



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Läslyftets betydelse med fokus på läsförståelse av faktatexter

En kvalitativ studie av några mellanstadielärares erfarenheter ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Pernilla Gemrud och  
Karin Ingemalm  
Speciallärarprogrammet



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SLP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2019
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Monica Reichenberg

---

Nyckelord: Läslyftet, kollegiala lärandet, läsförståelse, faktatexter, lässtrategier

## Abstract

**Syfte:** Syftet med studien är att få en djupare förståelse hur tolv mellanstadielärare på tre olika skolor utvecklat undervisningen kring läsförståelse av faktatexter utifrån Läslyftets betydelse. Specifikt fokus riktas mot elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst.

**Teori:** Studiens teoretiska ramverk i vår uppsats var utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och det är genom denna teori resultatet diskuterades.

**Metod:** För att besvara våra frågeställningar har vi i vår studie en kvalitativ ansats där semistrukturerade intervjuer ligger till grund för resultatet. För att få tillgång till lärares beskrivningar härrör från har vi i denna studie genomfört intervjuer med tolv lärare på mellanstadiet. Vi har tagit inspiration från Brymans (2018) tematiska analysmodell vid bearbetning och analys av studiens empiri.

**Resultat:** Sammanfattningsvis visades vårt resultat på en stor enighet kring att fler ämneslärare borde involverats i Läslyftet. Detta ses som en möjlighet för att därmed utveckla kunskapen kring undervisningen genom allas kompetens och ge en bättre samsyn, särskilt i beaktande av elever i svårigheter att förstå faktatexter. Det lärarna upplevde som mest betydelsefullt med Läslyftet var att det gavs tid att diskutera och reflektera. De flesta av respondenterna visade på en enighet att använda och utveckla undervisningen kring lässtrategier, textsamtal, och begreppsförståelse för att utveckla läsförståelsen av faktatexter, särskilt för de elever som har svårt med läsförståelsen. Å andra sidan framgick det av respondenternas svar att enskild undervisning användes på olika sätt och olika mycket, vilket flera beskrev som negativt särskilt för elever i svårigheter att förstå. Speciallärarna var ej delaktiga i Läslyftet, vilket respondenterna betraktade som en brist.

## **Förord**

Det har varit lärorikt och spännande att få arbeta med denna studie. Som blivande speciallärare har det varit mycket intressant att få komma till andra skolor och få ta del av vad andra lyfter fram kring Läslyftet och sin verksamhet. Vi vill tacka alla våra respondenter som genom sin öppenhet delgav oss sina tankar och funderingar. Vi riktar även ett stort tack till vår handledare Staffan Stukát, som varit vår vägvisare genom arbetets gång. I denna studie har vi arbetat tillsammans och ansvarar på så vis gemensamt för allt innehåll.

Göteborg, 2019-05-19

Pernilla Gemrud och Karin Ingemalm

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Syfte och frågeställning</b> .....	<b>3</b>
<b>3 Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
3.1 Läroplaner - textanalytiska nedslag .....	4
3.2 Läslyftet.....	5
3.3 Läslyftets utvärdering.....	6
3.5 Kunskapslyftet i Norge .....	7
3.6 Skolinspektionens kvalitetsgranskning av undervisningen i läsförståelse .....	8
<b>4 Tidigare forskning och litteraturgenomgång</b> .....	<b>10</b>
4.1 Kollegiala lärandet .....	10
4.2 Läsförståelse.....	10
4.3 Faktatexter.....	13
4.4 Läsförståelse av faktatexter genom lässtrategier.....	15
<b>5 Teoretiskt ramverk</b> .....	<b>18</b>
<b>6 Metod</b> .....	<b>20</b>
6.1 Metodval .....	20
6.2 Urval.....	21
6.3 Intervju .....	21
6.4 Analysmetodik .....	22
6.5 Studiens trovärdighet .....	24
6.6 Etiska aspekter .....	25
<b>7 Resultat och analys</b> .....	<b>26</b>
7.1 Tema 1: Det kollegiala lärandet .....	26
7.2. Tema 2: Lärarnas syn på Läslyftets utvecklingsmöjligheter.....	27
7.3 Tema 3: Undervisning i läsförståelse av faktatexter .....	29
7.4 Tema 4: Speciallärarens roll.....	33
<b>8 Diskussion</b> .....	<b>36</b>
8.1 Metoddiskussion .....	36
8.2 Resultatdiskussion.....	38
8.3 Specialpedagogiska implikationer .....	42
8.4 Studiens kunskapsbidrag och vidare forskning.....	43

<b>Referenslista.....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga 1 - Missivbrev till lärarna .....</b>	
<b>Bilaga 2 - Intervjuguide .....</b>	

# 1 Inledning

Att lära sig läsa förvandlar liv. Att kunna läsa är en grundläggande färdighet för förvärv av kunskap och en demokratisk rättighet för alla människor oavsett bakgrund och utifrån vars och ens förutsättningar och behov. Läsforskarna, Bråten (2008) och Myrberg (2001) betonar betydelsen i att läsa med förståelse och visar i sin forskning att en brist på läsförståelse inte bara leder till svårigheter i skolan utan utgör även ett betydande samhällsproblem. Reichenberg (2008) som också forskar inom läsning och läsförståelse uttrycker att en av skolans viktigaste uppgift är att se till att alla elever kan läsa, förstå och använda texter.

I regeringens proposition (2013/14:1) hänvisas till de internationella undersökningarna PISA (Programme for International Student Assessment) och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) som konstaterar att svenska elevers läsförmåga har försämrats avsevärt under 2000-talet. Försämringen anses främst bero på att eleverna har blivit sämre på att läsa faktatexter och det är svagpresterande pojkar som tappat mest.

Utifrån de sjunkande resultaten i läsförståelse har regeringen gjort bedömningen att fler lärare behöver stärka sina egna kunskaper för att öka elevernas språk-, läs- och skrivförmåga i svenska. ”Utbildning är centralt både för den enskilde och för samhället i stort” (s. 35). I en särskild satsning för åren 2014–2018 har regeringen budgeterat riktade medel (303 miljoner) för en kompetensutveckling som bygger på kollegialt lärande, där lärare lär av varandra (Regeringsbeslut U2013/7215/S). Satsningen fick namnet Läslyftet. Regeringens förhoppning är att Läslyftet ska leda till en ökad måluppfyllelse för eleverna. Genom att ge lärarna tillgång till vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt baserade på aktuell forskning ska elevernas språk-, läs- och skrivförmåga förbättras (ibid.). Det är skolans uppgift att se till att alla elever ges möjlighet att träna sig i att läsa och kommunicera kring det lästa. För att eleverna ska kunna tillägna sig all undervisning bör inte ansvaret åligga enbart läraren i svenska. Ansvaret bör delas av alla lärare, vilket också är tydligt framskrivet i den nuvarande Läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2011a).

I vår utbildning till speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling är det enligt Examensordningen (SFS 2011:186) synnerligen värdefullt att ytterligare öka förståelsen av hur lärare tänker kring och arbetar med läsförståelse i klassrummen med sina elever. Eftersom vi båda arbetar som speciallärare på mellanstadiet blev vi intresserade av att ta reda på hur lärare i årskurs 4–6 arbetar med elevers läsförståelse kring faktatexter. Detta val inspirerades av forskarna Reichenberg och Lundberg (2011), som fick i uppdrag av Skolverket att utarbeta en handledning i läsförståelse för grundskolans senare stadier. Forskarna menar att många lärare tar för givet att eleverna har god läsförståelse bara de kan läsa en berättelse med flyt. Men sättet som tolkning sker på berättande texter fungerar inte tillfredsställande på faktatexter menar Reichenberg och Lundberg. Samtidigt är det just faktatexter som dominerar lärandet från 10–12 årsåldern och framåt (ibid.).

