



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Läsförståelse av sakprosatexter**  
**En kvalitativ studie om läsundervisningen i de tidiga skolåren**

Karin Östergren

Examensarbete på avancerad nivå, LAU395

Handledare: Rauni Karlsson

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: VT18-2920-001-LAU395

# Abstract

## Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Läsförståelse av sakprosatexter - En kvalitativ studie om läsundervisningen i de tidiga skolåren

**Författare:** Karin Östergren

**Termin och år:** VT-18

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Rauni Karlsson

**Examinator:** Agneta Simeonsdotter

**Rapportnummer:** VT18-2920-001-LAU395

**Nyckelord:** Läsförståelse, sakprosa, strategier, motivation, läsutveckling

### Sammanfattning:

Studien berör ämnet läsförståelse avgränsat till texttypen sakprosa. Syftet är att genom kvalitativ forskningsintervju undersöka hur fyra lärare i årskurs 1–3 anser att de lägger upp sin läsundervisning kring sakprosatexter, vilka didaktiska strategier de använder för att utveckla elevers läsförståelse samt hur de motiverar eleverna att läsa i alla ämnen. Studien visar att lärarna arbetar aktivt för att eleverna ska kunna använda lässtrategier och läsa elevnära texter, men att skönlitterär läsning fortfarande dominerar läsundervisningen. Ett genomgripande resultat är att lärarna lyfter fram tematiskt arbete när eleverna bearbetar sakprosatexter, vilket innebär att de arbetar ämnesintegrerat där de kombinerar läsning och skrivning. Resultatet visar även att ett samspeleperspektiv är av betydelse för läsutvecklingen där högläsning och läsfrämjande textsamtal lyfts fram. Lärarna arbetar aktivt med att välja texter som tar hänsyn till elevens läsförmåga och utvecklingspotential där en viktig motiverande faktor är elevens egna intressen. Att skapa ett klimat där eleverna får en känsla av mening och sammanhang är ett tydligt mål som eftersträvas i undervisningen. Studien försöker problematisera varför läsförmågan hos svenska elever har försämrats och lyfta undervisningen kring sakprosa. Studien är inte generaliserbar då den inte förklarar hur verkligheten ser ut i all undervisning, men den kan ha betydelse för verksamma lärare och lärarstudenter för att relatera och reflektera över undervisningen och läsförståelsens komplexitet.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>4</b>
Syfte och frågeställningar .....	5
Begreppsdefinition .....	5
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
Nationella och internationella läsundersökningar .....	6
Styrdokument .....	6
Tidigare forskning .....	7
Läslust och läsengagemang .....	7
Motivation .....	7
Texten .....	8
Att undervisa i läsförståelse .....	9
Strategier för att läsa sakprosatexter .....	11
Bedömning av läsförståelse .....	13
En balanserad läsundervisning .....	15
<b>3. Teoretisk anknytning</b> .....	<b>16</b>
Sociokulturell teori .....	16
Socialkognitiv teori .....	17
<b>4. Metod</b> .....	<b>18</b>
Val av metod .....	18
Urval .....	18
Forskningsetiska principer .....	19
Intervjuer .....	20
Analys .....	22
Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	23
<b>5. Resultat</b> .....	<b>24</b>
Didaktiska strategier för att främja elevers läsförståelse och läsutveckling .....	24
Att väcka elevers motivation och engagemang att läsa sakprosa .....	27
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>30</b>
Relevans för läraryrket .....	32
Fortsatt forskning .....	33
<b>7. Referenser</b> .....	<b>34</b>
<b>8. Bilagor</b> .....	<b>36</b>
Bilaga 1: Samtyckesbrev .....	36
Bilaga 2: Intervjuguide .....	37
Bilaga 3: Släktskapsdiagram .....	38

## 1. Inledning

Att lära sig urskilja fonem (språkljud) är grunden i att lära sig läsa. När barn har lärt sig att varje ljud kan representeras av en bokstav eller bokstavskombination skapar de insikt för det alfabetiska skriftsystemet. Men vad händer efter att barn har knäckt läskoden? Enligt Roe (2014) tar många lärare för givet att elevers läsförståelse ska utvecklas automatiskt om de läser mycket. Men det är först efter att de har knäckt läskoden som den riktigt stora utmaningen börjar. En god läsförmåga har betydelse för den fortsatta skolgången eftersom det är genom läsning som eleverna skaffar sig kunskaper och färdigheter inom olika ämnen. Avkodningen behöver vara automatiserad för att ha god mental kapacitet till förståelsen. Dessutom behöver eleven ha tillräcklig språklig förmåga för att förstå den skrivna texten. Man kan jämföra det med att köra bil. När man har lärt sig grunderna behöver man inte längre tänka på dem utan kan lägga den mentala kapaciteten på trafiken och omgivningen.

Westlund (2017) konstaterar att hur viktigt det än är att eleverna utvecklar grundläggande basfärdigheter såsom fonologisk medvetenhet, bokstavskunskap, avkodningsstrategier och gott läsflyt räcker det inte för att läsförståelsen ska infinna sig. Det krävs mer för att utveckla elevernas förmåga till att bli kritiska, kreativa och reflekterande läsare. 5–7 procent av svenska elever har svårigheter med den tekniska sidan av läsningen under de första skolåren jämfört med att 25 procent av eleverna längre fram verkar ha problem med förståelsen. En balanserad läs- och skrivundervisning är därför av betydelse (s. 66–67).

God läsförståelse är nyckeln till ett livslångt lärande och ett aktivt liv som samhällsmedborgare. I takt med samhällets förändringar har kravet på läsförmågan förändrats. Att vara en fullgod medlem i samhället idag skiljer sig betydligt från vad som krävdes för 100 år sedan. Allt fler arbeten innebär dagliga möten med skriftspråket och skillnaden mellan så kallade praktiska och teoretiska yrken suddas ut alltmer eftersom avancerad teknologi tar över manuella arbeten på många områden (Roe, 2014: 15–16). Längsjö och Nilsson (2005) menar att en orsak till att det kommer rapporter om hur mycket sämre elever läser nu än tidigare kan vara de ökade kraven som gör det svårt att jämföra under en längre tidsperiod. Det kan hända att eleverna inte läser sämre utan att deras förmågor inte svarar upp till det samtida samhällets krav. Idag använder elever många olika skriftliga källor i skolarbetet, t.ex. läroböcker, tidningar, tidskrifter, uppslagsverk och Internet där god läsförmåga är av betydelse.

Resultaten av Skolverkets nationella utvärderingar och de internationella testerna PISA och PIRLS visar att läsförmågan hos svenska elever har försämrats. Från att ha tillhört toppnationerna i läsförståelse 2000 har försämringarna blivit större (Reichenberg, 2014). Samtidigt visar PIRLS-mätningen 2016 ett trendbrott i resultatutvecklingen. Nedgången mellan 2011 och 2016 berodde mycket på elevers läsförmåga när det gällde sakprosa, vilket inte längre syns i den senaste mätningen. Eleverna presterar lika bra när det gäller läsning av både sakprosa och skönlitteratur (Skolverket, 2017).

Reichenberg (2014) menar dock att lärare och forskare har ett stort ansvar att öka elevers förståelse av sakprosatexter. Hon betonar att den svenska läsforskningen karaktäriseras av ett stort fokus på skönlitterära texter. Därför ser jag fortfarande ett behov av att undersöka läsdidaktiska frågor med fokus på läsförståelse av sakprosatexter. Skönlitterär läsning dominerar under de första åren vilket innebär att eleverna är bekanta med dess struktur medan sakprosatexter ställer helt andra krav på läsningen. Jag tänker även att läsundervisning är oerhört viktigt oavsett vilket ämne man undervisar i och därför ett relevant forskningsområde.

## Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur lärare i årskurs 1–3 lägger upp sin läsundervisning kring sakprosa. Jag vill undersöka hur och vilka strategier lärare använder för att utveckla elevers läsförståelse och hur de motiverar eleverna att läsa i alla ämnen. Genom kvalitativ forskningsintervju ämnar jag att besvara följande frågeställningar:

- *Vilka didaktiska strategier anser lärarna att de använder i sin läsundervisning för att främja elevers läsutveckling och förståelse av sakprosatexter?*
- *Hur anser lärare att de arbetar för att väcka elevers motivation och engagemang att läsa och tillägna sig sakprosatexter?*

## Begreppsdefinition

Sakprosatexter definieras i min studie som allt vi läser som inte är en berättelse. Svenskläraren Sjödahl (2014, 5 augusti) utreder i sin blogg hur Lgr11 delar in olika texttyper under titlarna *berättande texter* (berättarfamilj) och *sakprosa* (faktafamilj). Hon visar tydligt att alla texttyper inte ingår i svenskämnet centrala innehåll och därför är det av vikt att de behandlas inom de ämnen där de ingår. Flera texttyper kan ingå i olika familjer beroende på vilket syfte de har.

Exempel på texttyper som ingår i berättarfamiljen är poesi, lyrik, brev, krönika, saga, berättelse, myt, fabel, serie, reportage och nyhetsartikel. Sakprosatexter delas in i *historiska texter* (t.ex. biografi, historisk återberättelse, historisk redogörelse) *förklaringar* (t.ex. diagram, tabell, vetenskaplig text, faktatext), *instruktioner* (t.ex. recept, algoritm, experiment, arbetsbeskrivning, manual, regler), *rapporter* (t.ex. labbrapport), *argumenterande* (t.ex. insändare, krönika, debattartikel) och *responser* (t.ex. recension av bok/ film etc.).

I boken *Att läsa faktatexter: Undervisning i kritisk och eftertänksam läsning* (Gear, 2015) gör författaren en liknande tolkning där begreppet faktatexter verkar användas synonymt med sakprosa. Författaren ger ytterligare exempel på texttyper såsom kartor, menyer, reklam och etiketter på läkemedelsförpackningar. Mängden texttyper inom sakprosa är bred och det är texttyper vi stöter på dagligen. Författaren citerar till Stephanie Harvey som konstaterar att klassrummen till största delen är fyllda av skönlitterära böcker, men att 80 procent av den läsning vi ägnar oss åt utanför skolan är faktatexter (Gear, 2015: 32).

## 2. Bakgrund

I det här avsnittet delges relevant bakgrundskunskap såsom nationella och internationella läsundersökningar, styrdokument och tidigare forskning.

### *Nationella och internationella läsundersökningar*

**Nationella prov** genomförs med alla elever i Sverige i årskurs 3, 6 och 9. Syftet är att stödja en likvärdig och rättvis bedömning, men resultatet används även som analysunderlag för hur kunskapskraven uppfylls. Proven kan även konkretisera kurs- och ämnesplanerna. Provresultaten ger elever och lärare en summativ bedömning då eleven visar sina färdigheter. De fungerar även som en utvärdering av undervisningen och kan ge idéer till utveckling och förändring (Skolverket 2016b).

**PISA** (Programme for international Student Assessment) är en internationell undersökning som mäter elevers attityd och kunskaper i naturkunskap, läsförståelse och matematik. Testet genomförs vart tredje år, senast 2015 då 72 länder inklusive alla OECD-länder deltog. I läsförståelsedelen mäts förmågan att förstå, använda, reflektera och engagera sig i texter. Sveriges resultat visar en uppgång jämfört med 2012 då Sverige hade den största resultatförsämringen av alla länder. Nu är resultaten tillbaka på ungefär samma nivå som 2009, men trots förbättringarna visar resultaten i ett längre perspektiv från 2000–2015 en nedåtgående trend (Skolverket 2016c).

**PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study) mäter läsförmågan hos elever i årskurs 4. I den senaste resultatredovisningen framkommer att svenska elever har förbättrat sin läsförståelse både vad det gäller faktatexter och skönlitteratur. Studien undersöker även läsvanor och attityder till läsning där resultaten visar att svenska elever läser mindre idag jämfört med 2011 (Skolverket, 2017).

### *Styrdokument*

Läroplanen betonar att det är skolans uppdrag att ge varje elev tilltro till sin språkliga förmåga genom att få rika möjligheter att läsa, skriva och samtala (Skolverket, 2016a). Att kunna läsa och värdera text berör alla ämnen, t.ex. problemlösning i matematik eller att följa recept och instruktioner i hemkunskap. Samtidigt är det främst i ämnet svenska läsningen har en central plats. Elever ska lära sig läsa rent tekniskt genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning, men de behöver även strategier för att förstå och tolka texter samt anpassa läsningen efter textens form och innehåll.

Undervisningen i ämnet svenska syftar till att utveckla elevers förståelse för omvärlden och att eleverna utvecklar sin förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra. Undervisningen ska stimulera elevers intresse för läsning och skapa möjligheter att läsa, bearbeta och analysera berättande texter och sakprosatexter. Eleverna ska lära sig hur innehållet i beskrivande och förklarande texter (t.ex. faktatexter för barn) kan organiseras. De ska lära sig att urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer samt söka och värdera källor.

Läsundervisningen behöver ha en strukturerad progression under årskurs 1–3. Enligt kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 visar eleven begynnande läsförståelse genom att återge en viktig del av innehållet i elevnära texter. Eleven ska kunna föra enkla resonemang och ta stöd av bilder eller frågor för att uppmärksamma när det uppstår problem med läsningen. I årskurs 3 ska eleven kunna använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt och läsa bekanta och elevnära texter med flyt. Dessutom ska eleven kunna föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera till egna erfarenheter (Skolverket, 2016a: 252–253).

### *Tidigare forskning*

Forskningsöversikten är uppdelad under olika rubriker. Jag inleder med att förklara skillnaden mellan läslust och läsengagemang för att därpå gå in på motivation. Sedan följer en beskrivning av textens betydelse, vilka kriterier man som lärare kan luta sig mot i val av text. Därefter följer ett avsnitt som lyfter fram hur lärare kan undervisa i läsförståelse där jag har gjort en sammanställning av olika undervisningsmodeller som kan fungera såväl för skönlitteratur som sakprosa. Därpå presenterar jag strategier för att läsa sakprosatexter ur ett elevperspektiv. Avslutningsvis ger jag perspektiv på bedömning av läsförståelse samt lyfter fram betydelsen av en balanserad läsundervisning.

### Läslust och läsengagemang

Elever behöver känna att de ska *använda* läsning till något, inte att läraren nöjer sig med att de läser. Läsengagemang innebär att eleven använder kognitiva strategier, läser av inre motivation, aktiverar relevant bakgrundskunskap och får ett utbyte av läsningen. Det är skillnad mellan läslust och läsengagemang. Att vara uppslukad av en bok (lustläsa) innebär inte att man förstår vad man läser på djupet, medan läsengagemang innebär en mer eftertänksam och aktiv handling för att förstå och lära (Westlund, 2017: 70–72).

