



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Läsning är mer än att bara kunna läsa

---

Jasmin Gustafsson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Catarina Schmidt

Examinator: Ilona Rinne

Rapportnummer: VT16-2930-L3XA1A-013

## Sammanfattning

Titel: Läsning är mer än att bara kunna läsa

Författare: Jasmin Gustafsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Catarina Schmidt

Examinator: Ilona Rinne

Rapportnummer: VT16-2930-L3XA1A-013

Nyckelord: Läsförståelse, läsförmåga, lässtrategier, aktiviteter, aktiv läsning, lärarens roll.

För att klara det informationsrika samhället vi lever i idag, är det väsentligt att eleverna får med sig strategier för att tolka, förstå och använda ny kunskap via text. Eleverna måste därmed i skolan ges möjlighet att utveckla sin förmåga att läsa och förstå text.

Examensarbetets syfte är därför att studera lärares uppfattningar och syn på vad läsförståelse och läsförmåga är och undersöka på vilka sätt lärare utformar läsförståelseundervisning.

Också vilka strategier, aktiviteter och olika texter de väljer att utgå ifrån, för att gynna elevers läsförståelse i ämnet svenska. Studiens frågeställningar blir således:

1. Vilka uppfattningar kring läsförmåga och läsförståelse förekommer bland lärare?
2. Vilka strategier och aktiviteter använder sig lärare av för att gynna läsförståelse i sin undervisning?
3. Hur väljer lärare texter att utgå ifrån och vilket texturval resulterar det med i undervisningen kring läsförståelse?

Det empiriska materialet har samlats in med hjälp av semistrukturerade intervjuer med lärare aktiva i årskurs 1. Lärarna i studien är eniga om vad de uppfattar som läsförmåga. De menar i enlighet med forskningen att läsförmåga handlar om avkodning och förståelse. Forskning beskriver dock läsning som en komplex process bestående av fler färdigheter än avkodning och läsförståelse, såsom att tolka och förstå text genom förmågor som lässtrategier, erfarenheter, motivation samt förmåga att dra slutsatser. De strategier lärarna i studien använder i läsförståelseundervisningen är: sammanfattning, frågor, förklaring av svåra ord/begrepp, högläsning och textsamtal, där de två sistnämnda är specifika aktiviteter. Dessa strategier och aktiviteter som används av alla respondenterna, anses av forskare vara konkreta sätt att arbeta med läsförståelse. Forskare påvisar vikten av att elever ska få strategier för att lära sig läsa olika typer av texter. I studien är det emellertid enbart en lärare som nämner att textval görs baserat på Skolverkets läroplan, vilket kan anses vara en låg andel då all undervisning ska baseras på styrdokumentet, där läsning har ett stort fokus.

## Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
2 Syfte och problemformulering .....	2
2.1 Syfte .....	2
2.1.1 Frågeställningar .....	2
2.2 Begreppsförklaring .....	2
2.3 Process.....	2
2.4 Disposition .....	2
3 Teoretisk bakgrund.....	3
3.1 Styrdokument .....	3
3.2.1 Internationella studier.....	4
3.2 Sociokulturellt perspektiv .....	4
3.2.1 Proximal utvecklingszon .....	4
3.3 Sammanfattning .....	5
4 Forskningsanknytning .....	6
4.1 Läsförståelse ur ett historiskt perspektiv .....	6
4.2 Vad säger forskningen om läsförståelse idag? .....	6
4.3 Vikten av att läsa aktivt och att undervisningen stödjer det.....	7
4.4 Strategier och aktiviteter som gynnar aktiv läsning .....	8
4.4.1 Lässtrategier .....	8
4.4.2 Högläsning .....	8
4.4.3 Gemensam läsning .....	9
4.4.4 Sammanfatta och återberätta .....	9
4.4.5 Att läsa mellan raderna och kunna dra inferenser .....	9
4.5 Lärarens roll i läsförståelseundervisningen.....	10
4.6 Sammanfattning .....	10
5 Metod .....	11
5.1 Metodval.....	11
5.1.1 Semistrukturerad intervju.....	11
5.2 Urval.....	11
5.2.1 Tillgång till fältet.....	11
5.2.2 Deltagande lärare.....	12
5.5 Genomförande .....	12
5.6 Bearbetning av empiri och tematisk analys.....	12
5.3 Studiens tillförlitlighet.....	13
5.4 Etisk hänsyn .....	13

5.7 Metod diskussionen.....	13
5.8 Sammanfattning .....	13
6 Resultatredovisning.....	14
6.1 Uppfattningar om läsförståelse och läsförmåga .....	14
6.2 Strategier och aktiviteter för läsförståelse .....	15
6.2.1 Upprepning.....	15
6.2.2 Sammanfattningar .....	15
6.2.3 Frågor från elever .....	15
6.2.4 Inferenser.....	15
6.2.5 Inre bilder .....	16
6.2.6 Modellering .....	16
6.2.7 Förklaring av svåra ord och begrepp.....	16
6.2.8 Högläsning .....	16
6.2.9 Textsamtal .....	17
6.2.10 Läsförståelsebok.....	17
6.3 Val av texter .....	17
6.4 Sammanfattning .....	18
7 Diskussion .....	19
7.1 Vilka uppfattningar kring läsförmåga och läsförståelse förekommer bland lärare? .....	19
7.2 Vilka strategier och aktiviteter arbetar lärare med i sin undervisning kring läsförståelse? .....	20
7.3 Hur väljer lärare texter att utgå ifrån och vilket texturval resulterar det med i undervisningen kring läsförståelse? .....	20
7.4 Sammanfattning .....	21
7.5 Vidare forskning.....	21
8 Referenslista .....	22
Bilaga 1 – Deltagarbrev.....	25
Bilaga 2 – Intervjuguide.....	26

## 1 Inledning

Mitt intresse för läsförståelse och vad det innebär att kunna läsa i de tidiga åldrarna, har utvecklats under lärarutbildningens gång. Kan man verkligen läsa om man inte förstår vad man läser, är en fråga som har inspirerat mig i detta examensarbete.

Människan är varje dag beroende av sin läskunnighet där man omedvetet måste kunna läsa och förstå kartor, innehållsförteckningar, skyltar, annonser, reklamblad och mycket mer. I det informations- och kunskapssamhälle vi lever idag krävs förmågan att kunna förstå vad man läser för att klara av vardagen, utan läsförståelse kan en individ få svårt att klara sig, och därmed även få svårt att finna lust att läsa både i och utanför skolan (Bråten, 2008; Taube, 2007). Vilket kan skapa ett problem eftersom alla i dagens samhälle förväntas kunna läsa och förstå (Reichenberg, 2008). Det finns nästintill inte en yrkesgrupp idag där läsning inte är en avgörande kunskap.

I Läroplan för grundskolan (Lgr11) står det att eleverna ska ges möjlighet att utvecklas till fungerande individer som ska klara av att delta i det snabba informationsflöde som vårt samhälle ständigt befinner sig i (Skolverket, 2011a). För att klara av det informationsrika tempot vi har i samhället i idag, är det väsentligt att eleverna har med sig strategier för att ta till sig, förstå och använda ny kunskap via text. Eleverna måste därmed få möjlighet att i skolan utveckla sin förmåga att läsa och förstå vad de läser, då läsförståelse idag näst in till kan räknas som ett krav från omvärlden (Skolverket, 2011b).

Ett av skolans mest väsentliga uppdrag är att lära barn att läsa (Skolverket, 2011a). Redan i de yngre åldrarna är god läsförmåga helt avgörande för fortsatt skolgång. Läsförståelse är något som det pratas mycket om i skolan, men vilka uppfattningar har lärare om begreppen läsförståelse och läsförmåga? Vilka texter utgår läsförståelseundervisningen från? Och vilka aktiviteter och strategier, som ska gynna läsförståelsen får eleverna egentligen möta i skolan?

## 2 Syfte och problemformulering

Läsning är mer än att bara kunna avkoda text. För att kunna ta till sig en text krävs både ordavkodning och förståelse. Jag har i detta examensarbete som avsikt att undersöka hur fem lärare i årskurs 1 formar sin undervisning kring läsförståelse samt vilken syn lärare har på läsförståelse och läsförmåga.

### 2.1 Syfte

Uppsatsens syfte är i ett första steg att studera fem lärare i årskurs 1 uppfattningar om och syn på vad läsförmåga och läsförståelse är. I ett andra steg är syftet att undersöka på vilka sätt lärare utformar den undervisning, som stödjer läsförståelse, liksom vilka strategier, aktiviteter och olika texter de väljer att utgå ifrån, för att gynna elevers läsförståelse i ämnet svenska.

#### 2.1.1 Frågeställningar

Vilka uppfattningar kring läsförmåga och läsförståelse förekommer bland lärare?

Vilka strategier och aktiviteter använder sig lärare av för att gynna läsförståelse i sin svenskundervisning?

Hur väljer lärare texter att utgå ifrån och vilket texturval resulterar det med i undervisningen kring läsförståelse?

### 2.2 Begreppsförklaring

Begreppen läsförmåga och läsförståelse klingar lika i många öron, nedan följer en kort förklaring av vad jag har för avsikt med dessa två begrepp i denna uppsats.

*Läsförmåga*, handlar om hela läsprocessen, att faktiskt kunna avkoda den texten som läses men också förstå den. För att ha läsa en text och då erövra läsförmågan krävs både avkodning och förståelse.

*Läsförståelse*, handlar om att du ska förstå det som står skrivet eller det som någon annan läser för dig. Här är avkodning inte ett måste för att kunna förstå.

### 2.3 Process

Under examensarbetets process har frågeställningarna i arbetet förändrats. Ursprungligen var tanken att besvara frågor kring lärares syn på läsförståelse samt vilka aktiviteter och texter som användes för att gynna läsförståelsen i ämnet svenska. I intervjuerna visar det sig dock att uppfattningarna kring läsförståelse är tätt sammankopplade med uppfattningar kring läsförmåga för lärarna och därför utvidgades frågeställningen till att även undersöka synen på läsförmåga. Under arbetets gång har det också utkristalliserat sig att strategier för att gynna läsförståelse samt hur texter väljs är relevant att undersöka, då det är viktiga frågor när undervisningen utformas. Därför har frågeställningen justerats.

