller flera läsförståelsestrategier. I resultatdelen beskriver informanterna flera olika uppfattningar om läsförståelsestrategier som beskrivs i sex olika kategorier (kapitel 5.1).

I resultatdelen (5.1) redovisas informanter som uppger uppfattningen att de använder sig av flera olika strategier i sin läsförståelse för ”allätare”. Uppfattningen att man använder sig av flera läsförståelsestrategier och vet vad de innebär utmärker en god läsare enligt Bråten (2008). Bråten menar att aktiva och goda läsare använder flera strategier och tekniker och gissar vad som kommer att hända, ställer frågor till sig själv och skapar inre bilder av den lästa texten. Wolff (2009) anser att en god avkodningsförmåga och en god läsförståelse tillsammans med användandet av olika strategier har stor betydelse för att kunna läsa för att lära. Westerlund (2009) skriver om betydelsen av att eleven använder strategierna på ett flexibelt sätt utifrån där de passar. Det kan innebära att läsare inte behöver arbeta i en viss ordning med själva grundstrategierna (Bråten, 2008) utan anpassar strategi efter texten som ska bearbetas. God läsförmåga kan eleverna utveckla genom att använda sig av mer än en strategi. Av den anledningen kan resultatet, med flera uppfattningar inom kategorin ”allätare”, betraktas som något positivt med hänsyn till deras läsutveckling.

Kategorin ”ordletarna” uttrycker uppfattningen att informanterna fokuserar på ord och deras innebörd. Mycket av detta stämmer väl in på läsförståelsestrategin ”detektiven” (Widmark et. al., 2014). Denna strategi innebär att läsare går in på djupet och försöker hitta svar på oklarheter. Uppfattningar som hamnar inom denna kategori kan innebära att läsare använder strategin för att få en mer fördjupad kunskap (Wolff, 2009). För att läsare ska komma vidare från att enbart fokusera på de enskilda orden kan det vara viktigt att uppmärksamma dem på fler strategier och en djupare förståelse av den aktuella strategin. Det kan innebära en djupare förståelse av innehållet i ord och text. Genom att använda modellen Questioning the Author (QtA) finns det förutsättningar för att läsare kan konstruera fler läsförståelsestrategier som kan fördjupa förståelsen (Reichenberg, 2008).

Kategorin ”funderarna” uttrycker uppfattningar som innebär att informanten tänker, funderar och/eller gissar kring innehållet i en bok. ”Spågumman” är den närmaste strategin från *En läsande klass. Träna läsförståelse* (Widmark et. al., 2014). Föreliggande läsförståelsestrategi motsvaras även av Bråtens (2008) grundstrategi där fokus ligger på att gissa vad som kommer att hända. Det kan ses som positivt att informanterna visar på uppfattningen att de tänker och funderar, eftersom det är en viktig del i att bygga upp förförståelse kring ett ämne och för att sedan koppla det till egna erfarenheter. Genom att använda modellen Reciprocal Teaching (RT), att tänka högt, i undervisningen kan lärarna skapa en utvecklande lärandemiljö med fokus på läsförståelse. Westlund (2009) anser att forskarna Palinscar och Brown påvisat att modellen Reciprocal Teaching (RT) stärkte elevernas läsförståelse i undervisningen.

Kategorin ”målarna” beskrivs uppfattningen att läsaren målar eller skapar inre bilder som ett led i att försöka förstå var man läser. Denna kategori förekommer minst. I uppfattningarna dras ofta paralleller till ”konstnären” bland de olika läsförståelsestrategierna (Widmark et. al., 2014). Här målar läsaren inre bilder utifrån hur läsaren tror att det ska vara, både innan, under och efter läsningen. En visuell föreställningsförmåga handlar om att förståelsen gynnas av att läsaren reagerar på det lästa och skapar och plockar fram inre bilder av det som texten innehåller. Läsaren använder sig då också av förmågan att kunna tänka logiskt, dra slutsatser och analysera information. Samtliga av dessa förmågor kan ha betydelse när man ska använda andra abstrakta strategier (Carlström, 2010 & Bråten, 2008).