Under våra år som speciallärare har vi också märkt att undervisningen i svenska, samhällsorienterande ämnen (SO) och naturorienterande ämnen (NO) varierar när det gäller läsförståelse och att diskussionerna mellan lärare i dessa ämnen kring undervisning ofta fattas. Efter flera PISA-undersökningar med fallande resultat har det skett ett banbrytande för svenska elever 15-åringars prestationer i PISA 2015 (Skolverket, 2016). I PISA undersökningen påvisades en positiv utveckling i såväl läsförståelse och matematik. Inom naturvetenskap märks tecken på en positiv utveckling och förbättring finns endast bland högpresterande elever och detta är ytterligare ett motiv till att vi riktat studien mot NO och

inte bara svenska och SO. Detta gjorde oss nyfikna och fundersamma på om läsförståelse kring faktatexter kunde vara en bidragande orsak. Vi är medvetna om att faktatexter ingår i fler ämnen men har valt att avgränsa vårt arbete till svenska, SO och NO eftersom vi tror att de resultat vi få fram här är representativa även för andra ämnen. Vi valde att intervjua flera lärare inom ämnena för att få en bredd och få fler röster hörda. Dessutom finns det få svenska lässtudier gjorda på mellanstadiet och högstadiet samt att forskningen har fokuserat mest på skönlitterära texter (Reichenberg, 2012).

Utifrån vårt val av läsförståelse av faktatexter i årskurs 4–6 ville vi också koppla ihop det med den aktuella statliga satsningen Läslyftet. När vi väljer att sätta på oss våra ”specialpedagogiska glasögon” blir vi medvetna om att Läslyftet väljer att rikta stödet till en mer övergripande skolnivå. Stödmaterial som tillhandhålls i Läslyftet ska ge lärare möjlighet att i undervisningen möta elevers olika behov, både de som riskerar att få svårigheter eller de elever som redan har svårigheter och för de elever som behöver utmaningar i sin läs- och skrivutveckling för att kunna utvecklas vidare (Regeringsbeslut U2013/7215/S). En fråga som vi ställer oss är om den didaktiska forskningen får genomslag i skolpraktiken.

Syftet med studien är att få en djupare förståelse hur tolv mellanstadielärare på tre olika skolor utvecklat undervisningen kring läsförståelse av faktatexter utifrån Läslyftets betydelse. Specifikt fokus riktas mot elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst. Studiens teoretiska ramverk utgörs av ett sociokulturellt perspektiv på lärande i den sociala interaktionen. I vår studie kommer vi att använda oss av en kvalitativ ansats där semistrukturerade intervjuer ligger till grund för resultatet. Utifrån vårt syfte har vi i vår studie valt att avgränsa oss och fokusera på läsförståelse ur ett lärarperspektiv. Vi är emellertid medvetna om att läsning och skrivning i många avseenden går hand i hand. Myrberg (2001) menar att de båda färdigheterna bör utvecklas samtidigt för att bästa resultat ska nås för eleverna.

Vår förhoppning är att studien kan ge ny kunskap om Läslyftets betydelse för utveckling av elevers läsförståelse av faktatexter med ett särskilt fokus mot elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst. Vi hoppas att våra resultat kan inspirera till en djupare forskning än vad vi har haft möjlighet att göra inom detta intressanta ämne.

## 2 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att få en djupare förståelse hur tolv mellanstadielärare på tre olika skolor utvecklat undervisningen kring läsförståelse av faktatexter utifrån Läslyftets betydelse. Specifikt fokus riktas mot elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst.

För att strukturera upp syftet kommer följande frågeställningar bearbetas:

- Vilken betydelse har deltagandet i Läslyftet haft för utvecklingen av undervisning i läsförståelse av faktatexter?
- Hur arbetar lärarna specialpedagogiskt med undervisning i läsförståelse av faktatexter?
- Vilka utvecklingsmöjligheter ser lärarna för undervisning i läsförståelse av faktatexter? Särskilt för elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst.



## 3 Bakgrund

Under den här rubriken redogör vi för studiens bakgrund för att läsaren ska ges möjlighet att förstå kontexten omkring uppsatsens ämnesområde. Inledningsvis ger vi en kortare beskrivning till bakgrunden av Läslyftets implementation. Därefter lyfter vi fram vad den nuvarande läroplanen Lgr 11 betonar kring läsförståelse av faktatexter. Vidare redogör vi dels om Läslyftets utvärdering och dels om Norges kunskapslyft och avslutningsvis beskriver vi Skolinspektionens kvalitetsgranskning av undervisningen i läsförståelse.

I dagens arbetsliv och samhällsliv ställs det allt högre krav på den enskilda individen att behärska och hantera både det talade och det skrivna språket. Att ha en god läsförmåga är för den enskilde individen av oerhörd vikt i livet, inte bara under studie och yrkeslivet. De personer som saknar en god läsförmåga kan få svårigheter i vårt kunskaps- och informationssamhälle (Westlund, 2009).

Enligt regeringens kommittédirektiv, (Dir 2016:78) handlar läsning ” [...] ytterst om demokrati och likvärdighet, dels när det gäller tillgången till utbildning och kultur, dels när det gäller möjligheten att ta plats i samhället och som medborgare delta i det demokratiska samtalet ” (s. 2). Likaså framhåller Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap 9 §) betydelsen av att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och i det innefattar bland annat en god läsförmåga.

En god läs- och skrivförmåga är avgörande för hur väl elever når kunskapskraven i grundskolans alla ämnen och hur väl de lyckas med fortsatta studier. Dessutom har det en avgörande betydelse för framtida sysselsättning och för möjligheten att vara en aktiv samhällsmedborgare. Det är skolans uppgift att kompensera för skillnader i elevers olika förutsättningar för att de ska få möjlighet att lyckas i skolans alla ämnen. Det visar sig också i PISA-undersökningen, 2012 att svenska elever läsförståelse ytterligare försämrats och i PIRLS undersökning, 2011 påvisas att läsförståelsen för skönlitteratur endast försämrats marginellt i jämförelse med faktatexter har resultatet sjunkit. Det visar sig också att elever i årskurs 4–6 inte får möjlighet att reflektera över texter de läst varken tillsammans med andra elever eller med lärare (Regeringsbeslut U2013/7215/S).

Mot denna bakgrund implementerade regeringen kompetensutvecklingen Läslyftet som ett led i att motverka bristerna i elevernas språk-, läs- och skrivutveckling.

### 3.1 Läroplaner - textanalytiska nedslag

I en jämförelse mellan den förra läroplanen [Lpo 94] och den nuvarande läroplanen [Lgr 11] i ämnet svenska har vi fokuserat på läsförståelse i årskurs 4–6. Därtill har vi även gjort nedslag i Kommentarmaterialet till Kursplanen i svenska.

Den tidigare Läroplanen [Lpo 94] ligger till grund för den nuvarande Läroplanen [Lgr 11]. I jämförelse mellan de båda läroplanerna och dess olika rubriker har det skett en förändring gällande det centrala innehållet. Vid granskning av dessa båda läroplaner visade det sig att i ämnet svenska läggs det i den nuvarande läroplanen [Lgr 11] fokus kring lässtrategier där eleven ska känna till olika strategier för att förstå och tolka olika texter samt för att kunna skriva olika typer av texter (Skolverket, 2011a) Begreppen läs- och skrivstrategier benämns inte överhuvudtaget i den förra läroplanen (Skolverket, 1994).

Även i kunskapskraven har det skett en förändring av vad som anses centralt gällande läsning. I den förra Läroplanen [Lpo 94] beskrivs följande mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret:

Eleven skall

kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter. (Skolverket, 1994)

I Läroplanen [Lgr 11] kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 6 svenska, betonas lässtrategier som en stor vikt i elevers läsande:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosa för barn och ungdomar med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. (Skolverket, 2011a)

I jämförelse mellan de båda läroplanerna har det skett en förskjutning i kunskapskraven från att tidigare betonat läsning av skönlitteratur till läsning av skönlitteratur samt sakprosa. Dessutom har ”tyst” läsning tagits bort. Att läsa med flyt betonas i båda kursplanerna.