Lundberg (2006) skriver att läsning kan vara som att cykla i motvind. Det är en mental aktivitet som kräver koncentration och uppmärksamhet. Sakprosatexter som har en informationstät textstruktur med komplicerade ord och begrepp kräver stora insatser samtidigt som läsning kan ge ett stort utbyte. Människan har av naturen en drivkraft att söka och skapa mening som inte får gå förlorad i uppgivenhet och passivitet. Läslust handlar om att glädjas av läsningen då texten ger oss så starka upplevelser att det är svårt att släppa taget om den. Att eleverna går in i läsningen med motivation och inser att läsning ibland är nödvändigt trots att texten inte är fängslande från början är av betydelse så att lässtrategierna inte bara blir tekniska övningar som eleverna inte förstår nyttan av (Roe, 2014: 51).

Goda läsare har ofta motivation att läsa, medan mindre goda läsare inte är lika motiverade. Det bidrar till att de goda läsarna läser mer och blir bättre på det medan en sämre läsförmåga och låg läsmotivation ofta är en orsak till barn som underpresterar i skolarbetet (Alatalo, 2016: 79).

### Motivation

Inom motivationsforskningen talar man om inre och yttre motivation (dualistiskt perspektiv). En *inre motivation* handlar om att lära för sin egen skull vilket associeras med djupare lärandestrategier och med ansträngning. Elever med inre motivation lär för att det är roligt

och intressant. De anstränger sig för att kunna utveckla tidigare kunskaper eller erövra nya kunskaper. Att hitta kreativa lösningar och utmana sig själv för att utveckla sin egen förmåga och kompetens. En *yttre motivation* handlar mer om att lära för andras skull vilket associeras med självdestruktiva lärandestrategier och oärlighet. Elever med en yttre motivation strävar efter att prestera för att undvika hot eller bestraffningar. Prestationsmål handlar mer om att eleverna lär för att uppfylla andras krav och förväntningar. Det kan handla om konkurrens med andra och hur man uppfattas och blir bedömd i andras ögon. Syftet med lärandet blir då att få ett erkännande för de förmågor eleven besitter eller att undvika att visa för andra vilka förmågor den saknar (Giota, 2014: 20–21).

Ett annat perspektiv på motivation är interaktionistiskt där motivation definieras som ett flerdimensionellt begrepp, vilket innefattar multipla mål. Relationen mellan den växande eleven och den sociala miljön betonas. Giota (2002) presenterar i sin artikel generella principer utifrån Martin Fords motivationsteori som lärare kan använda sig av för att främja elevers motivation. Några av dem är:

- Att ta hänsyn till elevernas egna erfarenheter och hitta en balans mellan elevernas egna syften att lära och de generella lärandemålen.
- Att eleven får positiva erfarenheter i skolan som väcker deras lust att lära. En positiv återkoppling och engagemang ökar sannolikheten för att eleven försöker sig på samma aktivitet vid flera tillfällen.
- Att se eleverna som mer än skolelever. För att kunna nå elevernas inre värld krävs det att lärare tar hänsyn till elevens hela livssituation, dvs att se eleven i ett större sammanhang och tidsperspektiv.
- Att elevers sätt agera påverkas av tre olika faktorer: mål, känslor och föreställningar om sig själv som agent. Alltså hur eleven uppfattar och värderar sin förmåga att genomföra olika aktiviteter.
- Att visa respekt för varje elev som unika individer där det finns en variation av olika färdigheter, kompetenser och mål. Varje elev har sina särskilda behov som behöver inkluderas i undervisningen.

## Texten

Det är av vikt att texterna eleverna läser i skolan har en hög grad av läsbarhet och att de kan väcka läslust. Lärarens val av texter och läroböcker är därmed av stor betydelse. Reichenberg (2014) lyfter fram några kriterier att luta sig mot i det arbetet:

*Framsidan* ska kännas angelägen och meningsfull för eleverna. När eleverna ser att boken har ett personligt utbyte kan de tycka vara värt att lägga energi på att läsa den. I *förordet* kan författaren tala direkt till eleven så det kan vara bra att undersöka hur hen instruerar eleverna att läsa boken. Därefter är det dags att granska om *författarens röst* genomsyrar boken i sin helhet. Undersökningar visar att elever lättare rycks med i boken om en sådan finns. (En personlig berättarröst var mer vanlig i äldre svenska läroböcker).

Vidare är det av vikt att undersöka om texten har "*murbruk*". När eleven läser en text kombineras informationen med elevens kunskap om ords betydelser, språkliga restriktioner och sin kunskap om innehållet. Läsaren måste alltså identifiera all ny information och se hur det hänger ihop med tidigare erfarenheter. När läsningen fortskrider behöver läsaren se de kausala sambanden (orsak-verkan) samt inferera (läsa mellan raderna). Om texten har för lite "*murbruk*", dvs explicita uttryck för kausalitet som binder samman meningarna



(tegelstenarna) med varandra, får läsaren svårt att se hur saker och ting hänger ihop. Om meningarna är för korta utan något inbördes sammanhang blir texten väldigt svårläst. Exempel på ord som kan fungera som murbruk: alltså, annars, berodde på, bidrog till, därför, eftersom, för att, gjorde att, ledde till, medförde, så att, trots att, även om...

Sedan behöver läraren undersöka *samspelet mellan text och bild* då elevens förståelse av texten ökar om bilden tydliggör textinnehållet. En god läsare kan utnyttja bildinformationen, medan en svag läsare kan behöva stöd genom att det i den löpande texten hänvisas till bilderna. Alltför många illustrationer kan förvirra läsaren.

Vidare kan vi undersöka om texten innehåller *svåra ord och begrepp*. Sammansatta ord kan vara svåra (t.ex. prisjämförelser). En omskrivning till nominalfras ändrar inte betydelsen, men kan hjälpa elever på traven (jämförelse av priser). Ett stort ordförråd är av betydelse för att förstå sakprosatexter eftersom vi där möter ord och begrepp som inte är så frekventa i det vardagliga talspråket. Reichenberg (2014: 37) hänvisar till en amerikansk studie som visade att läroböcker för elever i årskurs 3 hade mer avancerat ordförråd än nöjesprogram för vuxna. Det betyder inte att vi ska undvika svåra ord, men det är viktigt att det finns förklaringar till de ord där betydelsen inte framgår av sammanhanget.

En annan sak som lärare bör granska är *meningsbyggnaden*. I språkliga sammanhang brukar man skilja mellan lätta och tunga led. Ett led som består av ett enda ord är lättare än ett led som består av en ordgrupp. Där har arbetsminnet stor betydelse för läsförståelsen så att eleven inte tappar tråden på grund av för tunga led.

## Att undervisa i läsförståelse

**Högläsning:** De flesta förknippar högläsning med skönlitterära texter, men att läsa sakprosatexter kan vara ett sätt att gå igenom ett nytt ämnesstoff. Eftersom den typen av texter är mer teoretiska och komplicerade kan det för många elever vara texter som de inte läser lika bra själva. Det är dessutom av betydelse att delta i en läsgemenskap. Högläsning har visat sig ge god effekt på elevers motivation och inställning till läsning ända upp till gymnasiet. Eleverna lär sig både språkliga strukturer och nyanserade sätt att uttrycka sig (Roe, 2014: 163–164). Westlund (2017) understryker att det är av stor vikt att högläsningen är välplanerad och har ett klart syfte. Det är inte högläsningen i sig som ger goda effekter, utan *vad* man läser, *hur* man läser och hur man *samtalar* kring texten. Förmågan att formulera längre och grammatiskt korrekta meningar (syntax) ökar när barn får lyssna till faktatexter, samtidigt kan inte faktatexten ersätta den skönlitterära textens viktiga förtjänster (s. 154–155).

**”Tänka-högt-metoden” (think alouds):** Westlund (2017) beskriver hur lärare själva som erfarna läsare kan visa hur de gör för att förstå en text genom att ”tänka högt” för sina elever och därmed synliggöra kognitiva tankeprocesser. Under läsningen kan man visa sina misstag och hur de hanteras. Genom att visa vilka lässtrategier som används gör eleverna dem till sina egna genom iakttagelse och imitation där deras egen inre dialog koordineras med andra röster i en social lärandesituation. Metoden gör eleverna medvetna om att de själva har en inre röst som de kan aktivera och reflektera kring, vilket tar bort den ”mystiska process” som elever upplever att läsförståelse är (s. 170).

**Ömsesidig undervisning - Reciprocal teaching (RT):** Enligt Fisher m.fl. (2018) är Reciprocal teaching en modell som visat sig effektiv för elever med funktionsvariationer, andraspråkselever och tvåspråkiga elever. Den kan användas av elever som skaffar sig

kunskaper på ytnivå, men har även funktioner som är nödvändiga för att fördjupa lärandet (s. 101). Det är en av de evidensbaserade modeller som ger störst effekt på elevernas utveckling av läsförståelse eftersom den bygger på att eleverna alltmer övertar ansvaret för sitt eget lärande (Westlund, 2013). Reciprocal teaching bygger på en vägledad diskussionsteknik där en expert (en lärare, kamrat eller förälder) ger eleverna tankestöttor (scaffolding). Läraren visar hur en god läsare gör när hen läser på ett eftertänksamt sätt och löser problem (modeling). Modellen syftar till att eleverna ska bli metakognitiva läsare (att tänka om tänkandet). Genom aktiv vägledning ska eleverna omväxlande agera som "lärare" och "elev" i smågrupper för att uppmuntra ett kooperativt lärande. De förståelsestrategier som lyfts fram för att utveckla eftertänksam läsning är: *predict* (att förutspå/ ställa hypoteser), *questioning* (att ställa frågor), *clarifying* (att reda ut oklarheter) och *summarizing* (att sammanfatta). En viktig aspekt i Reciprocal teaching är att det främst är eleverna som ska lära sig att ställa frågor som utmanar tankarna; det är inte läraren som ska ställa frågor som kontrollerar läsförståelsen (Westlund, 2013: 47–49).

**Transactional Strategy Instruction (TSI):** Detta är också en modell som har dokumenterad effekt på läsförståelsen. Den bygger på transaktionsteorin som belyser att läsaren aktivt möter och konstruerar sin förståelse i en transaktion med texten. Ordet *transaktion* står för en ständig pendelrörelse mellan läsaren och texten. Läsförståelsen betraktas som individunik och ny förståelse uppkommer vid ny läsning av texten. Läsningen kan vara *estetisk* (läsaren väver samman sina egna erfarenheter i texttolkningen) eller *effeent* (analys ur olika perspektiv). (Westlund, 2017: 54–57). Inom TSI delger elever och lärare varandra texttolkningar och lässtrategier där de tillämpar fler än RT:s fyra strategier samt utvecklar elevernas medvetenhet om sitt egna tänkande. Westlund (2017) skriver: *I ett TSI-klassrum säger läraren aldrig "Nu är det dags att göra en sammanfattning" eller "Vem kan komma på en bra fråga här?". Istället säger läraren "Jag undrar hur ni tänker om det här stycket som vi läst?"* (Westlund, 2017: 185–186).

**Concept-Oriented Reading Instruction (CORI):** Begreppsorienterad undervisning (CORI) utgår från barns nyfikenhet om världen. Genom aktiv strategiundervisning syftar modellen till att utveckla elevers fakta- och begreppskunskap i främst naturorienterade och samhällsorienterade ämnen. Eleverna arbetar i teman som sträcker sig över flera veckor där varje lektion består av flera delar: minilektioner med förståelsestrategier, väglett läsande och skrivande i mindre grupper samt experiment kopplat till ämnesinnehåll. Eleverna aktiverar relevant bakgrundskunskap, uppmärksammar ämnesspecifika begrepp, ställer nyfikna frågor, lär sig söka relevant information i böcker och på nätet, organiserar relevant kunskap i form av grafiska modeller och reflekterar över sitt lärande. Motivation, självbild och engagemang är viktiga påverkansfaktorer i läsförståelsen där självvärdering är en av ingredienserna i motivationsprocessen (Westlund, 2017: 186–191).

**Grafiska modeller:** Grafiska modeller används som stöd för minnet vilka fungerar som en slags tankestöttor (scaffolding) som kan användas före, under och efter läsningen. Exempel på grafiska modeller är *tankekarta* och *Venn-diagram*. Lundberg (2006) lyfter fram att eleverna kan göra en tankekarta som en slags förberedelse innan läsningen. Där kan de få ner tankar om vad de redan vet om det texten handlar om. Han menar att läsa en faktatext utan att ha gjort egna direkta erfarenheter innan kan bli abstrakt och ofruktbart hur välskrivna texter än är. Ett Venn-diagram används när två texter jämförs med varandra och kontrasteras. I de yttre cirkelarna beskrivs det som skiljer dem åt och i den gemensamma delen beskrivs likheterna (Westlund, 2017). Elever kan t.ex. jämföra en skönlitterär text om ett djur och en faktatext om samma djur.

**Cirkelmodellen:** Inom genrepedagogiken används cirkelmodellen som bygger på att undervisningen byggs upp i fyra faser i en cykel: Skapa kunskap om ämnesområdet, studera texter inom genren för att få förebilder, skriva en gemensam text och avslutningsvis skriva en egen text. Formativ bedömning återkommer under flera faser. Forskning visar att när elever möter samma information på flera olika sätt har de lättare att komma ihåg den och göra kunskapen till sin (Petterson, 2017: 22). Därför är det viktigt att under den första fasen bygga in största möjliga informationsrikedom. De kan t.ex. se på film, göra observationer, skapa och läsa texter. I metoden ingår så kallade *sexfältare* och *expertordsplansch*. En sexfältare är ett hjälpmedel för att samla in information till en beskrivande text (t.ex. en faktatext om ett djur). De sex fälten är indelade i ett fält för klassificering, fyra olika fält för beskrivningsområden (t.ex. utseende, boplat, föda, fortplantning) och ett fält för övrig intressant information. En expertordsplansch är ett hjälpmedel för att skriva upp och lära sig ämnesspecifika ord och används under hela arbets gång. I fas 2 lär sig eleverna hur en text i en viss genre är uppbyggd genom att studera vilka språkliga drag den har och vilken roll författaren har. Petterson (2017) har gjort en sammanställning av de genrer som elever bör möta under lågstadiet vilka är: personligt återgivande, narrativ, beskrivande, instruerande, förklarande och diskuterande/ argumenterande (s. 37). (Notera att i Lgr11 kallas de för texttyper, men inom genrepedagogiken används begreppet textgenre).