### 2.4 Disposition

Examensarbetet består av 8 kapitel. De första 4 kapitlen består av inledning, syfte och frågeställningar och teoretisk bakgrund med forskningsanknytning. Nästkommande 2 kapitel består av metod och genomförande samt resultat. Avslutningsvis i kapitel 7 diskuteras resultaten och de i arbetet använda referenserna redovisas i kapitel 8 som är referenslistan.

### 3 Teoretisk bakgrund

I detta kapitel följer en sammanställning av vad styrdokumentet säger om läsförståelse samt en förklaring av aktiviteter och texter som ska förekomma i klassrummet och som gynnar förståelsen enligt läroplanen. Internationella studier nämns kort för att visa Svenska elevers försämrade resultat, och eftersom examensarbetet vilar på det sociokulturella perspektivet förklaras detta här.

#### 3.1 Styrdokument

I det centrala innehållet i läroplanen (Lgr11) står det att elever genom undervisningen ska ges möjligheter att utveckla olika strategier för att läsa, ta till sig och förstå olika typer av texter (Skolverket, 2011a).

De texter som elever ska få möta i undervisningen är;

- Berättande texter och poetiska texter, i form av rim, ramsor, bilderböcker, kapitelböcker, sagor och myter.
- Berättande texter och sakprosatexter, i form av beskrivande och förklarande texter, till exempel faktatexter för barn.
- Instruerande texter, i form av spelinstruktioner eller arbetsbeskrivningar, samt
- Texter som kombinerar ord med bild, i form av interaktiva spel, webtexter och film.

(Skolverket, 2011a, s. 224-225)

Undervisningen i ämnet svenska ska ge elever möjlighet att upptäcka glädjen med läsning, genom att med hjälp av litteratur kunna förflytta sig mellan tid och rum via olika föreställningsvärldar, för att finna lusten att läsa (Skolverket, 2011b). Böcker och litteratur kan, för en individ bli en källa till stöd och tröst, samtidigt som litteraturen kan hjälpa ett barn att finna svar på frågor om den egna identiteten och omvärlden. Det uppnås genom att låta elever möta både modern skönlitteratur och litteratur från olika delar av världen (Skolverket, 2011b).

I kunskapskraven för slutet av årskurs 3 står det att elever ska kunna använda lämpliga strategier för att läsa och få flyt i olika elevnära texter (Skolverket, 2011a) Här understryks vikten av att elever ska få möjlighet att lära sig läsa olika typer av texter. Elever ska även kunna lyfta sina tankar genom att kommentera och återberätta delar av textinnehållet för att påvisa en grundläggande läsförståelse samt framföra det mest väsentliga budskapet i texten och relatera det till sina egna erfarenheter (Skolverket, 2011a)

Från och med 1 juli 2016 införs ett nytt kunskapskrav i grundskolan för slutet av årskurs 1 i läsförståelse (Skolverket, 2016). Där det står:

*”Med stöd av bilder eller frågor kan eleven också uppmärksamma när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv” (Skolverket, 2016).*

I det nya kunskapskravet står det även att eleven ska kunna kommentera och återberätta viktiga delar i en elevnära text och på så vis visa upp en begynnande läsförståelse. Eleven ska kunna resonera och samtala kring texters innehåll och ställa detta mot sina egna erfarenheter

(Skolverket, 2016). Tillsammans med detta nya kunskapskrav kommer ett bedömningsstöd att införas, detta för att lättare kunna följa upp elevers utveckling (Skolverket, 2016).

### 3.2.1 Internationella studier

I den internationella undersökningen Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) har det visat sig att andelen starka läsare i Sverige minskat sedan tidigt 90-tal (Skolverket, 2012). Svenska elever har en dalande trend i resultaten på de nationella läs- och skrivtesten (ibid). Detta trots att kunna läsa och skriva har ett enormt fokus i läroplanen idag (Skolverket, 2011b). PIRLS 2011 visar i sina undersökningar att en välutvecklad läsförmåga hänger ihop med kunskaper om att läsa olika varianter av texter. Vilket är en av denna studies frågeställningar. PIRLS 2011 visar även i sina resultat att svenskarnas läsförståelse för skönlitteratur bara har försämrats i ringa mängd, till skillnad från förståelsen för sakprosa som har sjunkit radikalt (Skolverket, 2012).

Viktigt att poängtera och som kanske ofta skjuts åt sidan är, att det inte enbart är skönlitteratur som ska få plats i skolans undervisning. Elever måste även få möjlighet att möta olika varianter av sakprosa (Skolverket, 2011b). Sakprosa kan vara allt från faktatexter till argumenterande- eller informerande texter. Här, precis som i läsning av skönlitteratur får elever ta del av andras kunskaper och erfarenheter och sakprosa utgör därför också en stor del av elevers identitetsutveckling (Skolverket, 2011b).

### 3.2 Sociokulturellt perspektiv

Den lärande teorin som arbetet bygger på är de sociokulturella teorierna som utgår från psykologen Lev Vygotskij tankar om lärande. I sociokulturellt perspektiv finner man lärandet i samspelet mellan elever och elever och lärare (Säljö, 2012). Språket kan alltså inte utvecklas utan sociala eller kulturella möten i omgivningen, då språket i sig fyller en social funktion som övas i möte med andra (Vygotskij, 1999). Jönsson (2007) skriver att läsning såväl som mycket annat övas genom en social process. Undervisningen måste därför ge elever möjlighet att diskutera och tänka kring texter de läst, tillsammans med andra för att dela sina egna och andras erfarenheter för att skapa nya (Skolverket, 2011a). Det är tillsammans med andra som läsförståelse och läsförmågan övas (Gibbons, 2009).

Det är genom kommunikation och en sammankoppling av sina egna erfarenheter och andras förklaringar kring deras världsföreställningar, som utvecklar nya synsätt och kunskaper för en individ (Säljö, 2000). Det sociokulturella tänkandet har därför en stor plats i skolans värdegrund där det står att ”skolan ska vara en social och kulturell mötesplats” samt att ”skolan ska främja förståelse för andra människor” (Skolverket, 2011a, s.7). Eftersom det mesta lärandet sker i sociala möten, anses läsning som en förmåga som individen aldrig kan behärska till fullo.

#### 3.2.1 Proximal utvecklingszon

För Vygotskij är människan ständigt under utveckling och kan i alla situationer ta del av ny kunskap (Säljö, 2012). Den proximala utvecklingszonen är där individen är som mest mottaglig för ny kunskap (Säljö, 2012). Det är även i utvecklingszonen som en mer kunnig individ till exempel läraren kan stötta eleverna till att lära sig nya saker (Gibbons, 2009). I den proximala utvecklingszonen ställs det krav på att lärarna ska ha lika höga krav på alla sina elever samt ge den stöttning som krävs för att eleverna ska klara arbetsuppgifterna med gott resultat (Gibbons, 2009). Det är alltså med hjälp av stöttning i den proximala utvecklingszonen som kunskaper kan förvärfvas från en individ till en annan (Säljö, 2012).



Scaffolding är den stöttning som krävs i den proximala utvecklingszonen (Gibbons, 2009). Scaffolding är central i det sociokulturella tänket angående lärande. Till en början behöver barn mycket stöd av exempelvis läraren för att klara av uppgifter, men efterhand kan stödet avta och barnet börjar då förvärva den kunskap som krävs för att klara uppgiften själv (Säljö, 2012). Scaffolding i undervisningen är alltså den hjälp läraren ger eller den hjälp klasskamraterna erbjuder (Westlund, 2009). Detta klingar väl med de sociokulturella perspektivet på samspel och interaktion som byggstenar för lärandet (Säljö, 2012).

### **3.3 Sammanfattning**

Enligt det centrala innehållet i läroplanen ska elever få möjlighet att möta en stor variation av texter i undervisningen (Skolverket, 2011a). Trots detta påvisar internationella studier (PIRLS) att svenska elevers läsförståelseförmåga sjunkit radikalt i läsning av sakprosa, men bara lite i skönlitterära texter (Skolverket, 2012). Lärare måste ge eleverna stöd i den proximala utvecklingszonen för att hjälpa dem till nästa steg, så att elever får med sig de strategier som krävs för att klara av att läsa alla varianter av texter och textgenrer.

## 4 Forskningsanknytning

Nedan följer forskningspresentationen kring läsförståelse från ett historiskt perspektiv fram tills idag. Strategier och aktiviteter som gynnar läsförståelsen samt lärarens roll i undervisningen. Den forskning som presenteras grundar sig framförallt i kurslitteratur som vi mött under utbildningens gång. Denna litteratur kompletteras sedan med vetenskapliga artiklar och avhandlingar som främst är skrivna av svenska forskare och har avgränsats till de yngre åldrarna i skolan. Forskningen som presenteras vilar på en vetenskaplig grund och de sökmotorer som främst används är Supersök och Google Scholar.

### 4.1 Läsförståelse ur ett historiskt perspektiv

Förmågan att kunna läsa har under flera hundra år ansetts som en väsentlig kunskap att bemästra (Lindmark, 2011). Under reformationen, tack vare den lutherska läran, gavs bibeln ut på svenska och att kunna läsa blev då ett krav för alla medborgare. Läsförmågan prövades på den tiden av prästerna genom att låta alla i familjen läsa ett stycke ur de religiösa texterna (Rosén & Gustafsson, 2006). Detta innebar troligtvis att många människor fick hjälp att memorera de religiösa texterna utan att egentligen kunna läsa, än mindre förstå vad de läste (Westlund, 2013). Prästnoteringarna talar därför under 1700-talet om att husförhören framkallade en utbredd basal läsförmåga bland svenskarna (Lindmark, 2011).