I Kommentarmaterialet till *Kursplanen i svenska* (Skolverket, 2011b) betonas att det centrala innehållet i ämnet är valt för att skapa förutsättningar för elevernas läs- och skrivutveckling. Gällande läsning lyfts även här lässtrategier fram som något av stor vikt:

/.../Med lässtrategier menas i kursplanen de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text. Lässtrategier handlar alltså om något som läsaren gör med texten. /.../ I årskurserna 4–6 vidgas innehållet till att eleverna också ska få lära sig strategier för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna. (s. 10)

Sammanfattningsvis har Skolverket lagt en stor vikt vid läsning, läsutveckling och lässtrategier i nuvarande styrdokument. I första meningen i kursplanen i svenska beskrivs att ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära” (Skolverket, 2011a, s. 247). Genom att språket utvecklas i samspel med andra bygger det på de teorier som anser att människan ges möjlighet att i en interaktion utveckla sina tankar. I den nuvarande läroplanen Lgr 11 Skolverket (2011a) lyfts läsförståelse och lässtrategier fram som ett centralt område för samtliga årskurser i svenskämnet kursplaner. För årskurs 4–6 redogörs det att läsförståelse innebär att eleverna ska kunna ”läsa mellan raderna”. Ur kursplanerna har den ”tysta” läsningen försvunnit och sakprosa har getts ett större utrymme. I Kommentarmaterialet till *Kursplanen i svenska* (Skolverket, 2011b) betonas att lärarna inte bara ska undervisa eleverna explicit i lässtrategier för att eleverna ska få möjlighet att bredda och fördjupa sin läsförmåga, de ska också bedöma elevernas förmåga att använda lässtrategier. Däremot är det inte klargjort på vilket sätt denna undervisning ska utföras, vilket vi ser kan försvåra den läsutvecklande undervisningen för eleverna.

## 3.2 Läslyftet

Utbildningsdepartementet gav Skolverket i uppdrag 2013 att svara för genomförandet av en fortbildning av lärare i språk-, läs- och skrivutveckling. Satsningen, som fick namnet Läslyftet (Regeringsbeslut U2013/7215/S), syftar till att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. Läslyftet har pågått med statsbidrag under läsåren 2014–2018. Läslyftet vänder sig till lärare från förskolan och ända upp till gymnasiet (ibid.). Fortbildningen i Läslyftet sker genom kollegialt lärande och bygger på strukturerat samarbete och tillägnande av kunskaper i den dagliga praktiken. I det kollegiala samtalet diskuteras exempelvis didaktiska frågor, undervisningssituationer, diskussion kring problem och svårigheter samt kritisk granskning av

både sin egen undervisning och kollegors undervisning. Slutligen prövas det som lärarna lärt sig i den egna praktiken. Materialet i Läslyftet bygger på ett sammanhållet didaktiskt material som består av åtta moduler där varje modul är indelade i fyra moment (A, B, C & D). Moduler är framtagna i samarbete med forskare och sakkunniga. Målet för lärarna är att de ges möjlighet att reflektera både enskilt och kollegialt över vad de gör för att tillsammans utveckla undervisningen och verksamheten. Underlaget innehåller både texter, artiklar, webbmaterial, fördjupade frågor och filmer.

Inför det kollegiala arbetet förbereder sig lärarna enskilt (moment A) genom att ta del av materialet. Under Moment (B) har lärarna gemensamma diskussioner under ledning av handledaren och de får också planera undervisningsaktiviteter. I moment (C) genomför deltagarna de undervisningsaktiviteterna som planerades i moment (B). Dessa aktiviteterna är en del i den reguljära undervisningen. Slutligen, i moment (D) diskuterar och reflekterar lärarna tillsammans under ledning av handledaren. Det hela avslutas med att de delger varandra en återkoppling och som avslutning sammanfattar lärarna vad de lärt sig under arbetet. Fortbildningen sker på varje enskild skola och finns tillgängligt på Skolverkets Lärportal. Om huvudmannen får statsbidrag för att delta i Läslyftets kompetensutveckling har de krav på sig från Skolverket hur många moduler de ska arbeta med på ett läsår. Om huvudmannen deltar i fortbildningen men ej har statsbidrag finns det möjlighet för dem att arbeta med valfritt antal moduler samt i sin egen takt (Skolverket, 2019a).

### 3.3 Läslyftets utvärdering

På uppdrag av Skolverket har det hittills genomförts en utvärderingsomgång samt tio nationella utvärderingar av den statliga satsningen Läslyftet. Avsikten med utvärderingarna är att undersöka Läslyftets effekter. Fem av utvärderingarna vänder sig mot förskolan, gymnasiet, skolbiblioteken och de övriga mot grundskolan. Vi har valt att referera till den senaste delrapporten som riktar sig mot grundskolan. Skolverket har planerat att publicera en slutrapport av Läslyftet som ska presenteras i juni 2019 (Skolverket, 2019b).

Delrapport 7 har utvärderats av Andersson, Carlbaum, och Hanberger (2018). Syftet med delrapporten är att analysera eventuella kvarstående effekter av Läslyftet i grundskolan ett och ett halvt år efter deltagande, med fokus på kollegialt lärande, samarbete, undervisning, elevers språk-, läs- och skrivförmågor samt undervisnings- och fortbildningskulturen. Delrapportens underlag bygger särskilt på svaren i två enkäter som gjorts med lärare, handledare och rektorer. Vilka har utförts i maj-juni 2016 och december-januari 2017/18. Utöver enkäterna har det också genomförts ett antal fördjupade intervjuer med lärare.

Till genomförandet av undersökningen skickades det ut 2087 uppföljningsenkäter till lärare. Det var 638 lärare som besvarade enkäten vilket motsvarar en svarsfrekvens på 31 procent. Det stora bortfallet i undersökningen hade flera anledningar, bland annat att lärare hade bytt arbete eller var sjukskrivna. I och med att forskarna använder sig av två tidpunkter i undersökningen har de kunnat jämföra svaren på samma och liknande frågor. Svaren från den första enkäten som genomfördes 2016 avser att tolkas som kortsiktiga effekter och som gäller under själva Läslyftets genomförande. Svaren som framkommit vid den andra tidpunkten som utfördes 2017/18 avser att mäta kvarstående effekter. Genom att ha två tidpunkter kan forskarna se om Läslyftet har bidragit med några effekter. Det framhålls i delrapporten att nästan nio av tio (88%) av de som besvarade uppföljningsenkäten arbetade kvar på samma skolenhet som den gjorde läsåret 2015/16, där Läslyftet genomfördes (ibid.).

De kvarstående effekterna som forskarna Andersson m.fl. (2018) försöker fånga upp i delrapporten handlar om de förändringar som lärarna tillskriver Läslyftet. Utvärderingen visar en signifikant avtagande effekt i ett fortsatt arbete med Läslyftets moduler. Enkäten som gjordes läsåret 2016/17 svarade över hälften av lärarna, att de fortsatt arbeta med Läslyftets moduler, visar det sig att arbetet med Läslyftets moduler minskar signifikant. Enligt enkätsvaren var det nu bara en av tio lärare som uppgav att de fortsatt arbeta med modulerna tillsammans med kollegor. När lärarna tillfrågades varför de inte fortsatt arbeta med Läslyftets moduler hänvisade ungefär hälften till tidsbrist. Nästan lika stor andel menade att skolläningen prioriterade andra utbildningar. Andra hänvisade till att de prioriterat annan utbildning, att det inte funnits någon kollega som lett arbetet, eller att de redan hade tillräckliga kunskaper för att arbeta med elevers utveckling (ibid.).

En fråga som ställdes i undersökningen var om Läslyftet satt några kvarvarande spår i hur lärare samtalar med varandra om undervisningen eller undervisningsplaneringen. Drygt en tredjedel svarade att Läslyftet i stor utsträckning bidragit till att en ökad gemensam planering. Bland lärare i årskurs 4–6 uppgav något fler (44%) att Läslyftet satt spår i deras arbete. Forskarna påpekar att frågan inte riktigt går att jämföra med den första enkäten eftersom den då var annorlunda formulerad. Cirka hälften av lärarna uppgav att Läslyftet i stor utsträckning också bidragit till att de läser texter högt tillsammans med eleverna, använder språk-, läs- och skrivutvecklande undervisningsmetoder och anpassar undervisningen efter elevers olika behov. Sammantaget tyder lärarnas svar på en kvarstående Läslyfteffekt på lärarnas undervisning ett och ett havt år efter deltagandet, främst när det gäller textbearbetning.