**Questioning the Author (QtA):** QtA är en modell som går ut på att ifrågasätta författaren och som kan användas för såväl sakprosatexter som skönlitteratur. Läsaren ska bli uppmärksam på att det döljer sig en författare bakom varje text och att denne ibland glömmer vilken målgrupp hen skriver för. Om författaren uttrycker sig oklart, inkonsekvent eller använder en komplicerad vokabulär eller syntax kan avståndet mellan läsaren och texten bli alldeles för stort. Läsaren blir då inte motiverad att vara medskapare i läsningen och kan lägga skulden på sig själv för att hen inte förstår. QtA vill bryta ner avståndet mellan författare och läsare och uppmärksamma eleverna på författarens ansvar när det handlar om textens läsbarhet och att de har rätt att ifrågasätta dennes auktoritet. Eleverna får ställa frågor till texten och komma med förslag på omskrivningar. Eleverna tilldelas en aktiv roll där de under lärarens ledning läser en text som läraren valt ut och segmentet i kortare avsnitt (med åtanke att eleverna kommer ha svårt att förstå den). Läsningen avbryts vid varje uppdelning och följs upp av frågor och diskussioner utan att helheten går förlorad då läraren sammanfattar efter varje läst avsnitt. Modellen bygger på *ingångsfrågor* för att uppmärksamma texten viktigaste delar och *uppföljningsfrågor* för att gå under textytan och få fram textens betydelse samt stödja elevernas förståelse genom att ta reda på varför de misstolkat texten. Det är ett sätt att träna källkritik och få in vanan att ifrågasätta texter de möter. Modellen har främst tillämpats på yngre elever (Reichenberg, 2014: 93–95).

## Strategier för att läsa sakprosatexter

En anledning till att det fokuseras mer på skönlitteratur i skolan kan vara att den texttypen har fler tolkningsmöjligheter och är därmed lättare att samtala om. Eleverna har dessutom inte på samma sätt fått träning i att ifrågasätta författare till sakprosatexter då de är mer anonyma än i de skönlitterära texterna. Avståndet mellan läsare och författare är större (Reichenberg, 2014: 68–69). Sakprosatexter innehåller fler informationselement än skönlitterära texter, vilket betyder att eleverna behöver koncentrera sig mer på detaljerade faktauppgifter. De är i regel tydliga och konkreta i sina problemställningar, förklaringar och jämförelser. Roe (2014) skriver att som läsare förväntar vi oss att texter vars syfte är att informera eller förklara främst innehåller konkret, explicit information och att de inte är öppna för mer än en enda tolkning.

Hon menar att det i synnerhet gäller recept, instruktioner, lagar och regler där det är av betydelse att läsaren inte får missförstå vad som menas. Ändå kan texter med omfattande information inte uttrycka allt som läsaren behöver veta. En busstidtabell kan vara svår att tolka för den som inte är bekant med det sedan tidigare, vi behöver något att hänga upp innehållet på. I sakprosatexter spelar faktakunskap stor roll – ju mer kunskap vi besitter kring ett ämne, desto lättare att läsa om det (Roe, 2014: 70).

En text behöver vara lagom utmanande för att utveckla elevers ordförråd. Westlund (2017) menar att ordförrådet inte utvecklas om man bara läser texter där alla ord är bekanta. Hon refererar till Richards Allington (2015) som menar att en rimlig nivå är att kunna avkoda minst 95 procent av orden korrekt och förstå 90 procent av dem när man läser på egen hand för att både utmanas och för att förståelsen inte ska bli lidande. Texter som används när läraren vägleder kan vara betydligt svårare (s. 62–62).

Gear (2015) förklarar att faktatexter är annorlunda strukturerade än skönlitteratur. Sådana texter läses inte från pärm till pärm utan vi har möjlighet att läsa små avsnitt av texter. I undervisningen finns det därför anledning att använda korta artiklar eller kapitel istället för en hel bok (s. 51). Gear (2015) målar upp en metafor kring våra hjärnor som en verktygslåda. Precis som snickaren har vi olika verktyg och det är vår uppgift som lärare att förse eleverna med flera verktyg så att de själva kan avgöra vilka verktyg de ska använda för att få hjälp med arbetet att läsa. Nedan följer en beskrivning av de olika verktyg som hon presenterar:

**Zooma in:** Aktiva läsare har förmågan att känna igen, lokalisera och tolka särdrag i en text genom att vara uppmärksam och stanna upp. Faktainformation kan presenteras på olika sätt: i diagram, tabeller, faktarutor eller som bildtext. Särdragen hjälper läsaren att navigera genom texten och sammanfatta huvudpunkterna. Unga läsare kan ha viss vana att navigera genom en webbsida och klicka sig fram till mer information, men tryckta texter är inte lika interaktiva. Därför behöver de lära sig att använda ögonen på samma sätt som de använder datormusen för att fokusera på textens särdrag och nå information. Att *zooma in* är ett uttryck för att ta en närmare titt på viktiga delar. Ett sätt att arbeta kring detta är att skapa ett Venn-diagram och jämföra olika texter (Gear, 2015: 61–67).

**Ställa frågor och göra inferenser:** Aktiva läsare ställer frågor och gör inferenser för att få en djupare förståelse. Genom att uppmuntra detta drivs eleverna framåt i läsningen. Frågorna leder läsarna in i texten så att de kan interagera med den och skapa mening. Frågor ställs *innan* läsningen för att ange avsikten, *under* läsningen för att tydliggöra innehåll och syfte samt *efter* läsningen för att vidga förståelsen. Barn är nyfikna till sin natur och frågar ofta ”varför?” och ”hur?”. Att ta tillvara på det och bemöta det på ett sätt så att de fortsätter att undra är viktigt inte bara i läsning, utan alla i ämnen. När ett nytt tema inleds kan eleverna skapa egna frågor genom ”Jag undrar-tankekartor” för att skapa delaktighet och engagemang. Ett sätt att förstå innebörden av inferenser är använda ”känslkort” som innebär en lek kring känslor där eleverna letar efter ledtrådar och använder dem för att lista ut vad som fattas (Gear, 2015: 79–95).

**Att avgöra vad som är viktigt:** Aktiva läsare kan hitta de viktigaste idéerna i texterna. I det hav av information som finns tillgängligt på bibliotek och på Internet är det av betydelse att ha förmågan att avgöra vad som är viktigt. Att utveckla förmågan att sälla bort detaljerna och sammanfatta den huvudsakliga tanken gör att eleven når mer insiktsfulla nivåer av textförståelse. Till skillnad från skönlitteratur som endast har en textstruktur, har faktatexten flera textstrukturer: beskrivande, sekventiell, jämförande, problematiserande osv. Genom att

uppmärksamma textstrukturen kan eleverna få stöd i att lokalisera den viktiga informationen (Gear, 2015: 113-115). THIEVES är en övning för att förbereda sig inför läsningen av ett nytt kapitel i en lärobok eller förhandsgranska en artikel eller ett utvalt textstycke. Det betyder tjuvar på engelska och går ut på att tänka kring hur tjuvar gör. Hur bär de sig åt för att stjäla saker? De flesta tjuvar vet vad de vill stjäla, vad det viktigaste är och var de kan leta. Metoden går ut på att eleverna får vara tjuvar när de läser genom att undersöka rubriker, inledning, första meningen i varje stycke, titta på bilderna och avslutningen (Gear, 2015: 118–119). En förenklad variant av THIEVES är TITT som fungerar som ett alternativ till de lägre åldrarna. Metoden går ut på att *ta en titt* på bilder, rubriker och slutet samt fundera på vad vi redan vet om innehållet (Gear, 2015: 120–121).

**Göra kopplingar:** Aktiva läsare gör kopplingar till erfarenheter och bakgrundskunskap för att förstå samband. När eleverna riktar uppmärksamheten mot egna tankar, idéer, minnen, kunskaper och känslor uppstår förståelse i sin mest genuina form. Denna plats för vetande kallar många läsforskare för schema (från schemateorin som uppfanns av kognitiva psykologer på 1980-talet). Vi har alla olika scheman (minnesbilder i hjärnan) eftersom vi är unika. Denna abstrakta minnesstruktur aktiveras när vi läser något som påminner om tidigare erfarenheter och kan därmed skapa sammanhang i texten. Brist på erfarenheter och bakgrundskunskap kan ha negativ inverkan på elevens läsförståelse. Avsikten med att göra kopplingar är att hjälpa eleverna att förstå texten bättre, syftet är alltså *inte* att vi ska tala om oss själva. Det är av stor betydelse att *leda tillbaka* till texten. Att göra textkopplingar till något som inte är självupplevt är svårt, men det går eftersom vi troligen har läst andra böcker, sett filmer osv. om ämnet eller kan relatera till händelser i omvärlden (Gear, 2015: 145–152).

**Transformera:** Aktiva läsare kan notera förändringar i sitt tänkande, sin uppfattning eller sitt perspektiv under läsningen. Detta är kulmen av alla förståelsestrategier. Medan en sammanfattning är en form av återberättelse av någon annans tankar och idéer är transformering ett slags omtänkande/ kristallisering av egna perspektiv där läsoplevelsen blir optimal. Gear (2015) understryker att transformering inte är lätt att lära ut och att lärare ofta kämpar med det i början. För att konkretisera för eleverna vad det handlar om ger hon exempel där elever får bygga konstruktioner av legobitar i olika grupper, jämföra och omforma dem. Trots att alla elever har samma bitar kan de göra olika konstruktioner för att sedan göra ytterligare nya konstruktioner. Symboliken är att läsning kan omforma tänkandet när man börjar se något ur en annan synvinkel och ändra vårt sätt att tänka om saker och ting. Många människor kan läsa samma text, men få olika transformerande tankar (Gear, 2015: 165–170).

## Bedömning av läsförståelse

Forskningsfältet om läsförståelse och dess bedömning utmärks inte av samma stridigheter som forskningen om den tidiga läsinlärningen. På det området uppstod en strid kring om det var bäst att lära elever att läsa med phonics (ljudmetoden; bottom up- processer) eller med whole language (med utgångspunkt från hela ord; top-down-processer). Svenska forskare är överens om en balanserad syn på läsundervisning där förståelse och god avkodningsförmåga samspelar för att skapa förståelse av en text (Westlund, 2013: 37–41).

Läsförståelse är enligt Westlund (2013) ett av de svåraste områdena att bedöma, eftersom läraren behöver ta hänsyn till flera olika faktorer för att kunna dra slutsatser kring elevens läsförståelse. Westlund anser att bedömningen bör göras formativt, vilket innebär en kontinuerlig bedömningsprocess där läraren ser helheten av elevens läsning. Lärare behöver

ha kunskap om vad som menas med god läsförståelse för att kunna bedöma förmågan. Ur ett historiskt perspektiv har elever bedömts på det som varit enkelt att bedöma vilket har inneburit att elever med svåra problem med läsningen inte upptäckts, men också att elever inte fått möjlighet att visa en högre läsförståelse än vad det aktuella testet mäter.

Davis (1944) kom fram till att läsförståelse är ett sammansatt begrepp där han identifierade ett hundratal viktiga faktorer som har betydelse för läsförståelsen. Två huvudkomponenter var en ordrelaterad ("a word factor") som innefattade ordförråd och en resonerande ("a reasing factor") som belyser förmågan att göra inferenser. Många test bygger idag på Davis identifiering av de olika faktorerna och är utformade så att eleverna ska besvara frågor som bygger på flersvarsalternativ (multiple choice). Enligt läsforskare ger en sådan bedömning inte tillräcklig information om läsförståelsens komplexitet (Westlund, 2013).

Både elevers strategianvändning och läsfärdigheter behöver bedömas enligt Afflerbach (2008). Strategier innefattar medvetna tankeoperationer till skillnad från färdigheter. Att kunna läsa med flyt är en färdighet som kan automatiseras och bedömas, medan det är svårare att bedöma t.ex. förutsägelser om en texts innehåll. Afflerbach menar att det är viktigt att bedöma om eleverna använder effektiva lässtrategier. Att observera strategianvändning i olika lässituationer beskrivs som formativ, medan bedömning av läsfärdigheter ses som summativ (Westlund, 2013, s. 51–52).

I en studie konstaterade Appelgate och Appelgate (2010) att amerikanska elever har en ytlig eller grund läsförståelse trots att läraren bedömt den som god. För att elever ska utveckla en djupare läsförståelse behöver lärare och elever komma bort ifrån den syn på läsförståelse som utgår från "The three R:s": recall (återberätta), recognition (hitta de rätta svaren i texten) och recitation (läsa upp texten). När läraren kontrollerar läsförståelsen som rätt eller fel med frågor som läraren redan vet svaret på utmanas inte eleverna varken kognitivt eller känslomässigt utan frågorna går mer ut på att minnas textinformation (Westlund, 2013: 62).

Roe (2014) betonar att elevernas metakognitiva förmåga är ett viktigt föremål för bedömning eftersom förmågan att kontrollera och bedöma sin egen läsförståelse är en viktig förutsättning för att bli en bra läsare (s. 212). Nedan citerar jag fyra nivåer av metakognition som kan fungera som ett stöd i bedömning av läsförståelse:

- Svaga läsare – läsare som saknar medvetenhet om sitt eget tänkande när de läser.
- Medvetna läsare – läsare som vet när förståelsen bryter samman, men som saknar strategier som kan hjälpa dem att förstå.
- Strategiska läsare – läsare som vet när förståelsen bryter samman och som kan använda strategier för att förstå.
- Reflekterande läsare – läsare som reflekterar över sin läsning och använder strategier medvetet, inte bara när förståelsen bryter samman, utan också för att få en bättre förståelse.  
(Roe, 2014: 205)

Ett metakognitivt förhållningssätt i undervisningen innebär att eleverna får ökat ansvar över sitt eget lärande. När vi läser är metakognitiva strategier viktigt för att främja förståelsen. En strategisk läsare har förmågan att kontrollera och styra sin läroprocess på ett reflekterat och målmedvetet sätt (Roe, 2014).

## En balanserad läsundervisning

Literacy är individens förmåga att konstruera och skapa mening genom skriftspråkliga aktiviteter såsom läsning, skrivning och samtal. I boken *Framgångsrik undervisning i Literacy* (2018) beskrivs de metoder som har starkast stöd i forskningen, vilka har mätts i effektivitet enligt en given formel. Målet är att eleverna ska få möjlighet att optimera sitt lärande genom balans mellan ytlärande, djuplärande och transferering av lärande.