Under årens lopp har synen på vad som utgör god läsförmåga förändrats. Under större delen av 1900-talet ansåg forskare att förmågorna; avkodning och förståelse utvecklas parallellt, vilket idag har dementerats (Westlund, 2009). Till skillnad från några sekel tillbaka handlar läsning idag om att förstå det som står skrivet, och Westlund (2013) menar att det är på tiden att vi förstår att förståelsen inte kommer automatiskt.

### 4.2 Vad säger forskningen om läsförståelse idag?

Läsförståelse i sig handlar om att en individ kan läsa, tolka och förstå det skrivna med hjälp av färdigheter som lässtrategier, tidigare erfarenheter, motivation samt förmåga att dra slutsatser (Westlund, 2013). Läsning är en av de viktigaste förmågorna ett barn har att erövra under de första åren i skolan (Rosén, 2012). Men vad begreppet läsning egentligen innebär menar Lundberg (2010) är svårt att definiera, eftersom läsning kan vara allt möjligt, som till exempel läsa läxan, etiketter, på internet, textremsor på tv och mycket mer. Läsning är en komplex process som kräver tid och ansträngning att behärska. I begreppet läsfärdighet kan två förmågor brytas ut, detta är ordavkodning och förståelse (Nationalencyklopedin, 1993). Flera forskare Lundberg (2010), Taube (2007) och Westlund (2013) beskriver läsförmågan med formeln:

$$\text{”Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse”}$$

Denna formel förtydligar på ett bra sätt att läsning är beroende av såväl förståelse som avkodning. Det handlar om att förstå och medvetet ta till sig informationen som står skriven. Målet med läsning är att hitta innebörden med texten, läsning syftar därför alltid till förståelse, om läsaren inte förstår budskapet med en text, tappar läsningen sitt syfte (Taube, 2007; Reichenberg, 2008).

För att förstå den text som läses krävs en kombination av tre förmågorna; ordavkodning, språkförståelse och motivation hos läsaren (Taube, 2007). Lundberg (2010) lägger även till läsarens förkunskaper och tidigare erfarenheter som en viktig aspekt för förståelsen. När en

individ läser en text skapar han eller hon sig en egen fiktiv tillvaro, en föreställningsvärld där förkunskaperna blandas med det lästa för att skapa en mening i hur saker och ting bör hänga ihop. På så sätt kan samma text få olika innebörd för två olika individer beroende på förkunskaper (Taube, 2007).

Läsförståelse är ett komplicerat begrepp enligt Westlund (2013) då det är flera förmågor som ska arbeta samtidigt. Läsförståelse handlar om att leva sig in i textens innehåll och parallellt ställa den mot egna erfarenheter. För att läsaren ska skapa mening i texten måste det ske ett samspel mellan den och läsaren (Eckeskog, 2013). Det understryks av flera forskare som menar att det är interaktionen mellan läsare och text som fastslår hur lyckosam läsförståelsen blir (Polselli, Sweet & Snow, 2003; Bråten, 2008; Lundberg, 2010).

#### 4.3 Vikten av att läsa aktivt och att undervisningen stödjer det

Eckeskog (2013) skriver att det är samspelet mellan en individ och en text som skapar mening i det lästa och då alla individer värdesätter olika delar av det skrivna samt tillför skilda förkunskaper kan samma text förstås olika beroende på vem som läser. Läsning är en aktiv process där kritiskt tänkande, personliga erfarenheter, problemlösning och kulturella kunskaper måste samarbeta för att uppnå en förståelse där läsare faktiskt förstår allt som är avsett (Bråten, 2008). Ytterligare forskare påvisar vikten av att läsaren måste vara aktiv och medskapande vid läsning av en text (Rosenblatt, 2002; Elbro, 2004) Utan medvetenheten blir det svårt att koppla samman budskapet med de egna erfarenheterna och på så sätt få med sig allt som är menat i texten (Westlund, 2013).

Det är genom en aktiv läsning som texten verkligen ger läsaren något (Bråten, 2008). Westlund (2013) uttrycker att läsförståelse inte längre kan ses som en kognitiv process, utan för att fånga förståelsen måste läsaren vara aktiv och medskapande. Hon anser dock att i den aktiva processen får individen, som undervisningen ska stödja, inte glömma de kognitiva tankeförloppen där man jämför, värderar och argumenterar kring olika former av text. Langer (2005) argumenterar för att läsförståelse sker när elever aktivt bygger egna föreställningsvärldar utifrån en text. Hon menar att föreställningarna skapas utifrån individens egna upplevelser och kulturella erfarenheter ställt mot den informationen som den pågående textläsningen ger. Föreställningsvärldarna som skapas vid läsning av litteratur ger elever förutsättningar för att lära sig mer om dem själva och om andra (Langer 2005).

Langer (2005) beskriver att föreställningsvärldarna och förståelsen behandlas i fyra faser som eleven rör sig fram och tillbaka igenom för att skapa förståelse.

I fas ett sker det första mötet med texten och läsaren skapar den nya föreställningsvärlden. Världen i sig är en förutsägelse om vad texten ska handla om utifrån individens egna erfarenheter.

I fas två rör sig läsaren igenom föreställningsvärlden, läsaren ställer här den redan skapta världen mot egna erfarenheter samtidigt som ny fakta från den lästa texten gör det möjligt att utveckla föreställningarna. Läsaren ställer all kunskap i jämförelse för att få en djupare bild av textens innehåll (Langer, 2005).

I fas tre stannar läsaren upp kliver ur föreställningsvärlden och tänker igenom det man vet. Läsaren reflekterar över vad innehållet betytt för en själv, vilka erfarenheter som har förvärvats och vilka reflektioner som har gjorts för att sedan ta till vara på dessa nya kunskaper och använda dem i livet.

I fas fyra lämnas texten. Läsaren försöker här sätta ord på upplevelsen och de nya erfarenheterna. Texten värderas kritiskt och dess innehåll diskuteras i jämförelse med andra texter (Langer, 2005).

På senare år har Langer lagt till en femte fas där läsare lämnar föreställningsvärlden helt för att ta med sig de erfarenheter och upplevelser som förvärvats för att kunna skapa någonting nytt (citerat Jönsson & Schmidt, 2015).

#### 4.4 Strategier och aktiviteter som gynnar aktiv läsning

Det finns en del arbetssätt som gynnar elevers förståelse av texter. Gibbons (2009) argumenterar för att aktiviteter under läsning ger elever strategier för att bli skickliga läsare. Nedan presenteras några av de olika aktiviteter som hon menar uppmärksammar eleverna på att läsning handlar om interaktion (Gibbons, 2009).

##### 4.4.1 Lässtrategier

Lässtrategier handlar om konkreta sätt för en läsare att angripa en text, alltså vad en läsare gör med texten, hur den läses, analyseras eller bearbetas, detta gäller både avkodnings och förståelsetekniker för olika texter (Skolverket, 2011b) Strategierna avser att fånga, bemöta och röra sig över innehållet i det skrivna (Jönsson & Schmidt, 2015). Genom att som läsare använda sig av strategier såsom sammanfatta texten, ställa frågor på texten, klargöra och förutspå vad som ska hända i texten hjälps man att vara aktiv (Palinscar & Brown, 1984). Liberg (2008) menar att elever behöver hjälp med att tillgodogöra sig läsförståelsestrategier och hur dessa ska användas. Det är väsentligt att strategierna inte enbart används i språkundervisningen utan tillämpas i skolans alla ämnen, där texter förekommer (Bråten, 2008). Vid arbete med strategier kan elevernas redan förvärvade lässtrategier utvecklas och nya kan skapas (Liberg, 2008).

Bråten (2008) förklarar läsförståelsestrategier som de mentala aktiviteter som används av läsare för att tillgodogöra sig och förstå textens djupare innehåll. Strategierna kan ses som fyra delar:

1. Minnesstrategier, här repeteras textens innehåll.
2. Struktureringsstrategier, textens innehålls ordnas genom exempelvis sammanfattningar.
3. Elaboreringsstrategier, att läsa mellan raderna, grunden för en djupare förståelse.
4. Övervakningsstrategier, där läsaren genom frågor kontrollerar sig själv.

Westlund (2013) beskriver medveten användning av strategier som en bro för öka läsförståelsen. Hon menar dock att strategierna delas upp i två delar, en ytlig och en djup. Där den ytliga utgör den tidiga läsningen med läshastighet, repetering och förståelse via ledtrådar och den djupa står för den senare läsningen och avser hur väl läsaren interagerar med texten på olika plan.

##### 4.4.2 Högläsning

Vid aktiviteten högläsning får elever möjlighet att lyssna på hur en god läsare låter (Gibbons, 2009). Taube (2007) framhåller att barn som ofta blir lästa för vänjer sig vid hur berättelser är uppbyggda och hur språket är konstruerat samt får ett ökat ordförråd. Högläsning påverkar läsförmågan positivt och det har visat att elever som blir lästa för i hemmet, läser bättre än de elever som inte blir lästa för i hemmet (Taube, 1993). Genom högläsning får barn redan i tidiga åldrar se att läsning i sig har mycket att ge, då böcker ofta är både roliga och spännande. Högläsning bidrar ofta till läslust och lust att lära sig läsa (Taube, 2007).

Gibbons (2009) understryker dock vikten av att inte enbart läsa skönlitterära texter högt för barnen. Hon skriver att genom att läsa faktatexter blir elever bekanta med det mer komplexa språk som används vid andra sorters texter.

Taube (2007) skriver att högläsning där den vuxne stannar upp och samtalar kring texten med barnet, blir mer givande för den fortsatta läsutvecklingen. Vid högläsning skapas ett socialt rum där elever får möjlighet att dela och bearbeta texter (Schmidt, 2016). Detta kallas dialogisk högläsning.