Kategorin ”sammanfattarna” beskriver uppfattningen att läsaren sammanfattar det man läser. Detta kan innebära att läsaren kan behöva gå tillbaka och sammanfatta för att kunna förstå, men det kan också vara sammanfattning för att välja ut viktiga saker under läsningen. Den här strategin liknar ”cowboyen” inom *En läsande klass. Träna läsförståelse* (Widmark et. al., 2014). Utifrån Bråten (2008) skulle man kunna placera dessa uppfattningar under minnesstrategier, struktureringsstrategier, elaboreringsstrategier och övervakningsstrategier. En möjlighet är att de uppfattningar som hamnar under ”sammanfattarna” innebär ett användande av flera strategier parallellt. Det skulle tyda på uppfattningen att informanten utvecklat goda läsförståelsestrategier. Wolff (2009) har i sin forskning påvisat att det har stor betydelse för elever att ha en god avkodningsförmåga för att kunna sammanfatta. Westlund (2009) beskriver att svaga läsare ofta undviker att försöka sammanfatta texter. I denna studie speglas detta resultat då de svaga avkodarna sällan uttrycker att de ”sammanfattar”.

Kategorin ”tvivlarna” bygger på uppfattningar som uttrycker osäkerhet kring vilken strategi läsaren använder och/ hur den ska användas. Det skulle kunna botten i en generell osäkerhet vad det gäller läsförståelsestrategier eller en omedvetenhet kring användandet av dem (Bråten, 2008). Informanterna, som kategoriseras som svaga avkodare, uttrycker ofta en osäkerhet och den uppfattningen kan botten i en generell osäkerhet kring läsförståelsestrategierna (Westlund, 2009). En svag avkodningsförmåga kan också innebära en minskad kapacitet att fokusera på förståelsen (Bråten, 2008). Ordavkodning är en process som behöver vara automatiserad för att kunna lägga fokus på förståelsen. Bråten (2008) menar att avkodningen är avgörande för en god läsförståelse och att svårigheter kring detta kan påverka möjligheter att veta vilken strategi läsaren ska använda. Det kan kopplas samman med Persson (1994) studie som visar på tendensen att svaga läsare inte identifierar sig som läsare och inte ser på sig själv som läsande individer.

Utifrån ett speciallärarperspektiv och specialpedagogisk kunskapsbildning, har det betydelse hur elever arbetar med läsning i skolan och hur man ser på deras läsförmåga. I Nilholms (2003) dilemmaperspektiv har det uppmärksammats att elever som har fått stödinsatser fortsatt ses som avvikande, vilket får betydelse för arbetet och undervisningen. Om vi kan få kunskap om olika uppfattningar som elever har om läsförståelsestrategier kan det öka möjligheten att arbeta inkluderande i undervisningen. Olika uppfattningar om läsförståelsestrategier kan öka förståelsen för olika sätt att lära och tänka. Det är också viktigt att ständigt beakta och utveckla elevernas bredd vad gäller lässtrategier. Det har stor betydelse att inte stanna vid en strategi utan att arbeta mot att alla blir aktiva ”allätare”.

6.2 Uppfattar eleverna att de lärt sig något av undervisningen?

Sammanfattningen av resultatet kring uppfattningar om lärande (kapitel 5.2) visar att en återkommande uppfattning är att eleverna har lärt sig, om informanten har god avkodning eller god läsförståelse, efter att ha arbetat med strategierna. Några informanter, som främst har svag avkodning eller läsförståelseförmåga, ger dock uttryck för uppfattningen att de inte lärt sig något eller att de inte vet.