Fisher m.fl (2018) menar att ytlärande i literacy är nödvändigt för lärandet. Författarna förklarar att många associerar uttrycket ”ytlärande” till något negativt och att lärare sällan vill erkänna att de arbetar på ytnivå. Samtidigt är ytlärande nödvändigt för att bygga en stark grund och kunna relatera, utvidga och tänka på djupet. Fisher m.fl. (2018) förklarar:

En elev kan inte utvärdera två motsägelsefulla textavsnitt om hen inte har grundläggande förståelse för vad respektive text handlar om på bokstavlig nivå, strukturell nivå och inferensnivå. En läsares förmåga att ägna sig åt tolkande och kritiskt tänkande kan med andra ord hämmas om hen inte har haft möjlighet att förvärva och befästa de kunskaper som hen behöver” (s. 45).

Författarna i boken hänvisar till en studie (Van de Broek, Tzeng, Risdén, Trabasso och Basche, 2001) kring effekten på inferensfrågor där de kom fram till att yngre elever (åk 4) gynnades mer av att frågorna kom *efter* läsningen eftersom de behövde ägna mycket kognitiva resurser åt att förstå den bokstavliga innebörden i texten. Enligt författarna är det fel att påstå att inferensfrågor är bra och att minnesfrågor är dåliga eftersom man behöver ta hänsyn till tidpunkt och kontext. Undervisningen behöver hela tiden bedrivas i harmoni med elevernas nivå och vart de är på väg. Lärare gör eleverna en stor björntjänst om de avbryter lärandet så fort ytnivån uppnåtts (s. 46–47).

### 3. Teoretisk anknytning

Ofta skiljer man mellan två olika synsätt på lärande, den kognitiva och sociokulturella. De kognitiva forskarna intresserar sig för våra mentala processer medan sociokulturella forskare intresserar sig för omgivningens betydelse. Mellan den kognitiva och sociokulturella teorin finns den socialkognitiva teorin. Eftersom jag har valt att använda en kvalitativ forskningsmetod i form av intervjuer så kan jag egentligen inte dra några direkta slutsatser om lärandet *i praktiken*. Samtidigt kan Lev Vygotskij (1896–1934) och den sociokulturella teorin vara av betydelse att diskutera rent *hypotetiskt* i relation till min empiri. Albert Bandura (f. 1925) införde teorier om hur barn och vuxna tillsammans utvecklas kognitivt i sociala sammanhang. Eftersom hans teoretiska begrepp kan kopplas ihop med motivation och tilltro till sin egen förmåga anser jag att även att hans perspektiv har relevans för min studie.

#### *Sociokulturell teori*

Säljö (2014) framhåller att läsning i ett sociokulturellt perspektiv inte är en färdighet som vi någonsin kan behärska fullt ut. Att betrakta läsning som en teknisk förmåga som går ut på att dechiffrera bokstäver och sätta samman dem till ord är att trivialisera texten som sociokulturell företeelse (s. 187). Han menar att det alltid finns texter som kan utmana oss. Texter som vi kan ha svårt att möta och tillägna oss och förstå på djupet eftersom vi kan vara obekanta med dess terminologi eller att vi saknar nödvändiga förkunskaper.

Det sociokulturella perspektivet karaktäriseras av *mediering*, vilket innebär att språket är ett verktyg för att analysera och kritiskt granska sig själv och omvärlden (Säljö, 2014) Utan social kommunikation kan det inte ske någon utveckling av varken språk eller tänkande, enskilda individer äger inte mening utan kunskap konstrueras i samspel. I dialog med levande röster eller i dialog med texter (Vygotskij, 2001: 15).

Vygotskij myntade begreppet *proximal utvecklingszon* som innebär att det är nivån för elevens potential till utveckling som är intressant snarare än vilken nivå eleven för närvarande ligger på. Inom utvecklingszonen finns de färdigheter som eleven ännu inte behärskar men som eleven har möjlighet att tillägna sig genom kulturella hjälpmedel som språk, symboler och förebilder eller med hjälp av andra människor (Dysthe, 2003: 288). Genom *scaffolding* kan läraren ge sina elever tillfälliga tankestöttor mellan den kunskap som eleven redan har och den nya kunskap som eleven ska erövra och ta hänsyn till elevens utvecklingspotential (Westlund, 2017).

Vygotskij menar att *imitation* är en viktig del i inlärningspsykologin som påverkar barnets utveckling. Imitation och samarbete är källan till de specifikt mänskliga egenskaperna hos medvetandet och med hjälp av imitation kan barnet nå en högre intellektuell nivå och utveckling till skillnad från ett djur som inte kan tillägna sig något principiellt nytt utan bara lära sig genom dressyr (Vygotskij, 2001). Leken och fantasin har betydelse för barns utveckling och mognad. Vygotskij menar att lek är en kreativ bearbetning av upplevda intryck som är bekanta sedan tidigare. I leken imiterar barnet vad de sett och erfårit på ett nytt sätt som utgår från barnets intressen och behov. Fantasin är grunden till drivkraft och aktivitet där alla skapelser av fantasin är uppbyggda av element från verkligheten. Den gestaltande processen är viktigare än resultatet (Vygotskij, 1995).



Det sociokulturella synsättet på motivation betonar deltagande i *praxisgemenskaper*. Känslan av gemenskap hos eleven har en motiverande verkan på lärandet. Människor deltar i aktiviteter för att upprätthålla sin identitet och sina relationer (Woolfolk & Karlberg, 2014).

### *Socialkognitiv teori*

Den socialkognitiva teoribildningen förklarar människors anpassning, lärande och motivation och har sina rötter i Banduras tidiga teorier om modellinläring och ställföreträdande förstärkning. Bandura menar att människor lär sig av varandra genom observation och imitation av andras beteende och konsekvenser. Det sociala samspelet har en formande kraft för det egna lärandet av färdigheter, vanor, reaktioner och förhållningssätt. Bandura menar att om andra har ett framgångsrikt beteende kan de bli kognitiva modeller för vårt eget sätt att bete oss (Woolfolk & Karlberg, 2014).

Begrepp som *självförtroende* och *självreglerat lärande* är viktiga för att förstå motivation. Självförtroende (self-efficacy) kan definieras som individens förtroende till sin egen förmåga i en viss situation, vilket påverkar genomförandet av en uppgift. De förväntningar man har på sig själv avgör hur stor ansträngningen kommer att bli. Elever med hög grad av självförtroende vågar ta sig an utmanande uppgifter, medan elever med mindre förtroende till sin egen förmåga anstränger sig mindre eller undviker uppgiften. Elevers motivation och självförtroende ökar om de ser sina framgångar och upplever att de presterar bra (Woolfolk & Karlberg, 2014).

Självförtroende är kontextspecifikt, vilket innebär att det varierar beroende på vilken situation det handlar om och därför kan människor ha olika nivåer av självförtroende. Vid hög grad av självförtroende ser individen möjligheter istället för hinder vilket bidrar till att personen anstränger sig mer och sätter upp högre mål. Låg självförtroende bidrar till sämre målsättning och att det blir svårare att hantera utmanande situationer. En individs målsättning handlar om vilka uppfattningar en individ har, hur en uppgift kan lösas och hur man kan visualisera att man klarar av situationen (Bandura, 1997).

Giota (2002) skriver att kunna och att vilja är intimt förenade i självförtroendet: ”*Många prestationer handlar inte i första hand om att kunna utföra en handling, utan om att vilja orka genomföra den*” (s. 286).

Självreglerat lärande belyser självständighet och kontroll hos individen vilka styr och reglerar handlingar som utvecklar kompetens och förvärvande av kunskaper. Lärandet styrs av metakognition, motivation att lära sig och strategiskt handlande (planering, övervakning och utvärdering av sitt eget handlande) Elever som antecknar, ställer frågor och utnyttjar undervisningstiden effektivt har hög grad av självreglerat lärande då de tar ansvar för sitt eget lärande, medan elever som dagdrömmar och inte gör klart sina uppgifter har låg grad av självreglerat lärande. De faktorer som påverkar förmågan och viljan är kunskap, motivation och självdisciplin. Lärares självförtroende, deras tro på att nå alla elever och kunna hjälpa dem är en egenskap som korrelerar med elevers studieresultat (Woolfolk & Karlberg, 2014).

## 4. Metod

### *Val av metod*

För att undersöka hur lärare i årskurs 1–3 lägger upp sin läsundervisning kring sakprosatexter har jag valt att använda mig av kvalitativ forskningsintervju. Att lägga tyngden på analys och tolkning för ett fenomen lämpar sig väl för min undersökning där jag kan få djupgående svar och närhet till forskningsprojektet. Nackdelen är att arbetet kan bli alltför särpräglad då intervjuerna i hög grad fokuserar på enskilda individer.

Eriksson Barajas m.fl (2013) förklarar att kvantitativa och kvalitativa metoder är olika verktyg som båda är användbara inom vetenskaperna beroende på vilket syfte forskaren har. Kvantitativ forskning strävar efter objektivitet och neutralitet för att undvika att förutfattade meningar påverkar resultaten. Det handlar om att klassificera, se samband, förutsäga och förklara där datainsamlingen sker med hjälp av olika mätmetoder som t.ex. frågeformulär, provtagningar, skalor, tester, dokumentgranskning, intervjuer och observationer. Kvantitativa variabler kan redovisas i antal, procent, medelvärde etc. vars resultat presenteras i tabeller, figurer eller diagram. Risken med en kvantitativ ansats är att forskaren förbiser subjektiva reflektioner av omvärlden och dess påverkan i forskningsprocessen (Eriksson Barajas m.fl, 2013: 51-52).

Kvalitativ forskning fokuserar mer på tolkning, meningsskapande och förståelse i människans upplevelser av omvärlden. Här är forskaren inte skild från det fenomen som studeras utan kan påverka resultatet av undersökningen. En kvalitativ ansats strävar inte efter att kvantifiera och redovisar vanligtvis inte resultat genom numeriska värden eller statistik. Det är vanligt med datainsamling i form av intervjuer där resultatet presenteras i löpande text. Arbetssättet är induktivt, vilket betyder att data sammanförs till allmänna principer vilka kan leda till teoriutveckling. Forskaren kan arbeta med datainsamling och analys samtidigt där nya upptäckter kan utveckla frågeställningen. Fler intervjupersoner kan inkluderas i studien tills man uppnår teoretisk mättnad (Eriksson Barajas m.fl, 2013: 53-54).

För att ringa in mitt undersökningsområde och få grepp om den diskurs som finns på området har jag använt mig av Folkbibliotekens- och Universitetsbibliotekets kataloger för att plocka den litteratur som passar mina frågeställningar. Jag har även följt förlaget Natur & Kultur (Pedagogik/ Läromedel Fk-åk 3) på sociala medier för att ta del av nyutgivna titlar och de senaste forskningsrönen. För att avgränsa arbetet ville jag i första hand fokusera på lärares strategier för att främja elevers läsutveckling och förståelse av sakprosatexter, men under arbetsprocessen märkte jag att det var av betydelse att även väva in aspekter som motivation och bedömning. Det finns många intressanta infallsvinklar inom läsdidaktik, men eftersom det är en så pass liten studie berör den t.ex. inte frågor ur ett andraspråksperspektiv eller elever med särskilda lässvårigheter som dyslexi och dyskalkyli.

### *Urval*

För att hitta en undersökningsgrupp till studien försökte jag till en början göra ett bekvämlighetsurval vilket innebar att jag prövade att få tag på informanter med hjälp av mina egna kontakter. Grundtanken var att få tag i flera respondenter på en och samma skola för att få ett urval där eleverna har liknande förutsättningar. Men då det var svårt att få tag i lärare

som kunde avsätta tid för intervju fick jag vända mig till flera skolor genom att skicka ut informationsmail om intervjuförfrågan. Jag tänkte då på att välja skolor i samma eller närliggande stadsdelar. I slutändan fick jag möjlighet att intervjua fyra lärare (namnen är fingerade och könsneutrala eftersom kön inte har någon betydelse i denna studie):

Intervjuordning:	Fingerat namn:	Lärare i årskurs:	Antal år i yrket:
Första	Aster	2	36
Andra	Moon	1	18
Tredje	Billie	1	5
Fjärde	Nicola	3	23

Ett kvalitativt urval sker genom att forskaren väljer informanter som har mycket att berätta om ämnet. Ett urval med få informanter passar väl med den karaktär som kvalitativa data har. Samtidigt är det viktigt att ha frågan om representativitet i åtanke. Urvalet kan inte anses vara representativt för alla lärare i de tidiga skolåren. Urvalet var strategiskt på så sätt att jag ville förvissa mig om en variation i svaren och att urvalet karaktäriseras av legitimerade, verksamma lärare.

### *Forskningsetiska principer*

Etiska överväganden är en viktig komponent i all vetenskaplig forskning. Under analys- och resultatprocessen är det viktigt att respektera deltagarnas värdighet, rättighet och integritet. Därför har intervjuerna gjorts i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) fyra principer: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Forskningsetik handlar om vilket ansvar jag har och vad jag behöver tänka på när jag gör en undersökning och sedan offentliggör resultaten (Lindstedt, 2017: 49).

*Informationskravet* innebär att deltagarna måste informeras om studiens syfte och villkor. De lärare som har ställt upp har fått denna information via mail/ brev (se bilaga 1) där jag talar om att de deltar frivilligt och har rätt att avbryta sin medverkan utan att behöva motivera varför. Jag har varit tydlig med att informera om undersökningens syfte, presenterat vem jag är och varifrån jag kommer. Att det handlar om att jag genomför ett examensarbete inom lärarutbildningen. Jag försäkrade mig om att de läst igenom och förstått brevet även muntligt innan jag startade själva intervjun. Något jag kan tänka på i framtiden är att använda ord som *avidentifiera* istället för *anonymitet* eftersom det blir mer tydligt att det handlar om att det inte ska gå att räkna ut vilka de är av min publicerade text. Däremot kan jag egentligen inte lova dem anonymitet i allmänna ordalag eftersom det skulle innebära att inte ens jag som forskare vet vilka de är (Lindstedt, 2017: 54). Samtidigt var jag väldigt tydlig med på vilket sätt de kommer att vara anonyma och eftersom de själva har erfarenhet av den akademiska världen har de sannolikt redan en förförståelse kring innebörden.