Gällande frågan om Läslyftet har haft effekter på elevernas språkliga intresse och aktivitet svarade drygt fyra av tio lärare att Läslyftet i stor utsträckning bidragit till att eleverna idag deltar i samtal mer än tidigare. Fyra av tio lärare uppgav att eleverna i stor utsträckning ställer fler egna frågor till texter och cirka en tredjedel menade att eleverna i sin undervisning fått ett större intresse för texter och läsning. Bara omkring 15% av lärarna ansåg att Läslyftet inte alls haft dessa effekter. I jämförelse med svaren i den första enkäten ser man att svaren är likartade och inga skillnader är signifikanta.

I uppföljningsenkäten svarade närmare tre av tio lärare att Läslyftet bidragit till att eleverna idag i stor utsträckning förbättrat sin läsförståelse, sin ord/begreppsförståelse och/eller sin förmåga att kunna förstå olika texttyper form och innehåll. Två av tio ansåg att Läslyftet ökat elevernas förmåga att kritiskt granska, uttrycka sig verbalt, dra slutsatser och förmåga att skriva texter. I jämförelse mellan enkäterna bedömer fortfarande lärarna Läslyftets effekter som störst när det gäller elevernas läsförståelse, ord/begreppsförståelse och förmågan att kunna förstå och tolka texttyper olika form och innehåll (ibid.).

### 3.5 Kunskapslyftet i Norge

I en artikel kring en studie kring Kunskapslyftet i Norge utförd av Møller, Ottesen och Hertzberg (2010) visar det sig att det funnits svårigheter att nå framgång och utveckling både vad gäller de grundläggande färdigheterna i skolan och mellan lärarprofession och politik. Studien är gjord på sex grundskolor och fyra videregående skolor som kan liknas vid våra gymnasieskolor. Rektorer och lärare på skolorna har blivit intervjuade kring grundläggande färdigheter och översyn hur arbetet kring Kunskapslyftet påverkat dem och kvalitetsarbetet gått till. Tanken med de grundläggande färdigheterna är att alla lärare genom ett kollegialt lärande i samtliga ämnen ska träna eleverna att uttrycka sig muntligt och skriftligt, att kunna

använda digitala verktyg, kunna räkna och läsa. Detta kräver ett samarbete och kunskapsdelning i organisationen mellan ämnen.

En av de färdigheter som framstod i intervjuerna var läsning där lärarna ansåg att det positiva med den nya satsningen var att eleverna blev ordentligt kartlagda kring sin läsning och att de sedan hade tydliga strukturer kring vad som görs åt detta på skolan. Några av lärarna hade gått en vidareutbildning och fick en kompetens som läsutvecklare. Vissa elever undervisades i läskliniker eller läs- och skrivstudio. De elever som behövde extra stöd fick det kring sina läs- och skrivsvårigheter. Det fanns också en satsning som gick ut på att eleverna skulle läsa mer. Att dessa grundläggande färdigheter skulle genomsyra alla ämnen visades vara omtalat som konstigt och kännas svårt att få in i alla ämnen. Det var bara en skola som hade detta ämnesövergripande sätt då alla deltog på möten. Det fanns olika typer av lässtimulerande undervisning men det var uteslutande kring skönlitterära texter. Varken på de vidaregående skolorna eller på grundskolorna fanns undervisning kring läsning av faktatexter.

Resultatet i studien visar på en spänning mellan politik och profession. Intensionen att inkludera de grundläggande färdigheterna i alla ämnen har inte förståtts som det var tänkt och att dessa skulle prioriteras. Sammanfattningsvis tyder undersökningen på att Kunskapslyftet inte har gett några större förändringar kring skolans arbete vad gäller grundläggande färdigheter eller kvalitetsgranskning. Enligt forskarna är det möjligt att lärarna uppfattar att de inte ha fått tillräcklig information för att fullt ut förstå arbetet kring Kunskapslyftet. Den politiska styrningen ser också ut att varit för svag och dess förväntningar har inte i tillräcklig grad blivit förmedlats till lärare och rektorer. Skolorna i urvalet upplever en viss frihet men också tvång och rapporteringskrav. Detta visar på en obalans mellan professionell och politisk styrning, vilket har gett svårigheter i detta arbete (ibid.).

### 3.6 Skolinspektionens kvalitetsgranskning av undervisningen i läsförståelse

I Skolinspektionens rapport (2010:5) *Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen, årskurs 4–6* redovisas resultaten från den kvalitetsgranskning som Skolinspektionen genomfört på 31 skolor i 25 kommuner runt om i landet. Huvudsyftet med granskningen var att kvalitetsgranskningen ska bidra till en bättre verksamhet med förbättrade resultat gällande läsprocessen. De bedömningsområden som var i fokus var formulerade utefter skolans nationella styrdokument tillsammans med aktuell forskning kring läsutveckling.

Resultatet från granskningen visar att de texter som elever möter i undervisningen är i huvudsak skönlitterära texter och faktatexter. Dessa texter är oftast från en lärobok eller en bänkbok. Det har framförts kritik mot att lärare inte har ett strukturerat sätt att arbeta med förförståelsen av texterna. Bearbetning och kommunikation sker mer sparsamt vilket tenderar till att eleverna riskerar att bara få möta en viss sorts texter. Textgenrerna väljs då utifrån elevers intresse vilket enligt kritiken bromsar läsutvecklingen eftersom läsningen inte erbjuder en utmaning. Eleverna möter olika typer av texter i läroböcker men dessa är sällan anpassade efter elevernas kunskapsnivå eller intressen. I ämnet svenska var det många elever som saknade utmanade texter, och när texterna upplevdes för svåra för eleverna, skedde det oftast en anpassning nedåt istället för mer avancerade texter. Texterna som eleverna möter bearbetas ofta genom att eleverna enskilt får besvara frågor. Även krävande frågor som syftar till en djupare förståelse diskuteras ibland gemensamt men oftast arbetar eleverna enskilt.

I de naturorienterade ämnena läser eleverna generellt färre texter. Texterna handlar oftast om förklarande, beskrivande, instruerande faktatexter. Endast två skolor i granskningen använder sig av annat material, den ena använder sig av tidningsartiklar och den andra skönlitterära texter för att ge eleverna en ökad ordförståelse för ämnet. Texter i dessa ämnen kräver en ordentlig bearbetning för att innehållet ska kunna bli tillgängligt för eleverna.

I granskningen av undervisningens kvalitet framkommer det att bearbetning av och kommunikation kring texter är ett stort bristområde. Generellt är kunskapen kring olika texttypers kännetecken dålig hos eleverna. Eleverna får oftast bearbeta sina texter genom att svara på frågor, sammanfatta texten. Däremot finns det en brist i att tolka, textbearbetning med hjälp av gestaltning, kritiskt granska och värdera texter. Utifrån läsningen syftar ges eleverna en liten möjlighet i att träna på olika lässtrategier. Även samtal kring böcker visades vara en brist. Eleverna får sällan reflektera över sina böcker i sin undervisning (ibid.).

## 4 Tidigare forskning och litteraturgenomgång

Med det här kapitlet vill vi påvisa vad som har betydelse i det kollegiala lärandet för undervisningen och för god läsförståelse av faktatexter. Vi vill också poängtera vikten av undervisning kring detta, särskilt för elever med svårigheter vilket kan vara helt avgörande för elevernas framgång. Eftersom läsning är så mycket mer än bara avkodning har vi lagt vikt vid förståelse av text och vår studies fokus är mot faktatexter.

### 4.1 Kollegiala lärandet

I vår studie utgår det kollegiala lärandets från regeringens beskrivningar av Läslyftets fortbildning som utgår från moduler som är framtagna av forskare, där lärare sedan genom strukturerade samtal tillsammans får möjlighet att öka sina kunskaper genom gemensamma diskussioner kring undervisningen med utgångspunkt i modulerna (Regeringsbeslut U2013/7215/S).

Enligt Scherp (2013) kan lärandebaserad skolutveckling definieras som att skolledare och lärare utvecklas tillsammans utifrån sin egen verksamhet i vardagen. Lärares erfarenheter i undervisningen med elever och samtal med medarbetare är de påverkansfaktorer som är mest betydelsefulla kring hur undervisningen skapas. Diskussioner kollegor emellan vad gäller undervisning och erfarenheter kring elever är det som ökar kunskapen. Vidare menar Scherp att modellen VISKA (vardagsinriktat systematiskt kvalitetsarbete) kan vara en inspiration i skolutvecklingsarbetet. Det Scherp ställer sig kritisk till är när fortbildningen inom skolan kommer uppifrån och inte utgår från den egna verksamheten som ger möjlighet till ökad motivation och drivkraft när lärarna känner att det är en utveckling som är betydelsefull och ligger skolledare och lärare nära.