Vid dialogisk högläsning uppmuntras elever att dela sina tolkningar (Schmidt, 2016). Langer (2005) menar att vid dialog kring texter rör sig lärare och elever fram och tillbaka genom texterna och skapar förståelse. I denna dialog får elever möjlighet att dela med sig av sina egna samt lyssna på andras uppfattningar om det skrivna (Schmidt, 2016). Detta då dialogisk högläsning bildar ett socialt rum där upplevelser och erfarenheter kan delas (Jönsson & Schmidt, 2015). Vid dialogisk högläsning finns även möjlighet för läraren att hjälpa eleverna att bena ut och förklara textens svåra ord och begrepp för eleverna (Schmidt, 2016).

#### 4.4.3 Gemensam läsning

För yngre barn är en gemensam läsbok, där läraren läser högt och eleverna följer med i texten, ofta ett utmärkt inslag i undervisningen (Gibbons, 2009). Vid gemensam läsning kan lärare och elever hjälpas åt att jämföra, dra slutsatser och kritiskt granska innehållet i texten (Schmidt, 2016). Samtidigt som elever får höra en van läsare läsa och märker då att texten uttrycker ett budskap (Gibbons, 2009). Liberg (2008) menar att ett gemensamt läsande kan ge elever möjlighet att utveckla både sitt läsintresse och sina förståelsestrategier.

I en gemensam läsoplevelse där samtal är en grund finns det stora möjligheter för lärare att efter hand väva in förhållningssätt och strategier i undervisningen kring läsförståelse (Schmidt, 2016).

#### 4.4.4 Sammanfatta och återberätta

Det är vid ett försök att sammanfatta eller återberätta en text som det tydligt framgår om en elev har förstått innehållet eller inte (Gibbons, 2009). Läsförståelse är inte en kunskap lätt att bedöma, det är först vid dialog och samtal kring text som man kan se om en elev har fått en djupare förståelse (Rosén & Gustafsson, 2006).

#### 4.4.5 Att läsa mellan raderna och kunna dra inferenser

Inferenser betyder att man ska läsa på, mellan eller bortom raderna (Westlund, 2013). Hon förtydligar detta genom förklaringen;

Att läsa på raderna innebär att eleven bokstavigt tolkar texten

Att läsa mellan raderna innebär att eleven förstår hela textens budskap även det underförstådda.

Att läsa bortom raderna innebär att eleven kritiskt värderar textens innehåll med sina tidigare erfarenheter om omvärlden (Westlund, 2009).

Vid läsning mellan raderna är det viktigt att läsaren är en aktiv medskapare så att varje läsare får med sig det som är avsett genom att ständigt koppla informationen i texten till egna erfarenheter (Westlund, 2013). Forskning visar på att elever inte själva är medvetna om att de måste vara aktiva och medskapande när de läser (Reichenberg, 2006). För att kunna tillgodogöra sig allt som är avsett med en text måste alltså läsaren interagera med det skrivna. För att kunna dra en inferens och på djupet se vad en text handlar om menar Lindgren (1995), att en läsare måste ta informationen från en text och jämföra den med sina egna erfarenheter av omvärlden. Det är så individer får med sig allt vad texten avsett och lär sig läsa mellan raderna. Inferensdragande är en process för aktiva läsare och kan uppfattas svårt. Därför menar Westlund (2013) att elever redan i tidig ålder har behov av att utveckla sin förmåga att läsa på, mellan och bortom raderna.

#### 4.5 Lärarens roll i läsförståelseundervisningen

Jönsson (2007) skriver att läsning såväl som mycket annat övas genom en social process. I dagens samhälle har många elever börjat utveckla en del grundläggande avkodningskunskaper redan innan de börjar skolan, samtidigt som några elever inte har med sig något. Detta betyder att lärare inte får fastna i de ”gamla vanliga” avkodningsspåren i undervisningen om läsförmågan (Liberg, 2008). En lärare måste kunna göra de didaktiska val och lägga undervisningen på en sådan nivå att elevers läsförståelse gynnas. En av lärares största utmaningar är att skapa ett undervisningssammanhang där alla elever möts på sina egna nivåer och samtidigt kan interagera med varandra (Liberg, 2008). Lärare och elever måste samarbeta för skapa en social miljö, för att få en trygg tillvaro där samspel och interaktion främjas (Jönsson, 2007).

Läraren ska som en mer kunnig individ, stötta eleverna till att lära sig nya saker (Gibbons, 2009). I enlighet med sociokulturell syn på den proximala utvecklingszonen ska lärarna ha lika höga krav på alla sina elever samt ge den stöttning som krävs för att eleverna ska klara arbetsuppgifterna med gott resultat (Gibbons, 2009). Det har i studier visats, att läraren och dennes undervisning är en av de mest avgörande faktorerna till barns läsutveckling (Skolverket, 2012). Det är med andra ord lärares uppdrag att skapa givande interaktioner mellan elever, sig själv och texter i undervisningen (Rosenblatt, 2002). Liberg (2008) skriver att i undervisning där eleverna samarbetar och integrerar med varandra utvecklas en mer komplex förståelse av uppgiften. Integrerande undervisning är ett av de tillfälle som individer ofta lyckas bättre än förväntat.

En lärare bör vara skicklig i sin yrkesroll för att kunna stödja eleverna där dem är, men också veta när det är dags att låta eleverna testa själva. Till en början behöver barn ofta stöd av läraren för att klara av uppgifter, men efterhand kan stödet avta och barnet börjar då förvärva den kunskap som krävs för att klara uppgiften själv (Säljö, 2012). Elevernas utveckling ställer alltså krav på lärarens undervisning kring läsförståelse (Liberg, Geijerstam och Folkeryd, 2010). En elev behöver i undervisningen få hjälp med att lära sig de förståelsestrategier som behövs för en god läsförståelse (Liberg, 2008). Det är alltså viktigt att läraren ger eleverna möjligheter att öva de lässtrategier som krävs vid läsning av olika typer av texter (Liberg, Geijerstam och Folkeryd, 2010).

#### 4.6 Sammanfattning

Under större delen av 1900-talet ansåg forskare att förmågorna; avkodning och förståelse utvecklas parallellt, vilket idag har dementerats (Westlund, 2009). Läsförmågan syftar till att faktiskt kunna läsa och avkoda och även förstå en text. Förståelseförmågan handlar om att en individ kan tolka och förstå det skrivna med hjälp av färdigheter som lässtrategier, tidigare erfarenheter, motivation samt förmåga att dra slutsatser. Det finns en del arbetssätt som gynnar elevers förståelse av texter, de aktiviteter som nämndes i kapitlet var högläsning, gemensam läsning, sammanfatta och återberätta, att läsa mellan raderna och kunna dra inferenser

En av lärares största utmaningar är att skapa ett undervisningssammanhang där alla elever möts på sina egna nivå (Liberg, 2008). Man bör alltså vara skicklig i sin yrkesroll för att kunna stödja eleverna där dem är. Elevernas utveckling ställer alltså krav på lärarens undervisning kring läsförståelse (Liberg, Geijerstam och Folkeryd, 2010).

## 5 Metod

Nedan följer en beskrivning av val av metod samt genomförandet av de fem intervjuer som gjorts för att samla in det empiriska material som sedan analyserats tematisk och blivit studiens resultat.

### 5.1 Metodval

Metoden som använts i denna studie är kvalitativ, då jag valde att besvara mina frågeställningar genom semistrukturerade intervjuer. Kvalitativ studie genomförs för att förstå eller finna handlingsmönster i människors beteende (Trost, 2010). En Kvalitativ studie ger svar på människors handlingar och hur de upplever specifika situationer. Holme och Solvang (1997) skriver att det som söks i en kvalitativ studie är att tyda och skildra hur någonting är.

#### 5.1.1 Semistrukturerad intervju

Genom att göra en semistrukturerad intervju är det lättare att ställa följdfrågor eller kontrollfrågor för att intervjuledaren ska kunna få fram ett djupare svar. Kvale och Brinkmann (2009) anser att kvalitativa intervjuer är det enda sätt för att verkligen gå in på djupet och få klarhet om människors åsikter, då det är genom samtal som vi lär oss om andra individers föreställningar, erfarenheter och upplevelser. Under en intervju är det lätt att se, tolka och förstå hur individer reagerar (Trost, 2010). En semistrukturerad intervju ger respondenten en möjlighet att själv styra över svaret på frågorna, och lägga fokus på det han eller hon tycker är det mest väsentliga (Bryman 2002). Under en semistrukturerad intervju är det bra att ha en intervjuguide (se bilaga 2) där frågorna är öppna, just för att den intervjuade ska få möjlighet att svara så omfattande som möjligt. Till frågorna finns en del kontrollfrågor med också, vilket Kvale och Brinkmann (2009) menar ökar kvaliteten på intervjun då kontrollfrågor kan leda till en med välgrundad analys.

### 5.2 Urval

I urvalet av deltagarna eftersträvade jag lärare, som var aktiva i klasser i samma årskurs, helst en årskurs 3. Mitt mål var att dessa lärare skulle arbeta på skolor i olika kommuner med olika förutsättningar då jag personligen ansåg att det skulle bli en roligare undersökning att genomföra. Eftersom alla lärare måste följa kunskapskraven i ämnet svenska borde deras läsförståelse undervisning, eller sätt att se på läsförståelse inte skiljas åt allt för mycket, trots att de har elever från skilda socioekonomiska eller kulturella bakgrunder.

Under arbetets början mailade jag ett flertal rektorer för att få mailadresser till ett antal lärare som kunde passa kriterierna för min studie. Respondenterna som jag sedan mailade är alla utbildade och behöriga i årskurs 1-3 och har en klass i de åldrarna just nu. I mailet till lärarna bifogade jag ett deltagarbrev (se bilaga 1) där jag förtydligade studiens syfte och en talong där läraren signerar för sitt godkännande av deltagandet. Intervjuerna gjordes sedan efterhand som jag fick svar. Alla respondenter är aktiva i en klass i årskurs 1.