*Samtyckeskravet* belyser deltagarnas rätt att själva bestämma över sin medverkan, vilket innebar att jag informerade dem om deras rätt att avbryta intervjun om de ville. Först efter att deltagarna fått informerat samtycke kan de ta ställning till om de vill medverka. Jag klargjorde även att informationen kommer att bearbetas konfidentiellt. Därmed förhåller jag mig även till *konfidentialitetskravet* som innebär att förbinda en tystnadsplikt för att skydda deltagarnas identitet. Det handlar även om att behandla och förvara uppgifterna med största

möjliga konfidentialitet så att inga obehöriga kan ta del av dem. Ordet konfidentiell kommer från latinets *confidere* och betyder att *sätta sin lit till*, vilket innebär att det ska finnas ett förtroende och vara hemligt för utomstående (Lindstedt, 2017: 52–53). Enligt Lindstedt (2017) handlar detta om att visa respekt för de personer som *frivilligt* medverkar i undersökningen, att förvara uppgifter om personerna på ett säkert ställe och tänka på hur jag hanterar personerna och mitt material när jag skriver min text. Jag ska lova att de är avidentifierade gentemot omvärlden, alltså att det inte går att räkna ut vilka de är.

Det sista kravet, *nyttjandekravet*, handlar om att insamlade uppgifter enbart får användas för forskningsändamål vilket innebär att inspelningarna endast är tänka att användas i studiens syfte. Det är viktigt att förhålla sig till dessa riktlinjer för att undvika framtida komplikationer eller att den intervjuades identitet avslöjas. Med anledningen av de forskningsetiska principerna har jag fingerade namn i resultatredovisningen och jag kommer inte nämna vilka skolor de arbetar på eller andra detaljer som t.ex. exakt vilket bibliotek de regelbundet besöker.

Att uppnå hög vetenskaplig kvalitet hör till de etiska krav som ställs på forskaren, vilket innebär att resultaten ska vara så korrekta och representativa som möjligt för forskningsområdet. Öppenhet, vetenskaplig genomskinlighet, är viktigt i akademiskt arbete och innebär att jag behöver vara tydlig med att redovisa min procedur (Kvale & Brinkmann, 2014: 111).

## *Intervjuer*

Under intervjuprocessen har jag tagit stöd av Kvale och Brinkmann (2014) som fokuserar på den *halvstrukturerade livsvärldsintervjun*, vilken syftar till att få beskrivningar av intervjupersonens livsvärld för att kunna tolka innebörden av de beskrivna fenomenen (Kvale & Brinkmann, 2014: 19). Intervjuerna har spelats in med hjälp av röstinspelning på telefonen, därefter har de transkriberats för att fungera som underlag för min tematiska analys. Undersökningens syfte och frågeställningar var givetvis formulerade innan jag påbörjade intervjuerna.

Mina intervjuer utgår från ett manus, en intervjuguide (se bilaga 2) där jag har försökt formulera frågor som är öppna och strukturerade så att det inte ska behöva tolkas eller missförstås av informanterna. Intervjuguiden bygger på frågor som berör olika didaktiska områden så att jag kan relatera till dem i resultatet. De inledande frågorna ska uppmuntra till att ge spontana och rika beskrivningar kring vad den intervjuade upplever som de viktigaste aspekterna av de undersökta fenomenen (Kvale & Brinkmann, 2014: 176–178). Jag upplever att jag kunde fånga intresse genom de inledande frågorna, sedan hur jag har följt upp samtalet under intervjun har sett lite olika ut.

Under den första intervjun var jag orolig över att råka ställa ledande frågor eller värdera svaren vilket gjorde mig lite avhållsam. Även fast jag ställde andrafrågor var jag ganska bunden till intervjuguiden och följde den i strikt ordningsföljd. Jag inflikade med några ”mm” för att visa intresse, men i efterhand insåg jag att jag behövde utveckla mitt förhållningssätt för att få en mer levande och avslappnad stämning, att visa hur nyfiken jag faktiskt är. Samtidigt tyckte jag att intervjufrågorna fungerade väldigt bra, någon liten detalj ändrade jag; Att fråga ”*Vilka strategier...*” istället för ”*Har du några strategier...*” stimulerar till eftertanke, annars finns risken att få ett nej och då är det svårt att gå vidare och få ett ärligt och mer djupgående svar.

Under de tre följande intervjuerna utvecklade jag min skicklighet i att ställa *uppföljningsfrågor* genom att upprepa vad som sagts, *sonderande frågor*, som att söka efter exempel och fler detaljerade beskrivningar, *strukturerade frågor*, för att markera när ett ämne är uttömt och *tolkande frågor*, för att klargöra vad intervjupersonen menar. Jag försökte även utnyttja tystnaden för att ge intervjupersonen tid att fundera. Samtliga intervjuer genomfördes ute på skolorna, varav de två första i klassrum och de två sista i personalrum. Jag insåg att kontexten har betydelse för intervjun, då jag intuitivt gör olika tolkningar när jag kliver in i ett klassrum. Just tankar kring lokaler och klassrumsmöblering kom faktiskt efter intervjuerna då röstinspelningen hade stängts av, vilket också är intressant ur ett lärandeperspektiv.

Den sista intervjun skiljde sig markant från de tre föregående eftersom intervjupersonen önskade få frågorna i förväg. Jag valde att tillmötesgå önskemålet för att kunna jämföra olika tillvägagångssätt. Att ge frågorna i förväg blev ett sätt att låta läraren fundera och lättare kunna sätta ord på den ”tysta kunskapen”. Vid den intervjun fick jag intrycket att personen hade förberett sig väl inför besöket genom att plocka fram material och gå mer på djupet i frågorna. Intervjun fick en helt annan prägel då personen kunde tala mer fritt och hoppa fram och tillbaka mellan olika frågor. Eftersom intervjuproceduren kändes mer spontan fick jag mer livliga och oväntade svar från intervjupersonens sida. Samtidigt ställde det krav på mig som intervjuare att verkligen vara vaksam på att få med alla olika delar som jag undersöker, både under intervjun och i analysen som sedan krävde mer arbete att strukturera.

Samtliga intervjuer avrundades med att ge personerna tillfälle att ta upp sådant som de tänkt på under intervjun och lyfta fram andra infallsvinklar, kommentarer eller frågor. Under intervjuerna strävade jag efter att utveckla en god relation där de intervjuade skulle känna tillit och trygghet. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver forskningsintervjun som en interpersonell situation, ett samtal mellan två deltagare med ett gemensamt intresse. Ett möte som skapar nya berikade insikter där intervjuaren kan skapa god kontakt genom att lyssna uppmärksamt, vara tydlig samt visa intresse, förståelse och respekt för vad personen berättar (s. 165–170). Jag upplever att jag var mer avslappnad och närvarande under den andra och sista intervjun. Under den första intervjun kan jag ha gett ett lite nervöst och störande intryck då jag flera gånger kontrollerade att röstinspelningen fungerade som den skulle genom att peta på telefonen. I de efterföljande intervjuerna litade jag på att den fungerade och slängde som mest en blick mot telefonen för att se att den blåa lampan lyste. Under den tredje intervjun blev jag något distraherad av miljön eftersom vi inte var helt ensamma i rummet.

De tre första röstinspelningarna blev omkring 30 minuter, medan den sista blev 40 minuter. Det förekom även efterföljande samtal mellan 5–15 minuter. För att förbereda intervjumaterialet för analys *transkriberade* jag intervjuerna så fort som möjligt efter varje intervju då den skulle vara färskt i minnet. Transkribering innebär i ett lingvistiskt perspektiv en översättning från talspråk till skriftspråk. Lindstedt (2017) förklarar att det är av betydelse att göra en mycket noggrann transkribering om man gör en språkvetenskaplig analys, men att de i andra fall räcker med det som brukar kallas ”talat skriftspråk” (s. 228). Ändå skrev jag ner intervjuerna ordagrant med hummanden, tvekljud, pauser och upprepningar för att jag ville att det skulle kännas korrekt. Men citaten som presenteras i resultatdelen har gjort mer läsvänliga eftersom de aspekterna inte har haft någon betydelse för innebörden av materialet. Men det är viktigt att personens sätt att uttrycka sig blir korrekt i utskriften. Det är även viktigt att justera grammatiska fel och felsägningar eftersom det är en del av forskningsetiken att visa respekt åt deltagarna, inte hänga ut dem (Lindstedt, 2017: 228). Utskrifter är avkontextualiserade återgivningar av levande intervjusamtal. Inspelningen innebär en förlust av kroppsspråk, hållning och gester och transkriberingen innebär en förlust av röst, intonation

och andning. Det sker alltså en abstraktion (Kvale & Brinkmann, 2014: 218). Enligt vissa forskare bör man ägna sig så lite som möjligt åt transkribering, dels för att man ändå skalar bort viktiga text- och miljöfaktorer och dels för att undvika att fastna i ovidkommande detaljer (Hjerm m.fl, 2014: 31).

## *Analys*

Efter att jag transkriberat intervjuerna analyserade jag dem för att få syn på olika mönster och teman i relation till studiens syfte och frågeställningar. Den primära skillnaden mellan kvantitativa och kvalitativa metoder är en skillnad i analystekniker, oavsett vilka kunskapsteoretiska grunder metoderna vilar på. Kvalitativa data utmärks av information i form av ord jämfört med kvantitativa data som snarare består av siffror (Hjerm m.fl, 2014: 23-30).

Mina intervjuutskrifter är alltså mitt kvalitativa datamaterial. Jag ville gärna prova att använda ett program för kvalitativ analys, men fann dock inget alternativ som var kostnadsfritt och har istället valt att analysera mitt material i ordbehandlingsprogram. Det viktiga är egentligen inte vilket program jag använder, utan att jag följer grundprinciperna vilka kan delas in i tre steg:

- **Kodning:** Att förenkla och sortera rå data.
- **Tematisering:** Strukturera upp och presentera huvudmönstren.
- **Summering:** Sammanföra resultat, dra slutsatser och kommunicera dem.

Det finns inga skarpa gränser mellan analysprocessens olika delar och det kan krävas många genomgångar och omläsningar av materialet innan man når analysens slutmål som kallas *mättnad*. Den kvalitativa analysprocessen präglas av en ständig växelverkan mellan kodning, tematisering och summering snarare än en linjär rörelse steg för steg.

**Kodning:** Kodning innebär att göra intervjuutskrifterna mer hanterbara och hitta mönster i det genom att koka ner det i olika betydelsefulla beståndsdelar, att *reducera* det. Det handlar om att skapa ordning i materialet genom att hitta nyckelpassager och centrala begrepp i textmaterialet och tillskriva dem *koder*. Under processen behöver man ständigt förfina och justera den abstrakta strukturen av koder där samma passage i en text kan kodas på flera olika sätt (Hjerm m.fl, 2014: kap 3). Mitt syfte och mina frågeställningar styr vad jag ska leta efter och genom att återgå till data för att förfina och justera koder växer en fördjupad förståelse fram. Genom att koda fick jag en tydlig bild av vad min data har att säga. Strategierna var det mest framträdande mönstret och aspekter som motivation och bedömning blev ett resultat utifrån strategierna.

**Tematisering:** Tematisering är en förfining av analysen för att hitta tematiska relationer mellan koderna och se betydelsefulla mönster och kopplingar i relation till syfte och teori. En figur som jag använt mig av är ett släktskapsdiagram som har en hierarkisk struktur med över- och underordnade nivåer (se bilaga 3). Det är ett sätt att sortera och få en överblick av vad som är framträdande i undersökningen samtidigt som det fungerar som ett stöd när jag presenterar resultatet. Notera att jag har uteslutit vissa koder i diagrammet eftersom jag enbart vill belysa det som är relevant för studien. Målet är att presentera teman i och påståenden om materialet som kan förklara och fördjupa förståelsen av den företeelse som studeras. Det krävs en noggrann och omfattande arbetsinsats för att mönster ska framträda. Läsning, tolkning, omläsning och reflektion kan jag pröva nya sätt att tänka kring materialet. I början kan detta

innebära ett ostrukturerat kaos av gissningar och magkänslor, men under processen kan jag sortera ut vad som är viktigt (Hjerm m.fl, 2014: kap 4).

**Summering:** Kvalitativ analys är iterativ vilket innebär en upprepad process. När de växelvisa processerna av kodning och tematisering är mättade kan slutsatser dras. I början av analysen kan tolkningarna vara fallspecifika och textnära, men under processen omformuleras de gradvis på en begreppslig nivå med distans till empirin. Trots att kvalitativa studier är inriktade på närhet till studieobjektet och detaljrikedom snarare än generaliserbarhet så syftar den till att belysa med generella mönster och problem. Det betyder att man hela tiden behöver utmana sina egna slutsatser och låta ”tolkningsprialen snurra” för att undvika tvärsäkra och dåligt underbyggda konklusioner. Analysen kan verifieras kvantitativt för att se vilka teman som är mest framträdande genom att räkna koder (Hjerm m.fl, 2014: kap 5).

### *Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet*

Reliabilitetskravet (tillförlitligheten) som handlar om stabilitet i data och procedurer har sina brister i kvalitativ metod eftersom den inte bygger på säkra mätningar som i kvantitativa studier (Hjerm m.fl, 2014: 85) Intervjupersonerna påverkas givetvis av miljön och de intryck de får av mig utifrån t.ex. ålder, utseende och kön och därför kan forskare som analyserar samma material inte komma fram till samma slutsatser. Förförståelse, kompetens, tydlighet och kritisk reflektion är av betydelse för kvalitativ forskning istället för objektivitet. Eftersom jag använde mig av röstinspelning är reliabiliteten större mot vad den hade varit om jag enbart hade förlitat mig på anteckningar och det mänskliga minnet. Reliabilitet brukar diskuteras i relation till ledande frågor som oavsiktligt kan inverka på svaren, samtidigt påpekar Kvale och Brinkmann (2014) att ledande frågor kan vara nödvändigt för att pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar och verifiera tolkningar, vilket betyder att sådana frågor faktiskt kan öka reliabiliteten (s. 214).

Validitetskravet (giltigheten) handlar om att mäta det som avses att mäta, men det finns inga standardiserade mätprocedurer inom kvalitativ forskning för att ett sådant krav ska kunna tillämpas utan metoden handlar mer om känsligheten för kontextfaktorer. (Hjerm m.fl, 2014: 85). Validering är en process som pågår under arbetets gång genom att t.ex. granska urvalet och förhålla sig kritisk i sin forskarroll. För att uppnå hög validitet har mina forskningsfrågor formulerats utifrån ett tydligt syfte. Istället för att tala om validering begränsat till mätbarhet kan man diskutera validitet utifrån om en metod undersöker vad den påstås undersöka. I kvalitativ forskning får forskarens trovärdighet och hantverksskicklighet en betydande roll. Eftersom jag är nybörjare och inte har gjort någon tidigare forskning kan det vara svårt att tillskriva resultaten validitet. Kvalitén på intervjuerna skiljer sig dessutom åt från den första till sista intervjun eftersom det var ett sätt för mig att prova vingarna. Jag tänker att studien hade fått ett lyft om jag använt mig av både intervjuer och observationer då det senare hade bidragit med en inblick i själva skolpraktiken och därmed kompletterat intervjuerna.