Den återkommande uppfattningen, att informanterna har lärt sig lite, efter att använt sig av strategierna, kan ses som positivt eftersom Taube (2007) menar att självförtroende och självbild är viktigt för läsning och läsutveckling. Kan läsförståelsestrategierna och arbetet med dessa skapa en omgivning som ger positiva signaler och upplevelse av lärande för alla kan elevens självuppfattning och lärande påverkas. Läsning är något som kräver övning och ännu mer övning inom den proximala utvecklingszonen och då kan denna motivation och uppfattning av lärande vara viktig (Dysthe, 2003; Persson 1994 & Bråten, 2008). I rollen som speciallärare är det avgörande att man beaktar detta i skapandet av inkluderande och motiverande lärandemiljöer.

Studier som citeras närmare inom kategorin ”jag har lärt mig” visar det att informanterna uttrycker uppfattningen att de använder strategierna mer. En djupare förståelse, av uppfattning att de lärt sig, skulle kunna vara att det strukturerade läsförståelsearbetet gjort informanterna uppmärksamma på strategierna och att de därmed ökat sin medvetenhet kring dessa. Den uppfattningen talar delvis för det som Westlund (2009) och Bråten (2008) beskriver som aktiva läsare vilket innebär att de är mycket effektiva när de läser och flexibla i sitt strategianvändande. Dock menar de ovan nämnda forskarna att mycket av det arbetet sker omedvetet, men kanske har den strukturerade läsförståelseundervisningen inneburit att arbetet i högre grad blivit medvetet för informanterna. Som speciallärare är det en viktig aspekt med tanke på skapandet av lärandemiljöer där eleverna lär av varandra. En ökad medvetenhet hos goda läsare innebär andra möjligheter för dem att samtala och visa hur de gör tillsammans med andra, likt Vygotskij proximala utvecklingszon (Dysthe, 2003). Det skulle kunna gynna både de goda och de svaga läsarnas läsutveckling.

En viktig aspekt att belysa inom kategorin ”jag har lärt mig” är att man kan bli en bättre läsare genom att använda flera strategier. Några informanter delar denna uppfattning, något som forskning också visar där t.ex. Reichenberg (2008) visar på att strukturerad läsförståelseundervisning kan ha god effekt vad gäller läsförståelse. Några informanter i studien uttrycker även att de har blivit bättre på en strategi. En möjlig tolkning är att den nämnda strategin uppfattas som tydligare och enklare att ta till sig, hos individen. Bråten (2008) nämner att förkunskaper är viktiga i arbetet med att förstå vad vi läser. En möjlig tolkning skulle kunna vara att en strategi har varit behjälplig för en individ och det blir då naturligt att nämna den. Som speciallärare blir det därmed viktigt att arbeta för att de individer, som fokuserar mycket på en strategi och som är mindre aktiva i sin läsning, ges kunskap om fler strategier och de grundstrategier som Bråten (2008) nämner.

En viktig kunskap för speciallärare är den forskning som Norlin och Helin Henriksson (2013) samt Smidefors och Janson (2005) bedrivit, vilken visar på att val av bok är mycket viktigt för förståelsen. Valet av bok kan föda ett intresse som gör att läsaren lyckas. Den vetskapen samt kunskapen om elevens val av strategier och hur de använder dem är viktiga aspekter att ha med sig i arbetet som speciallärare.

Några uppfattningar som framkommer visar på att informanterna inte har lärt sig något, utan redan använde strategierna innan undervisningen startat. Det skulle kunna tala för att det är en god läsare som gör detta omedvetet. En god läsare är mycket aktiv och gissar vad som ska hända, ställer frågor till sig själva och/eller skapar inre bilder av det som de läser omedvetet. De elever som svarar kortfattat skulle man kunna tolka som att de inte reflekterat över det som de läst. Att uttrycka uppfattningen ”att jag inte lärt mig” något kan även visa på att man inte förstått undervisningen. Stensson (2006) menar att svaga läsare inte ser på sig själva som läsare vilket kan vara en förklaring till varför informanterna i studien uttrycker att de är osäkra. Det kan även vara bakgrunden till uppfattningarna att ”jag vet inte”.