#### 5.2.1 Tillgång till fältet

Jag förstod att det skulle vara svårt att få deltagare lärares som är verksamma i årskurs 3 att ställa upp under vårterminen, då de nu har fullt upp att genomföra de nationella proven. Jag började med att maila till tre rektorer, och fick då ett antal lärarnamn av varje. Jag mailade ut brev (Se bilaga 1) till dessa lärare och fick då två respondenter som arbetar i årskurs 1. Vilket gjorde att jag ändrade mina kriterier och ville att resterande deltagande lärare även dem skulle vara verksamma i årskurs 1. Efter ett påminnelsemail fick jag ihop de fem respondenter jag behövde.

### 5.2.2 Deltagande lärare

De lärare som deltagit i studien är alla verksamma i årskurs 1. Deltagarna bestod av en man och fyra kvinnor, som alla arbetat olika länge som lärare. I resultatet har jag inte utgått från verken genusperspektiv eller år i yrket då det inte är av relevans för studien. Att lärarna har denna fördelning är en ren slump.

Lärare	1	2	3	4	5
Kön	Kvinna	Man	Kvinna	Kvinna	Kvinna
Årskurs	Åk 1	Åk 1	Åk 1	Åk 1	Åk 1
År som lärare	21 år	5 år	3 år	17 år	1 år

Tabell 1. Presentation av respondenterna

### 5.5 Genomförande

Intervjuerna genomfördes efter den tid som passade lärarnas schema bäst. Jag mötte dem alla på deras arbetsplats för att ta upp så lite som möjligt av deras tid. Innan intervjuerna hade alla lärare fått ett deltagarbrev (se bilaga 1) där det gavs lite övergripande information om studiens syfte, samt en talong där lärarna signerade för att godkänna sitt deltagande i undersökningen. Alla intervjuer spelades in efter lärarna gett sitt godkännande. Intervjuerna varade 15-20 minuter och har efteråt lyssnats igenom och transkriberats ord för ord för att på ett smidigt sett hitta mönster i lärarnas svar för att få fram resultatet.

### 5.6 Bearbetning av empiri och tematisk analys

I en tematisk analys struktureras det empiriska materialet upp i teman eller kategorier som sedan presenteras i resultatet. Braun & Clarke (2006) beskriver tematiska analys utifrån sex steg som ska följas för att få ett mer trovärdigt resultat.

Första steget handlar om att lära känna sin empiri. Jag har lyssnat igenom inspelningarna och läst transkriberingarna ett flertal gånger för att försäkra mig om att jag inte missat något.

Andra steget handlar om att hitta kännetecken i materialet. Jag letade efter ord och begrepp i intervju svaren som passade ihop med mina frågeställningar. Dessa ord markerade jag och skrev ner för att ta med mig till nästa steg av analysen.

Tredje steget handlar om att sortera in dessa kännetecken i större teman. I mitt fall blev det tre stora teman som har likheter med frågeställningarna.

Fjärde steget handlar om granska de teman jag valt och eventuellt dela upp dem i underrubriker eller kategorier.

Femte steget handlar om att hitta kärnan i varje tema. Här namngav jag de teman jag valt.

Sjätte steget handlar om att skriva ut analysen i resultatredovisningen med hjälp av de teman jag fått fram.

Mina huvudteman blev *Uppfattningar om läsförståelse och läsförmåga*, *Val av böcker och Strategier och aktiviteter för läsförståelse*. Där det sistnämnda delades upp i underkategorier utefter vilka strategier och aktiviteter lärarna använde sig av.



### 5.3 Studiens tillförlitlighet

Holme och Solvang (1997) skriver att då det ofta är ett relativt litet antal personer som deltar i en kvalitativ studie så det kan vara svårt att dra en generell slutsats om verkligheten. En intervju är ute efter svar på människors upplevelser och erfarenheter och kan därför se väldigt olika ut på individnivå. I det ringa urval jag har i denna studie på fem respondenter är det svårt att få en övergripande bild av verksamheten då antalet respondenter är för få.

### 5.4 Etisk hänsyn

Vetenskapsrådet (2011) har fyra forskningsetiska huvudkrav som tagits hänsyn till under studiens gång. Det första är informationskravet, med det menas att alla berörda ska bli fullt informerade om studiens syfte. Det andra är samtyckeskravet där alla respondenter ska ha full rätt att bestämma över sitt eget deltagande. Det tredje är konfidentialitetskravet som påvisar att allt deltagande ska behandlas anonymt, alla personuppgifter ska hållas ifrån obehöriga. Det fjärde och sista huvudkravet är nyttjandekravet där det står att allt material som insamlas in under arbetets gång enbart ska användas för forskningsändamålet i denna studie. (Vetenskapsrådet, 2011).

I deltagarbrevet (se bilaga 1) som mailades till alla redan från början står ett övergripande syfte med uppsatsen, syftet lästes även upp i sin helhet innan intervjuerna började. I samma brev står det även om deltagandets frivillighet och att respondenterna själva hade makten att backa ur undersökningen när de ville samt att deras deltagande kommer behandlas helt anonymt och hållas borta från obehöriga.

### 5.7 Metod diskussionen

Min första tanke var att genomföra en enkät där jag helst skulle få ett 30 tal lärare att besvara frågor på hur de arbetade med läsförståelse. Då jag ansåg att jag hade för kort om tid på mig så valde jag istället att genomföra fem intervjuer. Problematiken med det, är att intervjuer med fem respondenter inte ger någon generell bild av verksamheten. Det är även så att man kan få respondenter från samma kommun kanske till och med samma skola, vilket gör att svaren på intervjuerna inte skiljer sig så mycket åt. En semistrukturerad intervju som jag valde att göra ger respondenten en möjlighet att själv styra över svaret på frågorna, och lägga fokus på det han eller hon tycker är det mest väsentliga. Vilket i sin tur kan ta bort en del utav studiens tillförlitlighet. Dock med den bristen på tid jag upplevt under arbetets gång kan man se både för och nackdelar med en kvalitativ studie. Nackdelar så som att det är tidskrävande samt att få respondenter att ställa upp på intervju och sedan transkribera dessa. En fördel är däremot som jag nämnt tidigare i min metod del, att man genom en intervju får svar på lärares uppfattningar och syn direkt, vilket kan hjälpa en att få fram svaret på frågeställningarna. Det är därför viktigt att frågorna inte blir ledande utan verkligen låter respondenterna svara öppet utifrån sina egna tankar och föreställningar.

### 5.8 Sammanfattning

Metoden som använts i denna studie är kvalitativ med semistrukturerade intervjuer. Holme och Solvang (1997) skriver att det som söks i en kvalitativ studie är att tyda och skildra hur någonting är. Genom att göra en semistrukturerad intervju är det lättare att ställa följdfrågor eller kontrollfrågor för att intervjuledaren ska kunna få fram ett djupare svar. De fem respondenter som deltagit i studie är alla lärare verksamma i årskurs 1. Alla intervjuer spelades in och har lyssnats igenom och transkriberats ord för ord. Empirin har sedan analyserats tematisk utifrån Braun & Clarke (2006) sex steg till tematisk analys. Holme och Solvang (1997) skriver att då det ofta är ett relativt litet antal personer som deltar i en kvalitativ studie så det kan vara svårt att dra en generell slutsats om verkligheten.

## 6 Resultatredovisning

Nedan följer en sammanställning av resultatet efter mina huvudteman: *Uppfattningar om läsförståelse och läsförmåga, Val av böcker och Strategier och aktiviteter för läsförståelse*. Dessa framkom genom den tematiska analys som gjorts av det empiriska materialet. För att lätt hålla reda på vilka respondenter som sagt vad kommer jag referera till dem som lärare 1-5. Alla respondenterna i studien är aktiva i klasser i årskurs 1.

### 6.1 Uppfattningar om läsförståelse och läsförmåga

Uppsatsens första frågeställning berör lärares uppfattning och syn på läsning. När det gäller frågan, vad de uppfattar som läsförmåga är lärarna i stort sett eniga. De menar i enlighet med forskning att läsförmåga handlar om avkodning och en djupare förståelse av texten. Lärare 4 understryker vikten av förståelse enligt:

*”Förstår man inte det man läser blir man ju nog ganska ointresserad av läsning och tycker det är tråkigt och dessutom blir det ju svårt att klara sig. Det blir svårt i skolan helt enkelt”* (Lärare 4).

Vad uppfattar de intervjuade då som läsförståelse? Lärare 2 menar på att förståelse handlar om att kritisera och diskutera det lästa, vilket framkommer i följande citat *”... det är när man har fått en förståelse, det är då du kan diskutera och vara kritisk mot det du läser.”* Lärare 5 menar även att förståelsen för text sträcker sig bortom det eleven läser själv enligt följande *”elever ska förstå det som de själva läser, men också det som någon annan läser för dem”*. I flera intervjuer har detta även utvecklat till bilder och filmer. Förståelsen som avses är därmed att kunna förstå budskapet som framförs i olika medier, oavsett om det är läst, hört eller sett.

Trots detta fokus på förståelse i läsförståelsen så finns det delade uppfattningar om vad som är viktigast i undervisningen för en första klass. Exempelvis menar lärare 5 att i de lägre åldrarna ligger fokus ofta på att eleverna ska lära sig avkoda fonem och grafem, samt att få ett läsflyt, samma lärare menar *”att läsförståelsen inte är lika viktig innan eleven fått någon form av läsflyt”*. Läsflytet och avkodningen är därmed enligt lärare 5 en förutsättning för att kunna arbeta med förståelse. Samtidigt menar Lärare 3 motsägelsefullt att *”läsning är mer än avkodning, du kan läsa hur bra som helst. Men förstår du vad du läser?”*.