Då denna studie är småskalig och enbart bygger på fyra lärares medverkan kan jag inte bidra med något generaliserbart material. Kvale och Brinkmann (2014) ställer dock frågan: *Varför ska man generalisera?* Istället för att producera generaliserbar kunskap som bygger på antagandet att vetenskaplig kunskap är giltig för alla möjliga platser, tider och människor kan kunskap ses som ”socialt och historiskt kontextualiserade former av förståelse och handling i den sociala världen” (s. 310). Även fast jag inte kan dra några generella slutsatser tänker jag att studien kan bidra till att synliggöra vikten av att utveckla god läsförståelse i relation till sakprosatexter.

## 5. Resultat

Resultatet visar att lärarna arbetar aktivt för att eleverna ska kunna använda lässtrategier och läsa elevnära texter, men skönlitteratur dominerar fortfarande läsundervisningen. Resultatet visar även att ett samspeleperspektiv är av betydelse för läsutvecklingen där högläsning och läsfrämjande textsamtal lyfts fram. Ett genomgripande resultat är att lärarna lyfter fram tematiskt arbete när eleverna bearbetar sakprosatexter, vilket innebär att de arbetar ämnesintegrerat där de kombinerar läsning och skrivning. Lärarna arbetar aktivt med att välja texter som tar hänsyn till elevens läsförmåga och utvecklingspotential där en viktig motiverande faktor är elevens egna intressen. Att skapa ett klimat där eleverna får en känsla av mening och sammanhang är ett tydligt mål som eftersträvas i lärarnas läsundervisning. Nedan beskrivs studiens resultat mer ingående utifrån studiens frågeställningar med utdrag ur intervjuerna med Moon (åk 1), Billie (åk 1), Aster (åk 2) och Nicola (åk 3). Namnen är fingerade för att avidentifiera deltagarna.

### *Didaktiska strategier för att främja elevers läsförståelse och läsutveckling*

De strategier som lärarna anser sig använda sig av i sin undervisning handlar både om lässtimulerande aktiviteter och olika sätt att tillämpa läsförståelsestrategier för att eleverna ska utveckla förmågan att ta sin an sakprosatexter. Aktiviteter som lyfts fram är högläsning och textsamtal i par, grupp och helklass samt tematiskt arbete där både läsning och skrivning ingår i ett ämnesintegrerat koncept. De läsförståelsestrategier som framhävs är: omläsning, att ställa hypoteser, att reda ut oklarheter, att ställa frågor och göra inferenser, att sammanfatta/ återberätta, att förstå textens struktur, att jämföra texter, att dela upp texten, att stanna upp och reflektera, att läsa med ett syfte, att avgöra vad som är viktigt i texten samt att omformulera med stöd av nyckelord.

I tre av intervjuerna är det *tematiska arbetet* väldigt framträdande och det framkommer att eleverna arbetar i en process där läsning och skrivning vävs samman. Moon (åk 1) berättar att de arbetar med ett temaområde under 6–8 veckor då de använder både skönlitterära texter och sakprosatexter som berör ämnet på olika sätt, men att de arbetar mer med skrivning än läsning:

Överlag arbetar jag mer med skrivande än läsande med mindre barn, för att det brukar vara lättare att få producera eget än att ta in någon annans text. Då kan just enkla faktatexter vara roligt att börja med och då brukar vi göra såhär enkla "*Allt om böcker*" brukar jag kalla dem... det är fakta, men fakta som barnet har i huvudet, sånt som de själva vet om saker och ting. Inför det brukar vi läsa mycket högt. [...] Jag visar att faktatexten är lite mer strukturerad, att det är uppdelat i stycken eller rader och att man skriver olika saker på olika ställen och sådana saker. [...] Struktur är det i texten som barn faller på lite, det är ju mycket det som testas i de nationella proven också, om de kan hålla en röd tråd. Att hålla sig till saken och att fatta sig kort. Är det berättande kan man ju få sväva ut lite, men just det där att korta ner och vara tydlig är svårt för barnen så det får man jobba en del med (Moon).

Ett temaområde kan t.ex. handla om rymden, människokroppen, yrken, bondgården, staden eller länder. Nicola (åk 3) förklarar att länder egentligen inte brukar tas upp i årskurs 3, men då eleverna visade intresse för temat ville hen ta vara på deras egna initiativ och fånga upp elevernas egna funderingar och frågor:

Vad kan man tänkas vilja veta om ett land? De får komma med förslag hela klassen tillsammans och så skriver jag upp på tavlan. Då kan de t.ex. vara *Vad äter de i det landet? Hur stort är*



*landet? Vad heter huvudstaden?* Då kommer ju frågorna från dom liksom, inte så att jag lämnar något färdigt koncept. [...] Sedan har jag skrivit ut frågorna på ett papper och så har de haft det som grund när de jobbat med sina länder (Nicola).

Billie (åk 1) lyfter fram betydelsen av att *jämföra texter* och att *dela upp texten*, för att synliggöra vad texten handlar om och att gå igenom vilka specifika mål med texten:

Just nu bearbetar vi väldigt mycket fakta i vårt temaarbete [...] Jag tycker att man måste vara väldigt strukturerad i det här. Att man går igenom textens uppbyggnad och skillnaden mellan olika texttyper [...] I en berättande text ser vi till sagornas värld istället och nu är vi i faktatexternas värld. T.ex. bondgården. Där måste vi dela upp faktatexterna för det kan vara väldigt olika typer av fakta. Djur är en viss typ av fakta och maskiner en annan typ av fakta. [...] När jag delar upp texterna brukar jag först och främst se: vad handlar texten om för att sedan gå igenom vilka specifika mål vi har med texten. Alltså, vilken typ av fakta är det du söker? Här får man vara väldigt specifik, exempelvis dela upp den i olika punkter; t.ex. maskinen, bondens traktor. *Vad heter den? Vad gör den? Hur använder vi oss av den?* Så kanske vi stannar just vid de tre punkterna för att det inte ska bli för mycket för dem. [...] Och att man sedan går igenom texten bitvis, både enskilt och tillsammans för att se om vi har förstått samma sak (Billie).

Det tematiska arbetet betonas inte lika starkt i Asters (åk 2) undervisning, utan där lyfts istället *högläsning* fram med tonvikt på *inferenser*, att läsa mellan och bortom raderna:

Jag brukar börja med högläsning: Att jag läser högt och att de då får lyssna. Att det blir som en lyssnande förståelse och sedan får de själva börja läsa enkla texter med givna frågor. Jag har gjort frågor till texten som är lätta att besvara, som är ganska tydliga och sedan längre fram kommer mer avancerade texter. [...] Ett stort steg som de kliver över som är en väldigt tillfredsställelse är när man ser att de förstår vad texten syftar till. Det är väldigt stimulerande när de förstår och vi diskuterar sådana texter väldigt mycket. Vi diskuterar underströmmarna, det underförstådda. Det som inte står direkt i texten, men som man ändå förstår av sammanhanget. Så det är en utveckling, en stegring av läsförståelsen och hur viktigt det är och vilka nyanser man kan få in... man kan säga att överhuvudtaget så läser jag mycket för dem (Aster).

*Att ställa frågor* och vilken typ av frågor som är relevanta att ställa är något som även Moon (åk 1) diskuterar och då med tonvikt på *genuina frågor* och att skapa meningsfullhet:

I slutet av min lärarutbildning kom jag i kontakt med ett arbetssätt utvecklat av Ulla Sundemo och Monica Nilsson där de använde barnboksfigurer för att driva undervisningen framåt [...] Det bygger mycket på att skapa meningsfullhet. Att försöka ställa så äkta frågor som möjligt till barn och inte frågor där barnen vet att jag vet svaret för då finns ingen poäng för dem att svara riktigt på frågan. Utan att man försöker ställa frågor där jag faktiskt vill veta vad de tänker och tycker om någonting så att det blir meningsfullt. [...] Det gick ut på att ha en väska och i den fanns det ett brev från en figur, nån känd figur från barnlitteraturen, och i brevet stod det lite grann från figuren och så var det alltid någon fråga som den undrade över. T.ex. att Findus inte har någon aning om varför man inte kan plantera en köttbulle och så använder man det som utgångspunkt för att skapa genuina frågor. För är det inte meningsfullt för barnen så är det väldigt många som inte bryr sig om att göra sitt bästa. [...] Brevet och figuren har jag släppt idag, men grundtanken och förhållningssättet har jag kvar. Även fast jag inte kan ställa de där jättebarnsliga frågorna lika ärligt som man kan med hjälp av en figur så kan jag ändå undvika att ställa frågor som jag uppenbart vet svaret på, för det är lätt att fastna i den fällan (Moon).

Vidare framkommer det att lärarna tycker att *omläsning* och *återberättande* är viktiga delar i läsundervisningen och även ett bra tillvägagångssätt för att bedöma om eleverna förstår vad de läser. Det ger också tillfälle att *reda ut oklarheter*:

För att man ska få en läsförståelse så tycker jag att man alltid ska läsa igenom hela texten minst en gång innan man börjar besvara frågor. För det är väldigt lätt att sitta och leta efter svaret i

texten och tillslut när man har besvarat frågorna har man fortfarande inte läst hela texten så att du har fått sammanhang och förståelse, utan du har bara svarat på frågorna (Aster).

Vi läser tillsammans, diskuterar och fokuserar kanske på lite mer svårare ord för att se om alla har hängt med. [...] Jag ber dem oftast att återberätta för att se om de har förstått. Om de sitter som frågetecken eller kanske börjar sväva ut och jag märker att de hittar på så behöver vi gå igenom texten igen (Billie).

Att återberätta är bra, antingen när de skriver eller när de återberättar muntligt. Och att de använder sina egna ord. [...] Man märker om de har förstått när de redovisar. Om de bara står och läser innantill så liksom nej, de har inte förstått det där och då brukar jag utmana dem och säga: *Men det du sa... vad betyder det? Dina kompisar kanske inte förstår detta, förklara!* Så får man göra, utmana lite! (Nicola).

Andra läsförståelsestrategier som framkommer är att *läsa med ett syfte*, att *omformulera* med hjälp av *nyckelord* och att *avgöra vad som är viktigt*:

Att man har nån tanke med den här stunden när vi läser... titta efter det här eller tänk på det här när vi läser så att man inte bara säger *läs* utan att man säger *läs och...* att man läser med ett syfte liksom. [...] Att interagera med varandra och prata efter att de har läst gör väl att man får lite mer fokus på att man faktiskt ska förstå det man läser och inte bara plöja sig igenom det, tänker jag (Moon).

Det här att skriva med egna ord, att omformulera, då har du ju nått ett steg längre än att bara sitta och kopiera en text. Det är ju inte samma sak som att förstå det du har läst, men om du skriver, omformulerar meningar och gör det till ditt eget språk i din egen text, så tänker jag att man har nått ett steg längre (Nicola).

Vi skulle arbeta kring temat Göteborg, men jag hittade inget bra material för barn. Då tänkte jag att ok, men vi kör ändå. Då får det bli lite utmaning och så ser vi vilka barn som klarar det och vilka som inte klarar det. De som inte klarar det dom hjälper man extra... och så kom det in en annan bit... det här att sälla i en text. Man kan ju inte läsa allting när man känner att det här är jättemycket textmassa. [...] Då har de suttit med överstrykningspennor och strukit över de saker som de har tyckt varit viktiga. - *Ja, men det här fattar jag ingenting av fröken - Men hoppa över det då. Det är inte så viktigt. Fortsätt, se om det är något annat du hittar som liksom intresserar dig eller svarar på din fråga om vad du vill veta.* [...] Det har fungerat jättebra och de barnen som tyckte att det var lite svårt de gick in till vår speciallärare och så har hon suttit med en liten grupp och hjälpt dom extra. Så de fixade det, jag var imponerad... verkligen! Men just det här med att sälla i en text är viktigt, speciellt i en faktatext. Man kan inte skriva allt, man kan inte ta in allt, men att lära sig att plocka ut vad som är viktigt är en bra och viktig sak att jobba med i skolan (Nicola).

Den bild av lärandemiljön som intervjuerna ger är att ett *samspelsperspektiv* har betydelse för läsutvecklingen där textsamtal och textarbete sker i helklass, grupper, par eller individuellt. Det finns även en variation kring hur lärare tänker när de skapar par som eleverna arbetar i:

Jag försöker att vi under alla lektioner egentligen ska arbeta både individuellt och i par eller grupp. Jag tror att man behöver både och. Jag tror att man behöver få jobba själv för att få tänka själv och försöka själv och göra själv, men jag tror också att de allra flesta barn mår bra av att interagera och prata med varandra och både att de som är lite svagare, om man får säga så, liksom får lite draghjälp och att de som kanske behöver lite utmaningar kan få det bland annat genom att få förklara för någon annan eller få lov att utveckla sina tankar och försöka få med andra på tåget (Moon).

Jag vet att vissa elever ligger någorlunda lika, då brukar jag para ihop dem som ligger på samma nivå så de kan diskutera med varandra och det brukar oftast ge väldigt bra resultat. Så de känner sig trygga med att det kanske inte bara är jag som inte förstår just nu utan min kompis också och tillsammans hittar de svaren och ibland lite med en vuxens hjälp, att man står och lyssnar med

dem (Billie).

Ibland sätter jag en som är svagare ihop med en som är lite starkare när det gäller att läsa och skriva. De kan hjälpa varandra på det sättet (Nicola).

Barn är helt annorlunda idag än när jag började jobba. Då liksom då var mer naturligt att man stod här framme och mässade bara. Nu har man väldigt mycket samspel med eleverna. Är mer lyhörd [...] Eleverna är mer frimodiga, har mycket större självförtroende. De törs mycket mer. De törs testa. De gjorde inte barn för 30 år sedan alls på samma sätt, förr var det på något sätt dåligt att göra fel... (Aster).