6.3 Förlikger det några skillnader mellan goda och svaga läsare vad gäller uppfattningar av läsförståelsestrategier?

Studerar man resultatdelen, i tabell ett, uppfattar de informanter som är goda avkodare och de med god läsförståelse att de använder en eller flera olika läsförståelsestrategier. Det är en bra grund för informanterna att skapa en förståelse av olika texter som de läser. Svaga avkodare, i denna studie, uttrycker i hög grad en blandning av uppfattningar. Informanterna med svag läsförståelse redovisar också en variation i uppfattningar där de fokuserar på en enskild och/eller flera strategier. Oavsett läsprofil tycks uppfattningarna om läsförståelsestrategierna variera i den här studien (kapitel 5.3).

I undersökningen framkommer att de svaga avkodarna nämner uppfattningar som faller inom kategorin ”allätare”. Kanske gör informanterna detta eftersom de inte alltid är medvetna om vilken strategi de kan använda och att de kan använda flera olika strategier samtidigt, något som en god läsare gör utan att tänka på det (Bråten, 2008; Westlund, 2009). De svaga avkodarna, i studien, kan ha närvarat och lyssnat på undervisningen men kanske inte förstått. De elever som inte förstår hur man kan använda sig av tankestrategier, beskriver Stensson (2006), som svaga läsare och att de ofta är omedvetna om de tankestrategier som goda läsare använder sig av och tar som självklara. Ett exempel på en strategi som goda läsare använder är att koppla sina egna erfarenheter till texten för att skapa egna inre bilder. Det är möjligt att de svaga läsarna, i studien, inte förstått tankestrategin att skapa inre bilder eller använder någon annan strategi som de inte förstått i undervisningen. Viktiga aspekter kan vara att läraren arbetar formativt och ger kontinuerlig feedback till alla elever och visar på andra sammanhang där man kan använda olika strategier i en inkluderande undervisning.

Bland de informanter som uppvisar en god läsförståelse hamnar fokus i högre grad på en specifik strategi. Kanske är det så att de informanterna blivit medvetna om en strategi i högre grad jämfört med tidigare. Enligt Bråten (2008) är aktiva läsare ofta omedvetna om strategier. En möjlig tolkning är att undervisningen kan ha inneburit en kunskapsutveckling av ytterligare strategier eller fördjupad kunskap kring någon som fått följden att de nämner just en specifik strategi. Förhoppningsvis använder dessa läsare den fördjupade eller nya kunskapen tillsammans med tidigare strategier för utveckla sin läsförmåga ytterligare (Bråten, 2008).

6.4 Förligger det några skillnader mellan goda och svaga läsare vad gäller uppfattningar om lärande?

En sammanfattning av resultatet, i tabell två (kapitel 5.4), visar att en återkommande uppfattning är att de informanter som har en god avkodning eller god förståelse har lärt sig efter att ha arbetat med läsförståelsestrategierna. Det är bland de informanter som har svag avkodning eller svag förståelse som resultatet skiljer sig åt.

Studerar man den andra tabellen (sid. 28) och den första kategorin så blir det tydligt att de informanter som är goda avkodare eller har god läsförståelse uppfattar att de lärt sig saker. Eventuellt kan paralleller dras till det som Persson (1994) skriver om att goda läsarna i högre grad såg på sig själva som läsande individer. Taube (2007) visar också på att självförtroendet och självkänslan har betydelse för läsutvecklingen. Dessa informanter tror på sin förmåga och det skulle kunna vara en del i att de uppfattar att de utvecklats och lärt sig saker. Bland de svaga avkodarna, i studien, finns uppfattningen att de inte vet eller inte har lärt sig något. Även detta kan ses i ljuset av Perssons (1994) studie. I den studien kartlades skillnader i metakognitiv förmåga hos lässvaga och lässtarka elever. Resultatet här blev det att de lässvaga eleverna hade fokus på tekniken. Eventuellt kan informanterna i denna studie också ha lagt mycket kraft på tekniken och har därmed inte reflekterat över förståelsen. Kanske är det också så att dessa elever upplever läsning som jobbig och därmed undviker den (Taube, 2007).