Ett delvis annat perspektiv på läsförmåga som framkommit är att det handlar om att förse eleverna med redskap för hur en text kan tolkas. Med redskap avses här olika typer av tankesätt för att bemöta texter. Lärare 3 ger ett bra exempel på detta:

*”Om man inte förstår vad man läser, är det som att cykla med stödhjul, då kan du ju egentligen inte cykla alls. Vi måste ge elever möjlighet att öva på att ta bort stödhjulen, och ge dem redskap för hur man ska tänka vid läsandet av en text”* (Lärare 3).

Även Lärare 1 menar att läsförståelse innebär att *”förstå, men också att ha redskap för att tolka och förstå det man läser”*. De intervjuade menar att lärare måste hjälpa elever där de är och ge dem nya sätt att tänka för att ta till sig olika texter och kunna koppla dem till egna erfarenheter. Dessa redskap är viktiga för att som lärare 4 säger *”elever ska kunna förstå olika typer av texter”*.

Lärarna menar att återberättning av texter är ett viktigt tecken på läsförmåga och läsförståelse. Lärare 2 säger att *”A och O är att förstå, men du måste kunna återberätta det du läst”*. Detta innebär att förmågan att återberätta är tätt sammankopplad med vad som ses som

läsförståelse. *"När en elev återberättar innehållet i en text, syns det tydligt om eleven förstått eller inte"* (Lärare 4).

## 6.2 Strategier och aktiviteter för läsförståelse

De strategier som lärarna använder sig av i undervisningen för att öka elevers förståelse av texter handlar både om övergripande strategier och specifika aktiviteter som tillämpar strategierna. De använder sig i många fall av samma typ av strategier. Typer av mer övergripande strategier som används är upprepning av läst text, sammanfattningar, frågor från elever, stöd för att skapa inre bilder och inferenser, modellering av läraren samt förklaring av svåra ord och begrepp. Mer konkreta aktiviteter är högläsning och textsamtal där alla fem anser att dessa är givande för att utveckla förståelsen. Dessutom används läsförståelseböcker av fyra av lärarna.

### 6.2.1 Upprepning

För att nå förståelse talar flera lärare om att de uppmuntrar eleverna att läsa en text igen.

*"Att om en elev inte har förstått brukar man "påminna om att eleverna ska försöka läsa texten igen, förstår den fortfarande inte får man kanske testa läsa texten högt för dem och då be dem återberätta"* (Lärare 4).

Lärare 5 håller med och säger att *"vi brukar uppmana de lite svagare eleverna att testa flera gånger"*. Märker man att det är flera elever i klassen som inte förstår är det enligt lärare 3 bara att *"gå igenom, gå igenom, gå igenom och liksom nöta in"*. Lärare 1 och 2 anser att det viktigt är att ta reda på vad som är svårigheten med texten. Är det ordförståelsen får man försöka förklara eller visa de svåra orden betydelse innan texten återigen upprepas.

### 6.2.2 Sammanfattningar

Som nämnt tidigare anser alla lärare att återberättande av texter och mer specifikt sammanfattningar är ett bra sätt att både testa och arbeta med läsförståelse. Därför uppger alla att de arbetar med att eleverna ska återberätta eller sammanfatta texten de precis läst eller hört. Sammanfattningen blir ett sätt för eleven att ta fram det viktigaste i texten och reflektera kring det lästa. Dessutom anses det av lärarna som användbart för framtiden. Lärare 1 understryker detta genom att säga *"att kunna sammanfatta det viktigaste i en text hjälper eleverna i framtiden både i och utanför skolan"*.

### 6.2.3 Frågor från elever

Alla lärare arbetar med frågor och samtliga uppmuntrar eleverna till att ställa egna frågor och svara på varandras frågor. På detta sätt kan eleverna enkelt hjälpa varandra. Läraren får också en bättre uppfattning av vad olika elever förstår och kan därmed anpassa undervisningen. Flera lärare uppmuntrar eleverna till att ställa frågor, inte enbart om sådant de inte förstår utan även frågor som verkligen går på djupet i en text eller frågor som de tror kan vara kluriga för andra. Detta hjälper eleverna att reflektera kritiskt kring texten och få till en diskussion vilket fördjupar förståelsen.

### 6.2.4 Inferenser

Flera lärare nämner vikten att kunna dra inferenser och läsa mellan raderna. Lärare 5 menar *"att läsförståelse handlar även om att förstå det som står mellan raderna, det underförstådda"*. Lärare 3 säger bara att *"inferenser tycker jag är jätteviktigt!"*. Den strategi lärarna använder för att stödja dragandet av inferenser är frågor som eleverna ska tänka på när de läser texter. Frågor som Lärare 5 använder i inferensundervisning är:

*"Vad är viktigt i texten? Vilka ledtrådar får vi? Vad hjälper oss att förstå eller återberätta texten?"* (Lärare 5).

### 6.2.5 Inre bilder

Att skapa inre bilder är en strategi för att stödja läsförståelse. Lärare 1 uttrycker detta genom att säga:

*”Det är viktigt att elever får möjlighet att skapa dom här inre bilderna när de läser texter, och det tror jag är viktigt för att man ska få den här läslusten till skönlitterär litteratur. Att se dom här bilderna komma fram och få en egen bild av det i huvudet”* (Lärare 1).

Det är genom de inre bilderna som man kopplar ihop texten till de egna erfarenheter och då skapar förståelse. Lärarna menar att om elever kan koppla texter till sina egna erfarenheter, är det lättare för dem att se vad texten betyder för dem eller ställa sig frågan, vad jag ska lära mig av det här. En konkret aktivitet för detta är det projekt Lärare 3 har där eleverna får läsa bilderböcker utan att kolla på bilderna, vilket ger eleverna möjlighet att skapa inre bilder som utvecklar läsförståelsen.

### 6.2.6 Modeller

En av lärarna använder sig av modeller som strategi för att öva förståelse, det vill säga att läraren agerar modell för eleverna. Det innebär att läraren läser högt för eleverna och sedan tänker alla tankar kring texten högt. Detta gör att eleverna får ett exempel på hur de kan tänka eller fundera runt en text för att förstå texten.

### 6.2.7 Förklaring av svåra ord och begrepp

Alla fem lärare hjälper eleverna i förståelsen genom att förklara särskilt svåra ord och begrepp. Innan en elev kan ta till sig innehållet i en text måste de ha en överblick om vad orden i texten betyder. Utan ett tillräckligt ordförråd blir det svårt för eleven att ta till sig budskapet. Tre av de fem lärarna uppger att de har många läsförståelsesvaga elever i sina klasser. Dessa tre lärare använder nästan uteslutande bildstöd för att eleverna ska förstå så mycket som möjligt själva. Lärare 4 påvisar att det är viktigt *”att gå igenom svåra ord och begrepp både i och ur sitt sammanhang, då ett ord kan ha olika betydelse i olika sammanhang”*.

### 6.2.8 Högläsning

Högläsning är den aktivitet som uppges att den används mest frekvent av alla respondenterna i undervisningen. Alla lärarna i studien startar ofta upp arbetet kring en ny text genom högläsning för klassen och diskussion av texten. Att lyssna på högläsning ger elever möjlighet lägga allt fokus på förståelsen av texten. Detta förutsatt att eleverna har ett tillräckligt stort ordförråd för att inte fastna i texten.

Det är först efter det att klassen gemensamt lyssnat och gått igenom texten som lärarna låter eleverna testa själva. I vissa fall får eleverna läsa enskilt. I andra fall arbetar lärare med eleverna i par kring just läsförståelse så att eleverna kan ta hjälp av varandra. Flertalet lärare menar att elevens egen högläsning är bra för både läsflytet och förståelsen. Alla arbetar mycket med att elever läser högt för varandra och sedan hjälps åt för diskutera textens innehåll. Det kan vara bra för läsförståelsesvaga elever att få se och lyssna på hur andra tänker och då skapa sig själva de redskap de personligen behöver för att förstå en text. Det blir då ett sätt där eleverna agerar modeller för varandra.

Högläsning i hemmet är något som lyfts av flera lärare och anses viktigt för elevernas fortsatta läsutveckling. Lärare 5 säger att *”de elever som ännu inte knäckt läskoden, får läsläxa som föräldrarna ska läsa för dem”*. Vilket gör att de eleverna får med sig samma texter som de lite mer läsförståelsestarkare läsarna i klassen. En av lärarna säger att:

*”Man ser jätte stor skillnad på de barnen som blivit lästa för och dom som inte har blivit lästa för, för dom som blivit lästa för har mer fantasi och kan mer automatiskt svara på inferensfrågor, medans de andra inte har någon aning” (Lärare 3).*

### 6.2.9 Textsamtal

Textsamtal är något alla lärarna arbetar med. Ett textsamtal innebär ett samtal kring texten som ska läsas eller har lästs av eleven själv eller läraren. Lärare 4 menar att det kan *”vara bra att ställa frågor och samtala kring en text redan innan man börjar läsa, bara genom att kolla på bokomslaget, bilder eller textens rubrik”*. Lärare 2 menar att textsamtal gynnar eleverna genom att:

*”Med hjälp av diskussion och att prata om texter så får eleverna lättare att hitta samband och kunna relatera till den och kanske till någon egen erfarenhet och sen då ifrågasätta texten.” (Lärare 2).*

Lässamtal stödjer läsförståelse genom interaktion med barnen och texterna för att kunna diskutera och hjälpa eleverna på den nivå de befinner sig. Ett sätt att använda sig av textsamtal är EPA-modellen som Lärare 3 arbetar efter. EPA står för Elev, Par och Alla och stödjer förståelse genom reflektion och diskussion av texten på olika nivåer. Arbetet enligt modellen görs genom att texten först läses högt tillsammans och lärare 3 förklarar sedan modellen:

*”Först får Eleverna sitta själva och tänka på textens innehåll. Efter det får de diskutera i Par om textens budskap och innehåll och till sist samlas Alla i klassen för att tillsammans gå igenom vad som menades med texten” (Lärare 3).*

### 6.2.10 Läsförståelsebok

Fyra av fem lärare har en form av läsförståelsebok där eleverna övar sin förmåga att förstå och ta till sig en text. Alla böcker är utformade på ungefär samma sätt. Eleverna ska läsa en kort text oftast med en bild till för att sedan svara på några frågor. Frågor med svaren i texten och frågor där eleverna måste tänka själv och läsa bortom raderna, eller kanske frågor där eleverna behöver undersöka bilden för att hitta svaret. Frågor som hjälper eleverna att läsa mellan, på och bortom raderna. Därmed är läsförståelseboken en aktivitet som praktiskt tillämpar strategin med frågor. Däremot kan läsförståelse boken också ses mer som en kontroll av förståelse än en aktivitet som i sig skapar förståelse.