## Material:

Definitionen av sakprosa är att det är alla de texttyper som inte är skönlitteratur. Empirin visar att de mest förekommande texttyperna som används är faktatexter, instruktioner och tidningsartiklar. En intervjuperson nämnde även dikter, men detta tillhör snarare kategorin lyrik (skönlitteratur) eftersom det är en text som försöker förmedla en känsla snarare än att dikten ska förklara eller övertyga. Tidningsartiklar är texttyper som kan vara både skönlitteratur och sakprosa beroende på dess karaktär.

Det framkommer att lärarna har tillgång till läromedel i olika ämnen att stödja sig om de vill, men att det är av betydelse att våga använda sig av annat material, skapa eget och ta in andra perspektiv. Resultatet visar att skolbibliotekscentralen och folkbiblioteken har stor betydelse när lärare och elever väljer material och de besöker biblioteket regelbundet. Eleverna uppmuntras även ta med sig böcker hemifrån. Empirin visar att eleverna i åk 2 och 3 även använder sig av digitala texter, varav det i ena klassen används på så sätt att läraren projicerar digitala texter på en duk inför klassen och i det andra fallet att eleverna själva kan söka information och leta upp texter. Billie (åk 1) understryker vikten av att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet:

Är materialet vetenskapligt eller inte? På vilket sätt har man lagt upp det? Att kolla mycket på olika recensioner från t.ex. olika lärare som har använt sig av det. Vad de tyckte om det, vad tyckte de var bra eller dåligt? För att sedan sätta in mig själv, läsa in materialet och ta ut det som jag känner är viktigt, som mina elever kan arbeta med. [...] Jag vill gärna ha flera olika perspektiv när jag väljer material. Jag skulle nog inte sätta mig och läsa igenom ett material själv och säga att det här vet jag. Jag skulle vilja höra andras åsikter för att få nya idéer. Jag kanske tänker enkelspårigt och då kan det vara bra att samtala med andra och läsa andras åsikter och recensioner (Billie).

## *Att väcka elevers motivation och engagemang att läsa sakprosa*

Resultatet visar att det finns två led i att skapa meningsfullhet i skolan för att motivera och engagera eleverna. Dels handlar det om att fånga elevens intressen och dels handlar det om lärarens engagemang. Det är lärarens uppgift att skapa undervisning där eleven är i centrum och ska få utlopp för sin fulla lärande- och utvecklingspotential.

Att man själv är engagerad... tycker man inte att det är roligt att undervisa, nej men de märker ju det då. Jag tycker att det var jätteroligt att jobba med rymden, så känner man den motivationen själv så tror jag att det speglar sig på barnen (Nicola).

Elevers egna intressen är den faktorn som är mest utmärkande för elevernas motivation och engagemang. Alltså att eleverna både ska känna läslust och att de är beredda att anstränga sig för att nå sina mål. Några tillvägagångssätt som framgår av resultatet är att framhäva

nyttospekter som innebär att eleverna känner att de *behöver* läsningen. Att de kan ge något i utbyte, vilket i sin tur kan inverka på elevernas attityder till läsning. En annan aspekt är att eleverna ska känna sig delaktiga vilket kan betyda att det krävs extra anpassningar så att alla kan känna sig inkluderade i undervisningen. För att skapa ett motiverande klimat krävs det att läraren inspirerar, uppmuntrar, utmanar och lockar till läsning. Ett sätt är att anpassa sig till elevens läsförmåga och intresse:

Ibland så tänker jag att: *Vad har den här eleven för intresse?* Alltså, hitta den motivationen. Att man gör det inte bara för sakens skull, eller för att fröken säger det eller föräldrarna vill hemma eller att Skolverket har sagt att... utan att man har den grunden (Nicola).

Det går ju aldrig bara att välja en text, för läskunnigheten är ju mellan dem som sitter och läser kapitelböcker till ett par stycken som just i den här klassen som faktiskt inte kan läsa riktigt än. Så man får lägga ner ganska mycket jobb på att kanske ha fem svårighetsgrader på texterna och att hitta saker som man vet intresserar, så det är ett jättejobb att hitta texter, speciellt till dem som inte är så goda läsare eller motvilliga läsare. [...] Är det en sportig kille kanske man försöker hitta en text som på något sätt handlar om fotboll eller vad det är frågan om. Är de någon som är jätteintresserad av bilar får man försöka hitta en text om trafikmärken kanske. Så att man anpassar sig där för att locka till läsning. Det är särskilt killarna som inte är så peppade på att läsa överhuvudtaget. De tycker att det är svårt och jobbigt... [...] Det är många som vill bli youtubers nu t.ex. och man kan nästan inte bli någonting om man inte kan läsa och det räcker ju inte med att bara kunna läsa utan att också förstå (Aster).

Det framgår också att tematiskt arbete kan motivera eleverna, att hitta teman som engagerar eleverna och att man kan få in olika texttyper i arbetet. Bildförståelsen lyfts fram som en motiverande faktor:

Om en elev kan förklara vattnets kretslopp i bild och visar att den har förstått så är det minst lika bra som att kunna skriva ner det om eleven ännu inte är där i sin skrivutveckling. Så att rita eller skriva eller en kombination av båda är ett sätt att förstärka vad man vill ha sagt [...] Vi ser även ganska mycket på film, eftersom det ännu är många som inte läser så bra. Dom har precis börjat läsa, men när de inte förstår kan de få input via film och sedan skriva själva (Moon).

Av resultatet framgår att olika klasser kan behövas motiveras på olika sätt. Några gemensamma aspekter som lärarna nämner är att använda korta texter som ska vara lätta att förstå, att uppmuntra eleverna att ställa frågor och hitta texter som motiverar. Lärarna menar att sakprosatexter brukar vara en väldigt inspirerande genre för eleverna. Om en elev visar bristande motivation är det viktigt att ta reda på varför samt individanpassa:

Mycket brycker för de som inte är motiverade eller har svårigheter. Det kan vara koncentrationen i sig, du kanske tycker att det är intressant, men då... brycker... ställ dig upp och hoppa fem hopp, sätt dig ner och läs igen. Så är de redo att fortsätta igen! (Billie).

Individualisering för mig är inte att var och en gör olika saker utan jag försöker att utforma uppgifter som är så öppna att alla kan vara med och jobba med samma sak, fast att man kan göra det utifrån sina förutsättningar. I den här klassen som i alla andra klasser så finns det ju en spridning. Det finns ju den som fortfarande kanske kan 7–8 bokstäver och det finns de som har kunnat läsa sedan de var fyra liksom, det finns ju alla varianter. Och det är ju en av de största utmaningarna, tycker jag, att försöka utforma arbetet så att alla kan delta men på sina villkor. När man lyckas med det känner man sig ganska lyckad (Moon).

Ett resultat är att klassrumsmiljön har betydelse för att skapa läslust, dessutom är det av vikt att eleverna känner att det är roligt och meningsfullt att gå i skolan:

Att det finns böcker lättillgängligt i klassrummet. Böcker som lockar till att vilja läsa, att vilja vet mer. *Trevliga böcker*, med bilder i. [...] Det är väl våran uppgift som lärare tänker jag, att

stimulera barnen, så att de tycker att det är roligt, spännande, att de blir intresserade, vill veta mer (Nicola).

Det ska vara roligt att gå i skolan... så allt arbete handlar ju om att få med sig alla [...] Om jag har viss typ samlingar som ett barn inte klarar av, då stänger jag ju ute det barnet från min undervisning egentligen så då måste jag ju tänka om, göra något annat så att alla barn kan vara med (Moon).

## Bedömning:

Lärarna lyfter fram både formativ och summativ bedömning för kartläggning av elevers läsförståelse och läsutveckling. Lärarna i årskurs 1 använder sig av Skolverkets bedömningsstöd. Läraren i årskurs 2 använder sig av ett diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga, DLS, som mäter läskunnighet med hjälp av en stainainskala. Läraren i årskurs 3 lyfter fram de nationella proven som en bra kartläggning av läsförståelsen. Resultatet kring bedömningsfrågorna är dock inte tillräckligt omfattande för att jag ska kunna dra några slutsatser, utan jag hade behövt sätta in mig i de olika bedömningsstöden för att fördjupa mina kunskaper. Några saker som är anmärkningsvärda att nämna är dock vikten av att utvärdera och reflektera över sin egen undervisning och insikten att ett bedömningsstöd inte alltid täcker allt:

Man gör ju hela tiden någon viss typ av utvärdering. Varje gång vi har lektion gör vi en sammanfattning. Sen så har vi t.ex. summativa tester efter ett längre tids arbete med olika texter för att se vad har vi lärt oss och inte. [...] Jag själv väljer att anteckna väldigt mycket, t.ex. om det finns några större svårigheter vid läsningen, de kanske har något problem med ljudning, då brukar jag markera det, dokumentera och kartlägga. [...] För att också kunna göra en utvärdering av mig själv. I fall jag märker att det är flera som har en viss svårighet, då kan det vara jag som har missat att gå igenom det på ett bra sätt och då måste ju jag förbättra mig för att ge dem vad de behöver (Billie).

Just nu har vi Skolverkets bedömningsstöd i svenskan [...] Jag tycker att det är bra, samtidigt som jag inte tycker att det täcker allt så det är bra att själv göra lite egna så man inte förlitar sig helt och hållet på det... [...] I min klass har texterna varit lite för enkla... det ger inte mig så mycket, för jag vet att några ligger på lite högre nivå. [...] Jag hade behövt lite mer, för att verkligen kunna göra en bättre utvärdering på just de eleverna [...] För att se att jag kan möta dem på den nivån de är (Billie).

Att läsa och skriva är två sidor av samma mynt. Lärarna arbetar tematiskt där läsning och skrivning samverkar i ett ämnesövergripande koncept. Men skrivundervisningen är mer framträdande i ena klassen i årskurs 1. I årskurs 2 framkommer det att elevers egenproducerade texter kan vara ett sätt att se hur deras läsförståelse har utvecklats under en längre period:

Man kan aldrig nog, tycker jag, betona vikten av läsförståelse. Jag blir säkert jättetjattig om det för jag tar ju upp det på föräldramöten, jag har skrivit i brev till föräldrarna, för de har ju läsläxa varje vecka och jag liksom verkligen vädjar till föräldrarna att nöj er inte med att bara läsa utan *prata om texten, ställ frågor, diskutera*. Så att man liksom *äter* den där texten, *badar* i den för att man verkligen ska få en förståelse. Och man kan se en progression... det går bättre och bättre. Det är liksom jättetydligt tycker jag mot i höstas och hur utvecklingen har varit och det märks ju också på skriven text, att de skriver mycket mer idag än vad de gjorde då i höstas, så det är jättekul (Aster).

## 6. Diskussion

I studiens inledning refererade jag till Roe (2014) som menar att den riktigt stora utmaningen börjar efter att eleverna har knäckt den alfabetiska koden, men att många lärare tar för givet att läsförståelsen ska utvecklas automatiskt om de bara läser mycket. Att läsundervisningen succesivt avtar är dock inget som direkt framkommer i min studie utan det är tydligt att lärarna anser sig arbeta aktivt för att eleverna ska kunna använda lässtrategier och läsa elevnära texter. Däremot dominerar fortfarande skönlitterär läsundervisning i skolan.

Enligt läroplanen (Lgr11) behöver läsningen ha en strukturerad progression under årskurs 1–3. Jag kan inte dra några slutsatser kring progressionen i respektive klass, däremot kan en jämförelse mellan årskurserna visa att elever i årskurs 1 uppmuntras att läsa med ett syfte samtidigt som de kan ta stöd av bilder eller frågor för att uppmärksamma problem med läsningen, medan eleverna i årskurs 3 använder mer avancerade texter och strategier, t.ex. använder eleverna märkpenor för att söka information och samla ämnesstoff. Eleverna använder även nyckelord som stöd för att skriva faktatexter med egna ord, vilket också är något som prövas i de nationella proven. Kunskapskraven i svenska för årskurs tre betonar just användningen av ämnesspecifika ord och begrepp (Skolverket, 2016a: 253).

Lärarna i årskurs 1 och 3 beskriver tydligt hur de arbetar med att lära eleverna språkliga strukturer och normer samt hur t.ex. faktatexter kan organiseras, vilket läroplanen lyfter fram (Skolverket, 2016a: 248). Det framkommer dock inte lika tydligt att läsundervisningen i årskurs 2 stödjer sig kring detta med givna exempel på textspecifika strategier. Men andra mer generella strategier lyfts fram vilka är användbara vid läsning av både sakprosa och skönlitteratur, såsom omläsning, att inferera och att återberätta. En orsak till detta kan vara ett övervägande fokus på den skönlitterära texten och att lärare gärna diskuterar läsförståelse i generella termer. Samtidigt är det viktigt att eleverna får bekanta sig med strukturen i faktatexter eftersom den ställer helt andra krav på läsningen.

Ett perspektiv som inte direkt diskuteras bland lärarna är hur eleverna ska bli kritiska och reflekterande läsare. *Questioning the Author* är t.ex. en modell som tillämpats på yngre elever, vilket går ut på att värdera källor och våga ifrågasätta texter de möter (Reichenberg, 2014). Metakognitiva strategier är också ett sätt för elever att bli mer medvetna om sin läsförståelse och få ökat ansvar för sitt eget lärande (Roe, 2014). Lärarna i studien talar mer om hur de som lärare bedömer eller kontrollerar förståelsen snarare än att eleverna själva värderar sin egen läsförståelse.

Jag kan också notera att lärarna främst lutar sig mot förklarande och instruerande texter. Kanske är det en brist att inte öppna upp för fler texttyper. 80 procent av den läsning vi ägnar oss åt utanför skolan är nämligen inriktade mot sakprosa (Gear, 2015: 32). Därför tänker jag att det kan vara av betydelse att även arbeta kring t.ex. recept, kartor, reklam, biografier, labbrapporter eller argumenterande texter. Allt beroende på vad som kan betraktas som en elevnära text. Men att våga vidga vyerna lite mer.

Högläsning brukar förknippas mer med skönlitterära texter, men studien visar att lärarna även gärna läser sakprosatexter högt. Det framgår också att lärarna inte nöjer sig med att enbart högläsa, utan de betonar vikten av dialog och samspel där eleverna deltar i en gemenskap för att få en förståelse. Intervjuerna ger mig dock inte en tillräcklig bild av hur detta ser ut i praktiken utan jag hade behövt genomföra observationer för ett tydligare resultat. På vilket

sätt läser de? Synliggör lärarna sina kognitiva tankeprocesser för eleverna? Hur ser deras frågemönster ut? Vilken typ av frågor framhävs och när ställs de? Före, under eller efter läsningen? Vilka är det som formulerar frågor? Läraren eller eleverna? Vad händer efter att en elev har besvarat en fråga?