Styrkan i att utgå från skolans vardagsarbete beskriver även Ahlberg (2013). När det dagliga arbetet tar sin utgångspunkt i vetenskap och vävs samman med kunskapsutvecklingen byggs broar mellan forskning och lärares beprövade erfarenhet. Aktuell forskning ska forma skolans undervisning. ”Beprövad erfarenhet” är enligt Ahlberg när lärare reflekterar, prövar och omprövar, delar, utvärderar och systematiskt dokumenterar vårt arbete. Ahlberg menar också att alla skolor behöver skapa sina egna utgångspunkter och förutsättning eftersom det ser olika ut på varje skola.

### 4.2 Läsförståelse

Med detta avsnitt vill vi ge en förståelse för hur våra bokstavstecken kan bli till en värld som blir förståelig av bilder i huvudet, kunna se sammanhang och därigenom bli en tänkande, resonerande läsare som för texten framåt och ökar kunskapen tillsammans med andra.

Läsförståelse är ett komplext och mångfacetterat område som inte kan förklaras av en enhetlig kognitiv modell, utan består av både språkliga och kognitiva processer som inverkar på varandra på skilda sätt (Castles, Rastle & Nation, 2018). Eftersom läsförståelse är komplext har vi i den här uppsatsen valt att utgå från PISA:s definition av läsförståelse. Denna lyder följande:

Reading literacy är en individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. Utöver avkodning och ytlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet. (Skolverket, 2016, s. 10)

Även Westlund (2013) påpekar att de flesta läsforskare är överens om att läsförståelse består av flera olika färdigheter som på olika sätt påverkar varandra. Westlund menar att det inte går att mäta läsförståelse som en linjär utveckling. Snarare är utvecklingen beroende av flera invecklade processer som i olika åldrar samverkar på flera olika sätt. Frågan som Westlund ställer sig är om skolan tar tillvara på den kunskapen.

I dag räcker det inte enligt Westlund (2009; 2013) med att bara kunna använda sig av goda avkodningsstrategier för att bli en god läsare utan elever måste även ha ett flyt i läsningen, vilket de flesta forskarna idag är överens om. Men inte heller att kunna läsa flytande är tillräckligt för att förstå vad man läser. Förutom goda avkodningsstrategier anser Westlund att det är ett flertal faktorer som samverkar och utvecklar läsförståelsen förutom goda avkodningsstrategier. En betydelsefull faktor i utvecklandet av en god läsförståelse är enligt Westlund (2013) ordkunskap och som påvisar en korrelation på 0,6–0,8, det vill säga ett relativt högt positivt samband. Vidare menar Westlund att det inom läsförståelseforskning råder en stor enighet om dessa samband.

I likhet med Westlund menar Reichenberg (2008) att det finns ett nära samband mellan ordförståelse och läsförståelse. Westlund (2009) betonar att forskningen inom läsförståelse är i ett initialt skede och därmed uttalar sig forskare försiktigt kring flera resultat. Det råder däremot en stor enighet om att lärarens undervisning i läsförståelse påverkar elevernas läsförståelse av olika slags textgenrer.

Detta bekräftar även Hattie (2009) i sin metastudie *Visible Learning* vilken är baserad på mer än 50 000 studier och över 80 miljoner elever i fler än 800 metaanalyser. Där det studeras vad som påverkar elevernas studieresultat. Hattie betonar att det centrala är att synliggöra undervisnings och lärandeprocesser. Där han anser att lärare och elever är de viktigaste aktörerna i kontexten samt samspelet dem emellan. Han menar ytterligare att lärarskickligheten är den viktigaste faktorn i en framgångsrik läs- och skrivpedagogik och som har en avgörande betydelse för elevers prestationer. I likhet med Hattie (2009) påpekar även Myrberg och Lange (2006) betydelsen av lärarens kompetens och skicklighet i undervisningen som en framgångsfaktor för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och förhindra läs- och skrivsvårigheter.

I Westlunds (2013) avhandling var syftet med studien att bedöma elevers läsförståelse i en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i årskurs fyra. I studien intervjuades fem lärare från Sverige respektive fem lärare från Kanada som grundades sig från klassrumsobservationer. Westlund återger att styrdokumentet som råder för båda länderna har betydelse på lärarnas synsätt. I den kanadensiska kursplanen klargörs tydligt vilka teoretiska utgångspunkter som styrdokumentet vilar på, där hänvisas det till bland annat Vygotskij och innebörden med den proximala utvecklingszonen. Därutöver ska läraren ge sina elever stöd i att utveckla kognitiva strategier i deras läsning av texter. De ska även ge dem stöd i form av tillfälliga tankestöttor genom exempelvis modellering (s. 97). Dessutom betonas det genomgående lärarnas ansvar samt att eleverna ska successivt ska ta över ansvaret för sitt eget lärande. Lärarna ska även i sin bedömning i läsförståelse själva ansvara för att utforma egna metoder i sin undervisning men de ska stämma överens med aktuella forskningsresultat. Det uttrycks också tydligt ” [...] att skicklig undervisning är det som effektivast utjämnar skillnader i elevers förutsättningar och hembakgrund” (s. 96).

I jämförelse mellan de olika lärargrupperna visar det i resultatet att det inom varje lärargrupp finns ett homogent mönster gällande läsförståelse men i jämförande mellan de båda grupperna



påvisas ett särskiljande mellan dem. Westlund (2013) understryker att i undersökningen använder de båda lärargrupperna väldigt få identiska begrepp. Emellertid menar hon att ett flertal läsforskare skulle påstå att begreppen ”läsa mellan raderna” och ”att göra inferenser” skulle kunna betraktas som synonyma begrepp (s. 238). Båda lärargrupperna beskriver att de har ”tyst” läsning i sin undervisning, skillnaden är dock att de kanadensiska lärarna aktivt också undervisar eleverna i läsförståelse ett flertal gånger i veckan.

Det som skiljer sig avsevärt åt mellan de olika lärargrupperna i Westlunds studie (2013) studien är att metakognition har stor relevans för läsförståelsen i den kanadensiska gruppen. I de kanadensiska styrdokumenterna är språk, meningsskapande och tänkande fundamentala nyckelbegrepp. Det meningsskapande som sker vid läsning av text ska eleven kunna kommunicera till andra i ett socialt samspel. Detta innebär att eleven ska kunna tolka, analysera och övervaka sitt tänkande. Eleven ska dessutom kunna använda olika kognitiva strategier och färdigheter för att klargöra eller ifrågasätta text i syfte att få en fördjupad läsförståelse. I jämförelse med den svenska nuvarande läroplanen [Lgr 11] är det först nu som ordet metakognition finns med (Skolverket, 2011a). Dessutom visade det sig i undersökningen att lärarna i Kanada använde sig av ett mer utvecklat metaspråk i samtal kring läsförståelse och bedömning, vilket inte de svenska lärarna i studien gjorde i samma omfattning.

En likhet mellan lärargrupperna är emellertid att de beskriver läsförståelse som ett meningsskapande, detta uttrycker även andra forskare (t.ex. Bråten, 2008). Bråten (2008) definierar läsförståelse enligt följande ”Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den” (s. 13). Bråten beskriver sin definition utifrån två aspekter av läsförståelse. Den ena handlar om att läsaren endast utgår från den skrivna texten och genom grundligt läsande ska läsaren hitta textens egentliga mening. Den andra aspekten ser han som att läsaren skapar mening utifrån texten. Detta kan ske genom att läsaren utgår ifrån sin egna sociokulturella kontext där läsning förekommer såsom klassrummet, hemmiljö, vänner och samhället som helhet. Båda aspekterna behövs enligt Bråten för att en läsförståelse kan ske. Lundberg (2006) betonar att människor är meningssökande och vill lära när vi får möjlighet. Det gäller att skapa förutsättningarna i undervisningen och det kan man göra tillsammans för att få konstruktiva läsare.