### 6.3 Val av texter

Tredje frågeställningen syftade till att ta reda på hur lärarna väljer ut de texter som är med i undervisningen. Enbart Lärare 4 nämnde att läroplanen vid frågan hur texterna i undervisningen valdes ut.

*”Man utgår väl från läroplanen och tittar där, och sen så pratar man mycket kollegor emellan. Hur man jobbar med olika texter, och sen får man även texter genom Läslyftet” (Lärare 4).*

Lärare 4 går alltså projektet ”Läslyftet” och får mycket texter att arbeta med därifrån. De övriga lärarna svarade att de väljer vilka texter som ska ingå i undervisningen utifrån läromedel eller de projekt som skolorna arbetar med. Lärare 1 tar sina texter från projektet ”En läsande klass” och anser att de tagit tillvara på den stora barnlitteraturskatt vi har. Lärare 2 och 5 tar sina texter ifrån läromedelsböcker där de uppger att det ofta är elevnära texter med mycket bilder och små frågor till, vilket också är en typ av läsförståelseträning.

Lärare 4 säger även att *”läsförståelse innebär att man ska kunna förstå olika typer av texter”*. Detta visar på vikten av att använda olika typer av texter i undervisningen. Lärare 3 understryker att de krävs olika typer av texter och försöker själv variera de texter som används i undervisningen.

Denna urvalsprocess har som resultat att den typ av texter som lärarna arbetar mest med är skönlitteratur. Alla respondenterna arbetar med skönlitteratur i form av sagor, böcker och berättande texter. En av lärarna har börjat arbeta lite med dikter också. Även om alla respondenterna nämner att de arbetar med faktatexter är det mer att de finns i klassrummet och används vid andra sammanhang än att det arbetas aktivt med läsförståelsen av dem. Lärare 1 och 4 nämner dock båda att de arbetar med att sammanfatta faktatexter, vilket nämns tidigare som ett bra sätt att båda öva och testa läsförståelsen.

#### **6.4 Sammanfattning**

Respondenterna var eniga om att läsförmåga innefattar både avkodning och en djupare förståelse av texten. Läsförståelse däremot innebär enligt respondenterna att man ska kunna förstå den text som läses, de menar att det finns elever som ibland har en läsförståelse innan de knäckt läskoden och även att de finns elever som kan avkoda bra men inte förstå.

Vad som skulle ingå i undervisningen är lärarna relativt eniga om då de till största del använder sig av samma typer av strategier och aktiviteter. Strategier som används är upprepning, sammanfattning, frågor, inre bilder och inferenser, modellering samt förklaring av svåra ord och begrepp. Aktiviteter är högläsning och textsamtal.

Enbart en lärare nämnde att läroplanen följs för att välja ut de texter som ska ingå i undervisningen. De övriga lärarna svarade att de väljer vilka texter som ska ingå i undervisningen utifrån läromedel. Resultat av denna urvalsprocess blir att den typ av texter som lärarna arbetar med mest är skönlitteratur.

## 7 Diskussion

I det här kapitlet följer resultatdiskussionen som diskuteras med hjälp av den forskning som presenterades i detta arbetes forskningsanknytning. Diskussionen förs utefter de tre delar som syftet har för avsikt att besvara. Rubrikerna i diskussionen är därför samma som arbetets frågeställningar. Tankar om vidare forskning presenteras även i detta kapitel.

### 7.1 Vilka uppfattningar kring läsförmåga och läsförståelse förekommer bland lärare?

Utifrån intervjuerna syns det att lärarna har stor samsyn kring vad läsförståelse är. Samsynen kan kanske förklaras utifrån ett stort fokus på denna fråga i till exempel media vilket gör att lärarna säkert diskuterat frågan kollegialt.

Uppsatsens första frågeställning berör lärares uppfattning och syn på läsning. Vad lärarna uppfattar som läsförmåga är dem i stort sett eniga om. De menar i enlighet med forskning att läsförmåga handlar om avkodning och en djupare förståelse av texten (Westlund, 2013). Uppfattningarna om läsförståelse är lärarna i studien också eniga i då de menar att läsförståelse handlar om att förstå skriven text. Flera av respondenterna betonar vikten av läsförståelse och ser såväl motivation som kritiskt tänkande som tydliga markörer på läsförståelsen. När det gäller vikten av läsförståelse i de yngre åldrarna är dock lärarna mer oeniga, där en lärare klart uttrycker att läsförståelsen kommer i andra hand. Vilket kan ses som underligt då läsförståelse har ett stort fokus i läroplanen samt diskuteras i media allt som oftast.

Forskning beskriver läsning som en komplex process bestående av fler färdigheter än avkodning och läsförståelse. Westlund (2013) menar att läsförståelse i sig handlar om att en individ kan läsa, tolka och förstå det skrivna med hjälp av färdigheter som lässtrategier, tidigare erfarenheter, motivation samt förmåga att dra slutsatser. Bråten (2008) anser att läsning är en aktiv process där kritiskt tänkande, erfarenheter och upplevelser ska interagera för att uppnå förståelse. Taube (2007) beskriver läsförståelse som en kombination av ordavkodning, språkförståelse och motivation. Utifrån intervjuerna framkommer ingen direkt klar bild av vad lärarna uppfattar som läsförmåga och läsförståelse utöver att avkoda och förstå texten. Vilket enligt min tolkning kan bero på att lärarna i studien inte tidigare blivit ombedda att sätta ord på sina tankar kring läsförmåga och läsförståelse. Det kan också bero på att lärarna i studien är medvetna om att läsförståelse är något som diskuteras väldigt mycket och är därför försiktiga vid sina svar, för att då inte svara "fel". Om det däremot är så att lärarna verkligen har en vag bild av vad läsförmåga och läsförståelse är kan detta enligt mig möjligtvis utgöra en begränsning i utformandet av undervisning gällande läsförmåga och läsförståelse.

Några av lärarna uttryckte vikten av redskap för att tolka och förstå skriven text. Redskapen lärarna nämner kan tolkas som de strategier som forskningen lägger fram som förståelsefrämjande. Tätt sammankopplat med dessa redskap menar lärarna är att eleverna ska ges möjlighet att sammanfatta eller återberätta texter de läst. Flera lärare i studien nämner att när en elev återberättar innehållet i en text, så syns det tydligt om den förstått eller inte. Vilket Rosén och Gustafsson (2006) framhåller, då de menar att det är först vid samtal om en text som eleven verkliga förståelse syns.

## 7.2 Vilka strategier och aktiviteter arbetar lärare med i sin undervisning kring läsförståelse?

Lärarna nämnde en mängd både övergripande strategier och mer specifika aktiviteter som alla fem respondenterna på ett liknande sätt använde i läsförståelseundervisningen: sammanfattning, frågor på texten, förklaring av svåra ord och begrepp, högläsning och textsamtal, där de två sistnämnda är specifika aktiviteter. Dessa strategier och aktiviteter som används av alla respondenterna kan anses vara de mest konkreta för läsförståelse och ligger väl i linje med vad Skolverket (2011b) anger som sätt att angripa en text. Färre av respondenterna anger att de använder strategierna upprepning (3 lärare), inre bilder (2 lärare) och modellering (1 lärare) vilket kan bero på att dessa strategier omedvetet följer med när man arbetar med exempelvis sammanfattning, frågor, högläsning och textsamtal. Ett liknande resonemang kan ses när det gäller inferenser, där 2 lärare anger att de arbetar med strategi för inferens medan 4 lärare använder läsförståelsebok där eleverna får uppgifter som uppmuntrar att tänka och läsa bortom raderna.

Problemet blir då att om lärarna är omedvetna om sin användning av viktiga strategier kan dessa falla bort vid exempelvis läromedelsbyte. Lärarnas omedvetna hållning till flera av strategierna kan enligt min tolkning vara ett tecken på den oklara bild av läsförmåga och läsförståelse som diskuteras ovan. Westlund (2013) beskriver medveten användning av strategier som en bro för att öka läsförståelsen.

En lärare möter varje dag mellan 18-30 individer och då inte en homogen grupp. Utmaningen blir då att välja de aktiviteter och texter som kan stödja alla individuella elever på den nivå de befinner sig. Det finns inte bara ett sätt att undervisa kring läsförståelse, utan det krävs många olika aktiviteter och strategier för att varje elev ska ges möjlighet att skapa sig en egen förstållningsvärd i samspel med texten.

Lärarna uttrycker en stödjande attityd kring de olika strategierna och aktiviteterna. Flera lärare talar om att möta eleverna i deras svårigheter och ge dem redskap för läsförmåga och läsförståelse, i linje med det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2012). Utifrån lärarnas svar framstår det som att främst de elever med läsförståelsesvårigheter som får denna stöttning från lärarna. Detta avviker från tanken som återfinns i den proximala utvecklingszonen där lärarna ska ställa lika höga krav på alla elever på deras nivå.

## 7.3 Hur väljer lärare texter att utgå ifrån och vilket texturval resulterar det med i undervisningen kring läsförståelse?