I *Reciprocal teaching (RT)* betonas att eleverna ska lära sig formulera frågor som utmanar tankarna istället för att läraren kontrollerar förståelsen med frågor. Ingen av lärarna i studien nämner att de är inspirerade av den undervisningsmodellen, samtidigt använder lärarna de förståelsestrategier som lyfts fram för att utveckla eftertänksam läsning, nämligen att ställa frågor och hypoteser, reda ut oklarheter och sammanfatta (Westlund, 2013: 47-49). I årskurs 3 framgår det också att läraren vill fånga elevernas egna frågor istället för att servera ett färdigt koncept.

Det framkommer också att lärarna gärna ställer genuina frågor och inferensfrågor, dels för att eleverna ska få en djupare förståelse och dels för att det ska kännas meningsfullt för eleverna. Samtidigt förekommer även frågor på ytan. Ytlärande är enligt Fisher m.fl (2018) nödvändigt för att bygga en stark grund och därför menar de att man inte kan påstå att inferensfrågor är bra och att minnesfrågor är dåliga eftersom man behöver ta hänsyn till den aktuella situationen. Samtidigt tänker jag att inferensfrågor inte är något lärare behöver vänta med till mer avancerade texter, eftersom det fungerar att göra inferenser på enbart en mening.

En specifik strategi för att läsa sakprosatexter som framkommer är att kunna avgöra vad som är viktigt. Där handlar det mycket om att uppmärksamma textstrukturen, att utveckla elevers förmåga att sålla bort detaljer och sammanfatta den huvudsakliga tanken. Gear (2015) nämner övningen *Thieves* som går ut på att eleverna ska vara tjuvar när de läser och plocka ut viktiga detaljer. Man kan absolut ifrågasätta valet av namn då resultatet i studien just betonar vikten av att omformulera och göra texten till sin egen. Därför blir det lite motsägelsefullt om eleverna ska vara tjuvar, eftersom det inte handlar om att stjäla eller kopiera en text rakt av. Men huvudpoängen, att sålla och lära eleverna hur de ska navigera genom en text är givetvis av betydelse.

För att elever ska bli motiverade och engagerade läsare krävs det att de känner att de kan *använda* läsningen till någonting, inte att läraren nöjer sig med *att* de läser (Westlund, 2017). Goda läsare är ofta motiverade att läsa vilket bidrar till en positiv läsutveckling, medan mindre motiverade elever ofta underpresterar (Alatalo, 2016). En god läsförmåga är därför av stor betydelse för den fortsatta skolgången eftersom det är genom läsning som eleverna tillägnar sig kunskaper och färdigheter inom skolans samtliga ämnen.

Resultatet visar att lärarna upplever att goda läsare är motiverade att läsa nästan vad som helst, medan de mindre motiverade behöver mer anpassade texter. Jag tänker att det kan vara bra att vara vaksam på om eleverna läser av yttre eller inre motivation, dvs. för sin egen eller andras skull, för att lära eller för att prestera. Att även uppmärksamma elever som slukar sida efter sida och tar sig an vilken bok som helst, så att man som lärare inte riskerar att förbise elever som läser mycket bara för att de läser. Läsförståelse är ju något som ställer krav på ansträngning och en reflekterande hållning för att förstå och lära. Dessutom behöver elever som har avkodningsproblem inte ha problem med att tänka, reflektera och förstå! Precis som Säljö (2014) betonar är läsning inte en färdighet som vi någonsin kan behärska fullt ut, det finns alltid texter som kan utmana oss och utveckla läsförmågan.

Läroplanen (Lgr11) betonar att skolan ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära (Skolverket, 2016a: 7). Detta tar lärarna i studien hänsyn till genom att skapa ett klimat där eleverna får en känsla av mening och sammanhang. De ser till några av olika principer som lyfts fram inom Martins Fords motivationsteori (Giota, 2002) såsom att ta hänsyn till elevernas egna erfarenheter, att försöka skapa en rolig undervisning så att eleverna får positiva erfarenheter av skolan samt visa respekt för individen där tidiga insatser för elever i behov av särskilt stöd lyfts fram.

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan en motiverande faktor vara att få delta i en läsgemenskap som värdesätter lärande, där språk och samspel är kärnan i att kunskap konstrueras. Att låta eleven gå i dialog med texter som utmanar eleven eller att läraren skapar par eller grupper som innehåller utvecklingszoner är gynnsamt för lärandet. Det är givetvis svårt för mig att dra slutsatser av teorin i praktiken, eftersom jag har valt att göra en intervjustudie. Bara att kliva in i ett klassrum och ta del av miljön och vad den signalerar alltifrån vad det gäller möblering till ledarskap och förhållningssätt kan ge ett bättre underlag. Men jag kan ändå resonera kring lärares ambitioner där de anser att ett samspeleperspektiv är av betydelse för elevers läsutveckling.

Ur ett socialkognitivt perspektiv kan lärares sätt att placera starka elever med elever som har svårigheter vara ett slags kognitivt modellerande där elever kan lära genom att observera och imitera framgångsrika beteenden. När det kommer till självtillit vet jag ingenting om hur enskilda elever uppfattar och värderar sin förmåga att ta sig an olika uppgifter, men eftersom självtilliten är kontextspecifik tänker jag att texter som är handplockade efter elevens egna intressen kan bidra till att eleven anstränger sig mer istället för att undvika uppgiften. Jag tänker också att om läraren känner sig trygg i sin yrkesroll och har tilltro till sin egen förmåga att ansvara för och inkludera alla i en klass, så har det en positiv inverkan på elevens motivation och vilja att utmana och anstränga sig.

### *Relevans för läraryrket*

Studien är inte generaliserbar då den inte förklarar hur verkligheten ser ut i all undervisning, men den kan ha betydelse för verksamma lärare och lärarstudenter för att relatera och reflektera över undervisningen och läsförståelsens komplexitet. Arbetet har gett mig en fördjupad insikt i hur en god läsundervisning kan utformas för att utveckla elevers läsförståelse och motivation. Intervjuerna har gett mig en inblick i lärares tänkande vilket kan fungera som inspiration för hur jag själv skulle kunna lägga upp min undervisning i framtiden. Att ta del av tidigare forskning är också ett sätt att se vilka undervisningsmodeller som är framgångsrika samt vilka lässtrategier som är av betydelse för elevers förståelse. Studien visar att några arbetsätt och lässtrategier är mer förekommande medan andra hamnar lite i skymundan. Jag blev lite förvånad över att ingen lärare hänvisade till cirkelmodellen eftersom jag hade en bild av att det är ett populärt arbetsätt inom genrepdagogen och ett strategiskt sätt att förklara faktatextens struktur. Min ambition har varit att försöka problematisera varför läsförmågan hos svenska elever har försämrats. Jag kan inte förklara det på ett tydligt sätt, men tänker att det är av betydelse att läsundervisningen har en balans där olika texttyper får ta plats och där eleverna får så många verktyg som möjligt. En tanke är att tydligare fokus på metakognitiva strategier där eleverna succesivt får ta mer ansvar för sitt lärande kan ge positiva effekter på elevers läsförståelse. Alltså att sträva efter en hög grad av självreglerat lärande.



## *Fortsatt forskning*

Under processen har flera frågor väckts som skulle kunna fungera som underlag för fortsatt forskning. Från början hade jag en ambition att även inkludera förskoleklassen, men tyvärr fick jag inte möjlighet att intervjua lärare i förskoleklass inom den tidsram som jag hade till förfogande för mitt examensarbete. Att undersöka hur yngre barn tänker och resonerar kring olika texttyper är en aspekt som är intressant att lyfta fram. Jag tänker även att observationer skulle kunna tydliggöra hur sociokulturella och socialkognitiva teorier kan samspela i undervisningen. En fördjupad studie kring kartläggning och bedömning av elevers läsförståelse och läsutveckling är ett annat perspektiv som hade varit intressant att undersöka för att bredda bilden av läsförståelse. Läsförståelse är ett av de svåraste områdena att bedöma, eftersom läraren behöver ta hänsyn till flera olika faktorer (Westlund, 2013). Jag skulle vilja veta mer hur olika bedömningsstöd kan se ut, vad de mäter och på vilket sätt. I min studie framkommer det att testen inte alltid täcker allt och att eleverna därmed inte får möjlighet att visa en högre läsförståelse än vad det aktuella testet mäter. Det kan vara problematiskt eftersom läraren behöver möta eleverna på rätt nivå för att kunna ta hänsyn till deras proximala utvecklingszon. Ytterligare frågor som har väckts är att tillämpa ett genusperspektiv då det i studien framkommer att särskilt pojkar är svårmotiverade. Vad kan det bero på? Vilken typ av litteratur kan stimulera deras läsintresse och läsutveckling? Har sakprosa någon särskild inverkan där? Det finns alltså flera spännande infallsvinklar som kan fungera som underlag för vidare forskning kring läsdidaktiska frågor.

## 7. Referenser

- Alatalo, T. (2016). *Läsundervisningens grunder* (1. uppl. ed.). Malmö: Gleerups.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap : Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar* (1. utg. ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Fisher, D., Hattie, J., Frey, N., & Ashing, K. (2018). *Framgångsrik undervisning i literacy: En praktisk handbok* (Första utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Gear, A. (2015). *Att läsa faktatexter: Undervisning i kritisk och eftertänksam läsning* (1. utg. ed., Lärare lär). Stockholm: Natur & kultur.
- Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: En litteraturöversikt*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Giota, J. (2014). *Att främja elevers motivation, lärande och skolprestationer - I Mats Ekholm och Hans-Åke Scherp (red.), Det goda lärandets grunder*. Gleerups Utbildning AB, Malmö.
- Hjerm, M., Lindgren, S., & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (2., [utök. och uppdaterade] uppl. / Mikael Hjerm, Simon Lindgren & Marco Nilsson ed.). Malmö: Gleerup.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindstedt, I. (2017). *Forskningens hantverk* (Upplaga 1 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I., & Fröhling, T. (2006). *Konsten att läsa faktatexter* (1. uppl. ed., Lärpocket). Stockholm: Natur och kultur.
- Längsjö, E., & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket: Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, K. (2017). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning F-3 : Cirkelmodellen, genrepedagogik, ALS och IKT*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Reichenberg, M., & Fröhling, T. (2014). *Vägar till läsförståelse: Texten, läsaren, samtalet* (2., [uppdaterade] uppl. ed., Lärare lär). Stockholm: Natur & kultur.
- Roe, A., & Önnarfält, B. (2014). *Läsdidaktik: Efter den första läsinläringen* (1. uppl. ed.). Malmö: Gleerup.

Sjödahl, A. (2014, 5 augusti). Svenskläraren tolkar begreppen genrer respektive texttyper [Blogginlägg]. Hämtad från <https://annikasjodahl.wordpress.com/2014/08/05/svensklararen-tolkar-begreppen-genrer-respektive-texttyper/>

Skolverket (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2016. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016b). *Nationella prov*. Hämtad 2018-04-06, från <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>

Skolverket (2016c). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *Rapport 463: PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

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

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L., & Öberg Lindsten, K. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L., & Öberg Lindsten, K. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår* (1. utg. ed.). Stockholm: Natur & kultur.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: Att undervisa i lässtrategier för förståelse: Fk-årskurs 3* (Första utgåvan ed., Lärare lär). Stockholm: Natur & Kultur.

Woolfolk, A. Karlberg, M. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Pearson Education.

## 8. Bilagor

### *Bilaga 1: Samtyckesbrev*



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Förfrågan om att delta i intervjuundersökning

Mitt namn är Karin Östergren och jag är lärarstudent på Göteborgs Universitet. Jag skall nu skriva mitt examensarbete som är den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen (Läraryrket, LP01). Syftet med examensarbetet är att undersöka hur lärare arbetar med läsförståelse av sakprosatexter i förskoleklass samt årskurs 1–3. För att kunna svara på mina forskningsfrågor behöver jag samla in material genom intervjuer med verksamma lärare. Alla intervjupersoner kommer att garanteras anonymitet och de skolor som finns med i undersökningen kommer inte att namnges eller på något annat sätt kunna vara möjliga att identifieras vid undersökningen. Intervjuerna beräknas ta cirka 40 minuter och de behöver genomföras senast den 4 maj. För att underlätta arbetet kommer intervjuerna spelas in och informationen kommer att bearbetas konfidentiellt. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet frivilligt och ni kan när som helst avbryta ert medverkande om så önskas.Handledare för undersökningen är Rauni Karlsson, mail: [X]. Kursansvarig för LAU395: *Allmänt utbildningsområde 3, Examensarbete, avancerad nivå* är Andreas Gunnarsson, mail: [X]. Vänligen kontakta mig om ni har möjlighet att delta. Jag hoppas på intressanta möten och intervjuer.

Med vänliga hälsningar:  
*Karin Östergren*

Mail: [X]  
Telefon: [X]

## *Bilaga 2: Intervjuguide*

1. Hur länge har du arbetat som lärare? Vilken klass undervisar du i just nu?
2. Berätta för mig hur du brukar arbeta kring läsning av sakprosatexter. Vad är viktigt att tänka på?
3. Hur motiverar och engagerar du eleverna att läsa i alla ämnen?
4. Har du några speciella strategier för att utveckla elevers läsförståelse?
5. Är du inspirerad av någon särskild teori/ metod/ undervisningsmodell? Vilken/ vilka? Hur länge har du arbetat utifrån detta sätt?
6. Kan du se några fördelar/ nackdelar med arbetssättet? Hur arbetade du innan? Jämför med dina tidigare erfarenheter.
7. Använder du dig av något särskilt material eller läromedel? Vilket/ vilka? Vad tycker du om dem?
8. Hur tänker du kring val och tillgång av sakprosatexter/ läromedel?
9. Hur ser arbetsmiljön ut när ni arbetar med sakprosa? Fungerar lärandet individuellt och/ eller i samspel?
10. Beskriv hur du arbetar med elevers olika förutsättningar och sätt att lära. Anpassas metoder och material efter elevernas olika nivåer? Motivera.
11. Berätta hur du arbetar med elever som uppvisar svårigheter eller har bristande motivation.
12. Hur vet du om eleverna förstår vad de läser?
13. Hur arbetar du med kartläggning och bedömning av elevers läsutveckling?
14. Finns det något du skulle vilja lägga till eller utveckla angående läsförståelse/ sakprosa?

### Bilaga 3: Släktskapsdiagram