Även Reichenberg och Lundberg (2011) påpekar vikten av att göra läsningen till en aktiv process istället för passiv och på det sättet göra eleven medveten om sin läsning och sin tankeprocess. Detta är ingen självklarhet, särskilt inte för elever i svårigheter i läsförståelse. Läraren behöver genom undervisningen få eleverna att bli medvetna om sin tankeprocess och sitt lärande, en så kallad metakognition. Eleverna kan då uppmärksamma när de själva inte förstår och därigenom vidta åtgärder, vilket också kan göra att eleverna har möjlighet att utöka sitt ordförråd. Läsningen blir på detta sätt en aktiv och utvecklande process. Eleven behöver få hjälp med att utveckla och hitta strategier och kunna göra förbindelser till sina erfarenheter. Detta kan läraren göra genom att knyta an till elevernas vardag och verklighet genom att vara lyhörd kring tankar, erfarenheter, funderingar och sedan tillsammans utveckla dessa. Våra sociala och kulturella erfarenheter påverkar vårt sätt att reflektera (ibid.).

Vidare förespråkar Reichenberg (2008) att läraren måste ha ett medvetet och strukturerat arbete med läsning för att utveckla en god läsförståelse och hon betonar att lärarledda textsamtal kan hjälpa elever till att utveckla strategier för att sedan själva kunna ta sig an olika textgenrer med en god förståelse. Reichenberg understryker följande ”Om eleverna ska utveckla en god läsförståelse så måste läraren ta tillbaka undervisningen i klassrummet genom

att tillsammans med eleverna samtala kring faktatexter” (s. 133). Liksom Reichenberg förespråkar Alatalo (2011) i sin avhandling att en organiserad och systematisk undervisning i läsning är av största vikt för elevers läsförmåga.

I sin artikel *Motivation for reading comprehension* undersöker Anmarkrud och Bråten (2009) om motivation har någon betydelse för elevers läsförståelse. I den kvalitativa klassrumsstudien deltog 104 elever i årskurs nio från fyra olika högstadieskolor i Norge. Forskarna uttryckte att även om läsmotiveringsstudien var frivillig upplevde de att eleverna inte var direkt motiverade. I forskningen utgick Anmarkrud och Bråten från lässtrategimodellen CORI. Texten som valdes ut i studien fick eleverna läsa tillsammans, samarbeta kring samt diskutera. Texten innehöll att visst antal viktiga begrepp som var illustrerade från exempel ur det vardagliga livet. Efter elevernas bearbetning av texten fick de göra ett test om textens innehåll. Avslutningsvis poänterar Anmarkrud och Bråten att elevers förkunskaper bör tas tillvara för att de ska kunna uppnå en djupare förståelse av texter samt att eleverna får använda sig av olika lässtrategier i sin undervisning för en ökad läsförståelse. De framhåller också att vi inte får bortse från betydelsen av att främja motivation för läsförståelse.

Sammantaget visar aktuell forskning att läsförståelse inte är något enkelt definierbart begrepp men det finns en enighet kring vikten av kompetenta lärare som genom sin skicklighet undervisar kring läsförståelse. Detta är av särskild stor vikt för elever i svårigheter att förstå texter.

### 4.3 Faktatexter

Det vi menar med faktatexter i vår studie är de som skolverket (2011a) benämner som förklarande, beskrivande, instruerande och argumenterande texter som ingår i alla ämnen. I denna del tar vi upp vikten av att förstå faktatexter.

Konstruktionen på faktatexter skiljer sig avsevärt från de skönlitterära texterna som hitintills dominerat läsningen i skolan. För att elever genom läsning ska få kunskap, ta del av hur världen ser ut som den gör, krävs det av läsaren delvis helt andra krav än den skönlitterära texten. Faktatexter ställer krav på att elever ska ha en förståelse men enligt Lundberg (2006) handlar läsning även om attityder och känslor till faktatexternas innehåll. Texter inom den naturvetenskapliga undervisningen ska ge elever insikt om en hållbar utveckling och hur människan kan påverka den i en positiv riktning medan texter inom samhällskunskapen handlar om fostran i skapandet av demokratiska samhällsmedborgare. Lundberg menar att fakta, förståelse, insikt och delaktighet bör vara centrala i läsningen av faktatexter. Vidare betonar Lundberg (2006) att elever i skolan idag har svårt att ta till sig faktatexter på ett fullt acceptabelt sätt för fortsatta studier och yrkesliv. I skolan utgår lärare ibland från att elever har kommit så långt i sin läsfärdighet att de kan förstå innehållet i faktatexter, men istället understryker Lundberg att vi behöver använda läroböckerna i natur- och samhällsvetenskapliga ämnen för direkt undervisning i läsning då eleverna får koppla till egna erfarenheter lära sig nya begrepp, ställa frågor, koppla till bilder och fundera vidare tillsammans med andra för att kunna göra inferenser och dra slutsatser (ibid.).

Forskarna Liberg (2010), Reichenberg (2008) och Westlund (2013) påpekar att i flera internationella mätningar såsom PISA och PIRLS har svenska elevers läsförståelse visat på en nedåtgående trend gällande läsförståelsen och där färre elever klarar en mer avancerad och komplex läsförståelse. I Reichenbergs (2012) artikel *Texter, läsförståelse och läsundervisning*

i *Norge och Sverige- en översikt* har hon jämfört den svenska och norska läsforskningen. I sin artikel lyfter Reichenberg fram PISA:s undersökning 2009 som visar att svenska elevers läsförståelse försämrats avsevärt samt att de allra svagaste läsare hade ökat i antal. I Norge hade elevernas läsförståelse däremot inte förändrats nämnvärt sedan 2000. För att undersöka utfallet av resultatet har Reichenberg gjort en forskningsöversikt.

Av den framgår att den svenska forskningen fokuserat på lägre åldrar och gymnasiet, medan färre studier är gjorda på mellan- och högstadiet. Forskningen i Sverige har också fokuserat uteslutande på skönlitterära texter i jämförelse med Norges forskning som fokuserat mer på faktatexter. Norge har också riktat sig mer mot mellan- och högstadiet eftersom faktatexter får en alltmer framträdande roll i elevers skolarbete samt att svårighetsgraderna på faktatexterna ökar. I den norska forskningen använder de sig av videofilmade observationer i klassrummen, vilket kan enligt Reichenberg vara en fördel för lärarna. Genom att se sig själva i undervisningen kan de observera hur de modellerar lässtrategierna. Läraren kan tillsammans med forskaren se på filmen för att sedan eventuellt kunna diskutera den, ifall de behöver stanna upp filmen för att se på vissa moment finns möjligheten till det. Det inspelade materialet fångar även upp taltid och talturer mellan elever och lärare, längd på elevturer, avbrott i klassrummet samt närvaron och frånvaro från störande moment (ibid.).

Reichenberg (2012) klargör att en möjlig förklaring till de bättre norska resultaten i PISA 2009 kan bero på implikationer av Kunnskapsløftet (s. 17). Samtidigt visar forskarna Møller m.fl. (2010) i sin studie att lärare de intervjuade inte uppfattade så många nyheter i själva Kunnskapsløftet. En annan möjlig förklaring till de bättre resultaten enligt Reichenberg vara att den omfattande norska forskningen kring vad som gör faktatexter tillgängliga kan ha uppmärksamats av lärare ute på fältet. Detta skulle kunna ha bidragit till att lärarna väljer att avstå från texter som utgör oöverstigliga hinder för eleverna (ibid.).

Slutsatsen i Reichenbergs (2012) forskningsöversikt är att om elever får träna upp sin läsförståelse enligt ett strukturerat program är möjligheten att andelen svaga läsare troligtvis kommer sjunka ytterligare. Genom interventionsstudier kan lärarna få bättre kunskap om hur de kan implementera forskningsbaserad läsundervisning i sina klassrum. Eftersom texter i undervisningen inte alltid har en hög grad av tillgänglighet ställs höga krav på både goda och svaga läsare. Samtidigt som elever bara ”läser texter på ytan” kan det också få negativa effekter. I forskningsöversikten framgår att lärare ofta låter elever arbeta enskilt. Detta gör att elever utlämnas till att kritiskt välja och granska texter som de kommer i kontakt med. Inte bara i undervisningen utan även på sin fritid. Reichenberg betonar vikten av att det behövs mer forskning för att inte elever ska bli exkluderade ur textsamhället (ibid.).