En fördjupad förståelse för vad som skulle kunna ligga bakom att informanterna med svag avkodning varierar så i sina svar skulle kunna vara att deras avkodning inte är automatiserad. Utgår man från definitionen av läsning så krävs avkodning och språkförståelse för att uppnå läsförståelse på ett fungerande sätt (Wennås Brante, 2013 & Wengelin & Nilholm, 2013). Om dessa informanter inte har en automatiserad avkodning, vilket innebär att de kan avkoda utan allt för stor ansträngning och utan allt för många fel, så minskar möjligheten att fokusera på förståelsen. En möjlighet är att dessa informanter får lägga mycket av sin kapacitet på avkodning och förståelsen får stå tillbaka även i undervisningen (Bråten, 2008). Bråten (2008) visar i sin forskning att det finns ett starkt samband mellan avkodning och läsförståelse i de tidiga skolåren. Han menar att svag avkodning är den avgörande orsaken till att elever, i de tidiga skolåren, uppvisar dålig läsförståelse. Wolff (2009) menar att det sker ett skifte i läsundervisningen i mellanstadiet, vilket kan innebära svårigheter för elever med svag avkodning och svag läsförståelse. Tidigare har undervisningen handlat om att automatisera avkodningen, men nu ställs det också krav att använda läsning för att lära sig nya saker.

För speciallärare är det viktigt att känna till den kunskapen och beakta det i yrkesprofessionen och i arbetet med elever i behov av särskilt stöd i läsutvecklingen. Det blir ännu viktigare när resultatet i denna studie visar på att informanter som har svag avkodning/läsförståelse inte uppfattar att de reflekterat över om de lärt sig något. Frågan som speciallärare måste ställa sig är om eleverna förstått vad undervisningen kring läsförståelsestrategierna gått ut på och om undervisningen har lagts fram på ett sätt som ger eleverna möjligheter att utvecklas utifrån den kunskapsnivån de befinner sig på. Stensson (2006) menar att svaga läsare ofta är omedvetna om de tankestrategier som goda läsare använder men förstår inte hur man kan använda sig av tankestrategier. Därför behöver speciallärare vara lyhörda och ständigt utveckla och förändra undervisningen för att anpassa lärandemiljön utifrån individen.

6.5 Metoddiskussion

Under detta kapitel diskuteras metodval.

Som nämnts tidigare finns det en del kritik mot den ansats som valts i denna studie vilket är viktigt att vara medveten om. Enligt Säljö (1997) är diskussioner kring kritik nyttigt för ansatser, eftersom detta visar på att en ansats börjar användas och ifrågasättas. Den här studien genomfördes i flera steg där kartläggning genom diagnostiska prov var den första delen. De diagnostiska proven var nödvändiga eftersom de utgjorde grunden för indelningen av informanterna i svaga och goda läsare. Efter det följde enskilda intervjuer som utgick från ett semistrukturerat upplägg. Denna metod valdes eftersom den gav möjlighet att få lyssna på informanterna och möjlighet att anpassa frågor och följdfrågor utifrån situationen. Om intervjuerna genomförts i grupp, på en plats som inte var känd för informanterna, eller om intervjuerna varit strukturerade så hade det självklart påverkat resultatet (Bryman, 2008). Även urvalet av informanter påverkar resultaten i en sådan här undersökning. Kanske hade inte alla kommit till tals i en gruppintervju och allas uppfattningar hade därmed inte kommit med. En överhängande fråga kan också bli huruvida det informanterna säger i intervjuerna speglar vad de tänker eller om det finns en önskan att göra den som ställer frågorna nöjd.