Flera forskare och studier påvisar vikten av att elever ska lära sig läsa olika typer av texter redan i unga åldrar (Liberg, Geijerstam och Folkeryd, 2010; Gibbons, 2009), även Skolverket (2011a) understryker detta. Internationella undersökningar visar att svenska elevers läsförståelse sjunkit radikalt i sakprosa samtidigt som de enbart sänkts ringa i förståelse av skönlitteratur (Skolverket, 2012). Trots detta är det enbart lärare 4 i denna studie som nämner att textvalen görs baserat på läroplanen, vilket kan anses vara en anmärkningsvärd låg andel då all undervisning ska baseras på Skolverkets läroplan. Det är intressant att notera är att denna lärare är den enda av respondenterna som deltar i projektet Läslyftet och själv framhåller att detta gett många texter att arbeta med.

Alla lärare i studien svarar att de mestadels fokuserar på skönlitterära texter i sin läsundervisning, och det är enbart två lärare (1 och 4) som nämner att de arbetar med att sammanfatta faktatexter. Även om alla respondenterna nämner att de arbetar med faktatexter är det mer att de finns i klassrummet och används vid andra sammanhang än att det arbetas



aktivt med läsförståelsen av dem. Detta trots att det i Skolverkets läroplan finns uttalade kunskapskrav kring att föra resonemang om det lästa även i andra ämnen (Skolverket, 2011a). Mot bakgrund av både forskning och internationella studier borde kanske ett större fokus läggas på en större variation av texter för läsundervisning, framförallt större andel faktatexter.

#### 7.4 Sammanfattning

I det ringa urval jag haft syns det att mer än hälften av lärarna väljer bort faktatexter i sin läsundervisning vilket är intressant då tester visar att just läsförståelsen för faktatexter och sakprosa går ner bland svenska elever. Vilket borde påvisa vikten av att läsning ska få ta stor plats även utanför ämnet svenska, för att elever på ett naturligt sätt ska komma i kontakt med faktatexter och då se nödvändigheten med att förstå dem.

Lärarna i studien har en stor samsyn kring vad läsförståelse och läsförmåga är, vilket kan bero på att frågan allt som oftast diskuteras både kollegialt och i media. Under intervjuerna visade lärarna ändå på en osäkerhet i sina svar på frågor om läsförståelse, vilket i sin tur kan bero på de mediala trycket och lärarna vill svara vad de "förväntas" utan att då svara "fel". Men tänk om denna vaga bild grundar i att lärarna egentligen inte vet? Det skulle kunna förklara den omedvetenhet av vilka strategier och aktiviteter som lärarna påvisade vid frågor om deras undervisning. Lärarna i studien arbetade näst intill utefter samma strategier och aktiviteter i de olika klassrummen dock var det osäkra på vilka övningar som ansågs vara strategier och vilka som ansågs vara aktiviteter. Vilket för mina tankar till en vidare forskning.

#### 7.5 Vidare forskning

I min studie syns det att lärarna har en vag bild av vad god läsförståelse och läsförmåga faktiskt är. Samtidigt som de är omedvetna om deras arbete kring flera olika strategier som forskningen påvisar som bra i arbete med läsförståelse. Skulle det kunna vara så att mer medvetna lärare skapar en mer medveten undervisning, och det är denna medvetenhet som kan råda bot mot de försämrade resultaten i de internationella studierna? Elever måste genom undervisningen få veta vad god läsförståelse faktiskt är och vilka lässtrategier som de behöver för att ta till sig text i alla varianter av texter, inte enbart skönlitterära.

Min studie påvisar lärares vaga syn på vad läsförståelse och läsförmåga är. Som vidare forskning skulle det då enligt mig vara intressant att undersöka om undervisningen kring läsförståelse skulle förändras om lärare blev mer medvetna. Detta skulle kunna göras genom att jämföra lärare som till exempel går "Läsllyftet" med lärare som inte gör det eller en längre studie för att granska om lärare förändrar sin undervisning från före eller efter något liknande projekt, som "Läsllyftet".

## 8 Referenslista

Braun, V & Clarke, V (2006) *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. Hämtad 2016-05-10 från:

<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (1. uppl.). Malmö: Liber

Bråten, I. (red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på?: en studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. Licentiatavhandling. Umeå Universitet, Humanistiska fakulteten, Umeå. Hämtad 2016-04-21, från: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:629481/FULLTEXT01.pdf>

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber

Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Liberg, C. (2008). *Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. Att erövra världen: dokumentation av konferensen Grunläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik 26-27 november 2007*. (S. 53-68).

Liberg, C., Geijerstam, Å.A. & Folkeryd, J.W. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindmark, D. (2011) *Hemundervisning och läskunnighet*. I Larsson, E. & Westberg, J. (red.) (2011). *Utbildningshistoria: en introduktion*. (1. uppl.) (s. 61-73) Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, U (1995) *Läsförståelseundervisning, vad är det och kan man verkligen undervisa i läsförståelse?* Nordisk tidskrift för specialpedagogik nummer 3.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. (1. utg.). Stockholm: Natur & Kultur.

- Nationalencyklopedin. Statens kulturråd (1993). *Nationalencyklopedin: ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av Statens kulturråd*. Höganäs: Bra böcker
- Palinscar Sullivan, A & Brown, A (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction* 1 (2), s. 117-175.
- Polselli Sweet, A. & Snow, C E. (red.) (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Reichenberg, M., (2006). Att läsa mellan och bortom raderna. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (s. 213- 236). Lund: Studentlitteratur AB.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. (1. uppl.). Stockholm: Natur & kultur.
- Rosén, M., Gustafsson, J-E., (2006). Läskompetens i skolor 3 och 4. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (s. 29-56). Lund: Studentlitteratur AB.
- Rosén, M. (2012). *Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar: Resultat från internationella studier* (s. 111-140). I Läsarnas marknad, marknadens läsare en forskningsantologi. Regeringen. Tillgänglig : <http://www.regeringen.se/contentassets/4573b215bafb491cb24a3f2bbd7bdc2f/lasarnas-marknad-marknadens-lasare-del-2-av-4-sou-201210>
- Rosenblatt, M.L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Schmidt, C. (2016). *Läsa, skriva och förstå texter*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *PIRLS 2011: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Jönsson & Schmidt (2015). Glädjen i att förstå – förhållningssätt och strategier. (Modul läsförståelse del 6: Läsa och skriva i alla ämnen). Läslyftet. Hämtad 16-05-11 från: <https://lasochskrivportalen.skolverket.se/webcenter/content/conn/Laslyftet/uuid/dDocName:MLPROD022688?rendition=web>
- Skolverket (2016). *Nytt kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1*. Hämtad 2016-05-11 från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/kunskapskrav-lasforstaelse-ak1-1.249242>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (2., [rev. och uppdaterade] utg.) (s. 139-197). Stockholm: Natur & kultur.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Taube, K. (1993). *Läsförmågan hos 5325 nioåringar i Stockholm*. Rapport från Stockholms skolor 1993:8.

Trost, J (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., omarb. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

## Bilaga 1 – Deltagarbrev

Hej!

Jag heter Jasmin Gustafsson och är student vid Göteborgs Universitet. Jag läser sista kursen på grundlärarprogrammet med inriktning årskurs F-3 och håller nu på att skriva mitt examensarbete, som handlar om läsförståelse. Min tanke är att intervjua lärare om uppfattningen kring begreppet läsförståelse samt på vilka sätt ni utformar undervisningen, som stödjer läsförståelse, liksom vilka aktiviteter kring olika texter som finns med i undervisningen.

Om du, som berörd lärare, godkänner ett deltagande och accepterar att delta i projektet som beskrivits ovan så händer det här: Vi bestämmer en dag och tid som passar ditt schema under v. 17-18, intervjun kommer att ta ca 30 max 60 minuter att genomföra och intervjun kommer att spelas in.

Alla som deltar i projektet är anonyma och kommer behandlas efter vetenskapsrådets forskningsetiska principer och kan när som helst välja att avbryta.

Med vänlig hälsning Jasmin Gustafsson

---

Svarsblankett

Jag har tagit del av ovanstående information.

[  ] Ja, jag accepterar ett deltagande i ovanstående projekt och godkänner ovanstående villkor.

Namn-teckning: \_\_\_\_\_

Namn-förtydligande: \_\_\_\_\_

Skola: \_\_\_\_\_

Vänligen, Jasmin Gustafsson

## Bilaga 2 – Intervjuguide

### Uppvärmningsfrågor

Hur länge har du arbetat som lärare

Hur länge har du varit på den skolan du är på nu?

Varför kommer det sig att du valde att utbilda dig till lärare?

Vilken årskurs arbetar du i för tillfället och hur länge har du följt de eleverna?

#### 1. Vilka uppfattningar kring läsförståelse uppkommer?

- Vad betyder begreppet läsförståelse för dig?
- Vad har det för betydelse för en elev att förstå en text?
- Anser du att läsförståelse är en viktig del av undervisningen? Om ja, varför? Om nej, varför inte?
- Vad är din personliga syn på vikten av läsförståelse?
- Hur undervisar du för att eleverna ska utveckla sin läsförståelse?

#### 2. Vilka aktiviteter och texter utgår du från i din undervisning kring läsförståelse?

- Vilka olika typer av texter används i den undervisning som ska stödja eleverna i att läsa och förstå?
- Vilka olika typer av text-genre har du med i din undervisning i läsförståelse?
- Hur bestämmer du vilka olika texter som ska ingå i din undervisning kring läsförståelse?
- Hur lägger du upp en lektion där läsförståelse ligger i fokus?
- Har du några metoder eller strategier som du använder dig av i undervisningen om läsförståelse?
- Hur ser aktiviteterna kring läsförståelse ut utanför ämnet svenska? Använder du samma texter i flera ämnen, tänker du ämnesövergripande?

#### 3. Hur arbetar du med texter för att gynna elevers läsförståelse?

- Vad är viktigt att lyfta i en text?
- Hur vet du att eleverna har förstått textens innehåll?
- Hur bearbetar du en text tillsammans med dina elever?
- Vad gör du om en elev inte har förstått textens innehåll?

#### 4. Är det något mer du vill tillägga?