Ett flertal forskare har förespråkat vikten av att systematiskt och kontinuerligt arbeta med att utveckla elevernas läsförståelse. Två av dem är Lundberg och Reichenberg (2013) som studerade fyrtio ungdomar som går i specialskola med milda intellektuella svårigheter. Studien visar att alla har möjlighet att utvecklas i läsförståelse med rätt undervisning, särskilt vad gäller faktatexter genom social interaktion. Eleverna fick undervisning som utgår från metoden *reciprocal teaching* RT eller *inference teaching* IT. I undervisningsmetoden RT utgår läraren från fyra strategier genom ömsesidig undervisning mellan lärare och elev. Vilken utvecklades av Palincsar och Brown (1984) i mitten av 1980-talet detta för att kunna stödja elever med förståelseproblem.

Forskarna Lundberg och Reichenberg (2013) påvisade i sin studie att metoden RT var framgångsrik både i att förbättra elevernas läsförståelse men också i att utveckla deras läsning

och förståelse. IT utgår från att eleverna ska svara på inferensfrågor. Eleverna fick göra ett förtest och efter åtta veckors träning med vardera sexton lektioner per vecka fick eleverna göra ett eftertest som både före och efter bestod av fem läsförståelsetester. Videoinspelningen visade att de inte hade lika mycket taltid eller ställde lika många frågor men de fick troligtvis övning i varför-frågor på ett annat sätt än i (RT) metoden. Studien visade att ingen av modellerna kan sägas vara bättre än den andra, troligtvis enligt studiens författare för att de påminner om varandra och bygger på strukturerade samtal där läraren är vägledaren som låter eleverna tänka högt, men att båda modellerna utvecklade elevernas läsförståelse (ibid.).

Vidare betonar Reichenberg och Lundberg (2011) att samtal om text inte behöver vara svåra att utföra. I samverkan ökar kunskapen, begreppsbildningen och meningen menar författarna. Det räcker inte att vi lämnar eleverna att själva fundera över sin läsförståelse, eller endast har boksamtal kring skönlitterära texter. Eleverna behöver få undervisning kring faktatexter tillsammans med andra för att öka sina kunskaper och inte blir lämnade ensamma vilket kan ge svårigheter att finna vägar in i texten. Ett sätt att nå framgång är att undervisa genom gemensam läsning av faktatexter och använda sig av strukturerade textsamtal.

Vår slutsats är att faktatexters konstruktion skiljer sig avsevärt från skönlitteratur och innehåller mycket kunskap som behöver tolkas och förstå. Läsförståelsen kring skönlitterära texter har dominerats både undervisning och forskning i den svenska skolan hitintills. Elever behöver undervisning för att kunna ta till sig faktatexter.

#### 4.4 Läsförståelse av faktatexter genom lässtrategier

I detta stycke vill vi få fram vilka framgångsfaktorer som enligt forskningen finns kring undervisningen vad gäller läsförståelse av faktatexter.

Flera forskare poängterar att elever måste undervisas i läsförståelsestrategier (Alatalo, 2016; Ingemannson, 2018; Reichenberg, 2008; Westlund, 2009; Westlund, 2013). Det främsta syftet med att tillämpa lässtrategier är enligt Westlund (2009) att förstå texten, inte att tillämpa strategier. Westlund understryker vidare att syftet med läsning är att alla elever ska få ut något meningsfullt av texten. För att öka elevernas förståelse för texter påvisar Tjernberg (2013a) i sin studie att det finns ett värde i att använda sig av strukturerade textsamtal och lässtrategier. Tjernberg menar ytterligare att forskningsresultat kan ses som redskap i lärarens arbete för att sedan omsättas i praktik (ibid). Bråten (2008) definierar läsförståelsestrategier ” [...] som mentala aktiviteter som läsaren väljer att sätta i verket för att tillägna sig, ordna och fördjupa information från text samt för att övervaka och styra sin egen textförståelse” (s. 69). Med detta menar Bråten att läsaren själv väljer olika läsförståelsestrategier för att lättare kunna förstå en text. Lärare som bara undervisar i enskilda läsförståelsestrategier under en längre tid, riskerar att låta eleverna gå miste om att få tillgång till olika strategier (ibid.).

Med tanke på att lässtrategier betonas i kursplanerna i den nuvarande läroplanen [Lgr 11] (Skolverket, 2011a) blir det en efterfrågan på mer forskning om själva processen hur lärare lär sig att undervisa i läsförståelse. Westlund (2009) poängterar att ”Lärare behöver inte bara veta hur läsförståelse utvecklas; de måste också få konkreta undervisningsverktyg för att kunna utveckla elevernas läsförståelse” (s. 6). Elever med läs- och skrivsvårigheter är i behov av daglig träning kring strategier som minskar belastning för minnet. Enligt Westlund (2013) är målet med en strategiundervisning att eleverna under sin egen läsning med stöd av olika strategier, ska kunna påverka sin läsförståelse. När texterna blir alldeles för svåra att förhålla

sig till behöver eleverna ta stöd av strategier. En genomtänkt och välstrukturerad och undervisning är väsentlig för elevers framgång i skolan (Westlund, 2009).

I likhet med Westlund lyfter även Reichenberg och Lundberg (2011) betydelsen i att förstå en text vilket underlättar för eleven att nå framgång i de olika ämnena i skolan, men även för fortsatt utbildning och vardagsliv. Det är en stor utmaning för skolor att tillmötesgå alla elever så de inte riskerar att hamna utanför i samhället genom att inte kunna läsa och förstå. Systematiska textsamtal kan ge framgång särskilt när det gäller faktatexter. Elever i svårigheter kan få en positiv utveckling om de får en direkt vägledad undervisning i läsförståelse. Lärares och speciallärares undervisning blir på detta sätt direkt avgörande för elever, särskilt för elever med svårigheter menar författarna vidare.

I Westlunds (2013) avhandling framkommer det att svenska lärare beskriver två viktiga stöd som en förutsättning för elevernas utveckling i läsförståelse. För det första behöver eleverna uppmuntras att läsa mycket litteratur för det andra att de får stöd med studieteknik vid läsning av faktatexter. Det framkommer också i studien att utveckla läslust är centralt och det kommer genom att eleverna får läsa mycket. Speciella lässatsningar görs ibland under skolåret. I jämförelse med den kanadensiska lärargruppen i studien som menar att de undervisar eleverna i läsförståelse eller förståelsestrategier. Syftet med det är enligt lärarna att eleverna successivt ska alltmer överta ansvaret för att utvecklas som goda läsare.

I likhet med Westlund poängterar *The National Reading Panel Report* (NRP, 2000) att när eleverna får lära sig strategier, till exempel att få hjälp med att strukturera det lästa genom tankekartor eller andra sammanfattningar ökar läsförståelsen. Även Rasmussen (2003) betonar en explicit undervisning i lässtrategier som nödvändigt för att skapa en god läsförståelse. Dessutom bör strategierna enligt Rasmussen ha en dokumenterad effekt på elevernas undervisning. Enligt Westlund (2015) hör det till att i lärarens uppdrag ingår att bedöma hur pass långt eleverna har uppnått i de olika färdigheterna inom det som definieras som läsförståelse. Beroende på hur lärare medvetet har undervisat och övat på de olika läsförståelsestrategierna får detta betydelse för vad och hur eleverna lär. Även Tjernberg (2013b) påpekar betydelsen i att en duktig lärare undervisar eleverna i både ordavkodning, ordkunskap och lässtrategier.

Ingemannson (2018) har i sin artikel, *Djupläsning och lässtrategier*, studerat huruvida elever kan skaffa sig förmåga att djupläsa texter för att nå en maximal förståelse med hjälp av lässtrategier. Hon menar att genomförda textsamtal resulterar till en mycket fördjupat läsande för eleverna. Det som framkommer som mest motivationshöjande i studien är att eleverna får agera socialt genom textsamtalen vid tolkningen och att det kontinuerligt sker en återkoppling från lärarens eller kamraternas sida (s. 10). Vidare påpekar Ingemannson att elevernas motivation kan öka om eleverna får möjlighet att lyckas med alltmer utmanade texter och vid läsning av skönlitteratur och utförande av textsamtal bör lärare i fler ämnen än svenska göra eftersom det ger didaktiska möjligheter att stärka förståelsen inom andra ämnen såsom historia och biologi samt flera andra ämnen. Ingemannson beskriver ”Att förstå en text maximalt kan vara att vid djupläsning av litteratur använda öppna och autentiska frågor i textsamtal och genom att omläsa text” (s. 12). Hon framhåller att om det sker på det här sättet kan elever förstå innehållet i texten och successivt bygga ny kunskap själva. Eleverna kommer då att lära sig nya lässtrategier och de kan även se sin läsning metakognitivt (ibid.).