6.6 Sammanfattande diskussion samt framtida forskning

Här sammanfattas den aktuella studien och förslag ges på framtida forskning.

Informanterna med god läsförståelse uttrycker i studien att de i hög grad använder en specifik läsförståelsestrategi när de läser. Det varierar dock vilken lässtrategi de uppfattar att de använder, t.ex. ”ordletarna” och ”målaren”. Informanter med god avkodning uttrycker en blandning av uppfattningar precis som informanterna med svag avkodning. De informanter som har svag läsförståelse uppger ofta använder flera strategier. När det gäller uppfattning om lärande så uttrycker informanterna som är goda avkodare och/eller har god läsförståelse att de har lärt sig utav undervisning, samtidigt som de svaga avkodarna uttrycker att de inte lärt sig eller att de inte vet. Det skulle kunna tolkas som att informanterna med svag avkodning inte har förstått hur strategierna fungerar. För speciallärare är det viktigt att ha kännedom om hur eleverna lär sig av undervisningen och beakta det i yrkesprofessionen.

Ett förslag på framtida forskning skulle kunna vara att vidare undersöka hur läsare använder strategin ”att skapa inre bilder”. I denna undersökning uttrycker både goda och svaga läsare att de har svårigheter med att använda strategin aktivt, men att de har kännedom om dess syfte. Flera av informanterna, i studien, uttryckte också att de hade uppfattningen av att de lärt sig läsa i förskolan och även detta skulle också kunna vara grunden för framtida forskning. Ytterligare en aspekt som skulle vara intressant att studera vidare i framtida forskning är uppfattningen om vad man kan när man lärt sig att läsa.

Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Epilog. I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 341-346). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.
- Bråten, Ivar. (2008). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 47 – 81). Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, K. (2014). *Skönlitteratur – en omanlig plats i världen. En fokusgruppsstudie om högstadie- och gymnasieelevers upplevelser av läsning av skönlitteratur* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs Universitetet.
Hämtad 2015-04-11 från
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37935/1/gupea_2077_37935_1.pdf
- Carlström, M.(2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. IB. Ericson. (Red.), *Utredning av läs och skrivsvårigheter*. (s.91-119). Lund: Studentlitteratur AB.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Introducing the issue of theorising. I C. Clark., A. Dyson., & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 1-6). London and New York: Routledge.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-35). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fredriksson, U., & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Friberg, F., & Öhlén, J. (2012). Fenomenologi och hermeneutik. I M. Henricson (Red.), *Vetenskaplig teori och metod. Från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2000). *En studie om barns skrivlärande*. IPD- rapport: Nr 2000:08. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Jacobson, C. (2014). *Läs-Kedjor 2.Handledning*. Stockholm: Hogrefe Psykologförlag AB.
- Järpsten, B., & Taube, K. (2010). *DLS för skolår 4-6. Handledning*. Stockholm: Hogrefe Psykologförlag AB.

Kamhi, A., & Katz H. (2012). *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson/ Allyn & Bacon.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lundberg, I. (2001). Kan man mäta läsförståelse? *Dyslexi. Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 6(4), 15-21.

Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Norlin, A., & Helin, Henriksson, E. (2013). *Elevers erfarenheter av och uppfattningar om läsning och läsningens betydelse i skolan* (magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hämtad 2015-04-12 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35532/1/gupea_2077_35532_1.pdf

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (2:a tryckningen). Oxford: Blackwell.

Persson, U-B. (1994). *Reading for understanding*. Linköpings Universitet. Lund: Gleerups Bokförlag.

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB.

Reichenberg, M. (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare* (Rapport nr 232) Acta Univeritatis Gothoburgensis. Göteborg: Kompendiet. Hämtad 2015-01-22 från <http://hdl.handle.net/2077/32051>

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Reichenberg, M., & Emanuelsson, B-M. (2014). *Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie*. Tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge, Vol. 8. Nr. 1. Art. 11. 1-17.

Smidefors, H., & Janson, M. (2005). *En undersökning om lärares och elevers uppfattningar om läsning i grundskolans tidigare år. -en intervjustudie med lärare och elever samt textanalys av läsmaterial som används på skolorna* (kandidatuppsats). Göteborg: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen, Göteborgs Universitet. Hämtad 2015-04-24 från <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/240/1/HT05-2611-034.pdf>

- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för tolkande läsundervisning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts.
- Säljö, R.(1997). Talk as Data and Practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 173-190.
- Taube, K. (2007). *Läsinläring och självförtroende*. Uddevalla: Norstedts Akademiska Förlag.
- Von Wright, M. (2008). Det relationella perspektivets utmaning. I: (Skolverket) *Att arbeta med särskilt stöd. Några perspektiv*. Liber: Stockholm. Hämtad 2015-05-01 från <http://lektorio.files.wordpress.com/2008/08/pdf923.pdf>
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wennås Brante, E. (2013). *Att orientera sig i text och bild. Skillnader mellan förmodad och faktisk läsning för läsare med dyslexi*. Norge: Acta Didactica. Tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge, Volym 7, Nummer/häfte 1. Art.12.1–20.
- Westlund, B.(2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och olika studieteknik för de första skolåren*. Stockholm; Barbro Westlund och Bokförlaget Natur och Kultur.
- Wengelin, Å., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg- om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Widerberg, K.(2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Widmark, M. Gonzalez, M., Hugander, M., Jonsson, M., Pettersson, E. & Trapp, M. (2014). *EN LÄSANDE KLASS. Träna läsförståelse*. Lettland: Liber AB. Hämtad 2015-03-12 från <http://www.enlasandeklass.se>
- Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. . I Samuelsson m.fl. (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningsed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åvall, M. (2014). *Predicerande faktorer för den tidiga läsningen Fonologisk förmåga – RAN – Vokabulär* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hämtad 2015-05-04 från <http://hdl.handle.net/2077/37727>

Österling, E.(1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete.* (Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 75). Hämtad 2015-05-01 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:77068/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga 1 Medgivandepapper

2015-01-07

Medgivande

Vi heter Marianne Emanuelsson och Lotta Olsson och läser till speciallärare vid Göteborgs universitet. Just nu läser vi en fördjupningskurs och vi ska skriva en uppsats, inom läsning, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Under våren 2015 kommer vi att genomföra en undersökning om läsförståelse bland elever. Detta innebär att vi kommer att kartlägga var eleverna befinner sig i sin läsning just nu, intervjua om strategier för att utveckla läsningen och sedan kartlägga hur resultatet blivit. För att kunna genomföra detta kommer vi att samla in och kartlägga var din dotter/son befinner sig vad det gäller hans/hennes läsning, vilket vi önskar få ditt medgivande till. Alla elever som deltar i studien kommer att vara helt anonyma och varje del kommer att märkas med en kod, istället för med namn. Du och ditt barn har också rätt att avbryta er medverkan i studien när ni vill.

Har du några frågor kan du kontakta oss på XXXX(Lotta Olsson) eller XXXX (Marianne Emanuelsson).

Svar från dig, genom att du lämnar ditt medgivande till elevens mentor.

Vänliga hälsningar

Marianne och Lotta



Härmed ger jag mitt tillstånd till att min dotter/son
deltar i denna studie om läsning under januari och februari läsåret 2015.

.....
Datum

.....
Namnteckning Vårdnadshavare 1

.....
Datum

.....
Namnteckning Vårdnadshavare 2

Bilaga 2 Intervjuguide

Vi kommer att intervjua eleverna med följande frågor:

1. Berätta om lässtrategierna du känner till från en läsande klass(visar bilder på de olika figurerna)?
2. Hur var det när du lärde dig läsa?
3. Skillnader nu och då?
4. Använder du lässtrategier nu? Gjorde du det tidigare?
5. Hur upplever du läsning?
6. Berätta hur du gör när du får en ny text framför dig?

De intervjuade eleverna kan välja ut en bok som de tycker om att läsa och ta med till intervjutillfället. De intervjuade eleverna kommer naturligtvis att vara anonyma i vårt arbete. Vi kommer att dela upp eleverna så att vi intervjuar en elev i taget i ca 10 minuter. Eleverna blir lottade till intervju (godkännande från målsman att delta i studien från tidigare utskick av medgivande i januari 2015).

Bilaga 3 Läs-kedjor 2

Läs-kedjor 2 består av deltesten Bokstavskedjor, Ordkedjor och Meningskedjor.

Deltest Bokstavskedjor innebär att eleven under två minuter ska identifiera och markera ett streck mellan ett par lika bokstäver av en sekvens i en bokstavskedja och varierar på många olika sätt. Testet kräver en finmotoriks förmåga och krav på visuell diskriminerings förmåga och man får en uppfattning en elevs grundläggande snabbhet med papper och penna (Jacobson, 2014).

Deltest Ordkedjor innebär att eleven under två minuter gör en markering med streck mellan två ord i en sekvens sammanskrivna ord. Det ställer motoriska och visuella krav på eleven liknande dem i bokstavskedjor. Syftet med testet är att få uppfattning om ordförståelsen och motorisk och perceptuella snabbhet hos en elev. Resultat i Bokstavskedjor och Ordkedjor som är låga kan visa på en visuell svaghet eller att eleven har en långsam arbetstakt. Ordkedjor mäter läsförståelse och ordförståelse utefter ganska små krav(Jacobson, 2014).

Deltest Meningskedjor innebär att eleven under två minuter ska markera med ett streck var punkt ska sättas i sammanskrivna meningar. Testet visar på elevens grammatiska och semantiska förmåga vid läsning som meningsförståelse och meningsbyggnad utöver ordavkodning (Jacobson, 2014).

Läs kedjor 2 kan ge svar på ordavkodningssvårigheter, språkkänsla, ordförråd, grammatisk förmåga och problem med läsförståelsen. Vid delprov som visar på ett markant avvikande är det av intresse att försöka tolka resultaten vidare. Ett sämre resultat på Ordkedjor och Meningskedjor men goda resultat på Bokstavskedjor kan vara tecken på ordavkodningssvårigheter eller dyslektiska svårigheter. Ett sämre resultat på meningskedjor men goda resultat på Ordkedjor kan vara en indikation på problem med läsförståelsen(Jacobson, 2014).

Bilaga 4 DLS

DLS åk 4-6, delprov Läsförståelse (Diagnosiskt Läs – och Skrivprov för skolår 4-6.)

Delprov Läsförståelse innebär att man kan få en uppfattning om hur elevernas kan läsa och förstå olika texter. I delprovet Läsförståelse finns det fyra texter med tystläsningsuppgifter och sammanlagt 44 uppgifter som ska besvaras vid två olika provningstillfällen. Varje provtillfälle tar 30 minuter och eleverna läser två texter och besvarar respektive svarsuppgifter till varje text. Genom att ställa frågor till texterna prövar man förståelsen av olika uttryck och ord, läsförståelse i att hitta detaljer i en text och att dra slutsatser i texten och berättelsens ordningsföljd och reflektera över läst text (Järpsten & Taube, 2010).

Proven prövar förmågan att skriva och läsa hos eleverna. I delprovet Läsförståelse ingår elevernas uppfattning av ordförståelse, läshastighet och förståelse av olika texter. Delprovet Läsförståelse bygger på förståelse av uttryck och ord. Läshastigheten har betydelse för förståelse av textens innehåll och är avgörande för att elever ska kunna uppmärksamma innehållet. För en elev med en långsam läshastighet finns det en risk att eleven glömmer bort vad som stod i början av en text och då kan förståelsen bli mindre av texten. (Järpsten & Taube, 2010).