I artikeln *Examining the effects of classroom discussion on student' comprehension of text: A meta-analysis*, analyseras effekterna av olika tekniker för att diskutera elevers

högnivåförståelse av text. Studien visar att textsamtal kring resonemang och kritisk tänkande ökade elevernas taltid och minskade lärarnas. Det framkom också att textsamtal i undervisningen gynnar svagare elever jämfört med starka elever eftersom de elever som är starka i sin läsförståelse redan tillägnat sig läsförståelsestrategier som de kan använda sig av i undervisningen (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009).

Lundberg (2006) pratar om före, efter och under läsningen. *Före* läsningen är det viktigt, särskilt för att motivera svaga läsare, att läraren kan väcka intresse och att eleverna får tänka igenom vad de vet inom området. *Under* läsningen kan eleverna sedan utifrån sina egna erfarenheter samtidigt som man skapar mening kring textens innebörd genom gemensam läsning. *Efter* läsningen kan eleverna reflektera över vad texten vill säga och tillsammans tänka framåt så att läsningen blir en aktiv process. Illustrationer i läroböckerna kan genom gemensam läsning även ge de elever med svårigheter i läsningen kunskaper genom bilden om de fått förutsättningar genom undervisningen. Att göra kopplingar mellan bild och text är viktigt menar Lundberg vidare. Likaså att samtala om och få undervisning kring ord och begrepp i faktatexter. I samtalet efter textläsningen kan eleverna få kunskaper i det egna livet. Undervisningen och de frågor vi ställer är avgörande för elevernas fortsatta läsning och behållningen av det lästa då kunskaper befästs. För att eleverna ska bli konstruktiva läsare där de vet hur och varför de vill läsa en text, kan gå tillbaka när de inte förstår, tar reda på mer och har ett aktivt mål med att läsa texten vill vi få eleverna att utveckla. Läraren kan i denna process vara modell kring att göra inferenser, förutsäga, tänka högt och knyta an till erfarenheter (ibid.).

Sammantaget är vår slutsats att flera forskare anser att lärarens kompetens är avgörande för att elever ska lyckas i sitt skolarbete. Att ha en aktiv och medveten undervisning i, och om läsning för eleverna är centralt. Textsamtal är en metod som lyfts fram och resulterar i att elevernas läsförståelse stärks. Sammanfattningsvis behöver eleverna en gemensam strukturerad undervisning för att kunna ta till sig faktatexter genom att lära sig begrepp, tolka, fundera koppla till egna erfarenheter och utveckla sin kunskap tillsammans med andra. Elever i svårigheter i läsförståelse av faktatexter ges möjlighet till framgång i skolan vid en genomtänkt välstrukturerad undervisning som innehåller kunskap om strategier. Textsamtal tillsammans med andra gynnar särskilt svaga elever eftersom starka elever har tillägnat sig läsförståelsestrategier. Men alla reflekterar och utvecklar ny kunskap.

## 5 Teoretiskt ramverk

Sociokulturell teori är inte entydig utan det finns flera olika riktningar. I vår studie har vi som teoretiskt ramverk valt att utgå från Säljö (2014) sociokulturella perspektiv på lärande. Säljö menar att det är i den sociala interaktionen som lärandet äger rum och kan utvecklas. Att läsa är således en sociokulturell aktivitet och som kan utvecklas i interaktion med andra elever. I skolans kontext betraktas läsning ofta som ett individuellt perspektiv där elevens enskilda läsutveckling är den som bedöms. I jämförelse med det sociokulturella perspektivet på lärande där fokus läggs på att lärandet sker i den sociala praktiken exempelvis skolan. Säljö (2014) poängterar också betydelsen av att texter inte är isolerade utan ingår i kommunikativa sammanhang där olika former av interaktioner såsom exempelvis samtal förekommer. Utifrån detta synsättet att se på lärande anser vi är av intresse för vår studie.

Skolan är en social och kulturell mötesplats för elever och lärare, där det dagligen sker ett socialt samspel. Den samverkan som sker i skolans undervisning i form av interaktion och kommunikation utgör viktiga redskap till ett ökat lärande för lärare och elever i en ömsesidig växelverkan. Denna ömsesidiga växelverkan är något som äger rum på hela skolans arbetsplats. Läraren har en central roll för det situerade lärandet i varje enskild elevs undervisning. Perspektivet har sitt ursprung från Vygotskijs idéer om språk, lärande och tänkande (Säljö, 2014).

Säljö (2014) betonar att det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i att individens kunskaper och färdigheter relateras till den omgivning som hon befinner sig i men även till de resurser och utmaningar som omgivningen erbjuder. Lärandet sker enligt Säljö genom olika interaktiva och kollektiva processer, vilka äger rum i samspelet mellan människor. Säljö påpekar att en utgångspunkt för ett sociokulturellt perspektiv på lärande är på vilket sätt människors tänkande och handlande tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser för att tillämpa sig kunskaper. Säljö (2014) beskriver att det inte är lärandet som är ett problem, utan *vad* människor lär sig av de situationer de ingår i. Säljö beskriver vidare ”Den intressanta frågan blir att utröna varför människor engagerar sig i och motiveras av vissa läroprocesser, medan det ofta är svårt att skapa ett sådant engagemang i andra sammanhang. Men människor kan inte undvika att lära” (s. 28). Något som intresserar oss är ett möjligt resultat i vår studie kring kollegiets interaktion i Läslyftet och därmed vad en eventuell utveckling av undervisningen leder till.

Den proximala utvecklingszonen är utifrån Vygotskijs tankar som ” [...] avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” (Säljö, 2014, s. 120). I vår studie kan läraren vara den person som ger ledning till de elever som är i behov av stöd. Tanken i Vygotskijs teorier är att människan ständigt är föränderlig och att varje situation har möjlighet att både ta över men även ta till oss - *appropriera* – kunskaper från människor i olika samspelssituationer. I samspelet med andra människor byter vi erfarenheter och förmågor. Skolan spelar en stor roll för elevers kognitiva och sociala utveckling. Eleven ges utvecklingsmöjligheter och de kulturella redskapen görs tillgängliga för eleven och utveckling blir då sociokulturellt producerad. Likaså beskriver Ahlberg (2009) att i utvecklingen mot den proximala utvecklingszonen är lärarna vägvisare och elever lär av varandra i en kommunikation men även de vuxna utvecklas mot nya kunskaper i samspelet med andra inom en kulturell kontext. Likaledes vill vi sätta på oss de sociokulturella ”glasögonen” för att titta på vårt tänkbara resultat i undervisningen där läraren ses som ledaren som visar vägen och ger eleven möjlighet att utvecklas på bästa sätt i sina kunskaper.

Kommunikation och språkanvändning är centralt i det sociokulturella perspektivet på lärande och utgör länken mellan barnet och dess omgivning. Säljö (2014) beskriver att "Språket är samtidigt ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande" (s. 87). Han framställer vidare att genom språket och det sociala samspelet blir vi delaktiga och i kontakt med andra sker utbytet av tankar och erfarenheter i den kulturella omgivningen. Med hjälp av språket kan människor analysera och förstå vetenskapliga teorier och vardagliga begrepp. I lärmiljön formas eleverna till sociokulturella varelser och som genom samtal lär sig de flesta interaktiva färdigheter som de behöver i framtiden. Detta innebär att eleven får ta del av både intellektuella och språkliga medierande redskap.

Säljö (2014) betonar att människans viktigaste medierande redskap är de resurser som finns i vårt språk (ibid.). Språket gör att vi kan kommunicera erfarenheter med varandra samt gör vår omvärld meningsfull. Säljö (2014) uttrycker att vi aldrig kan bortse från de medierande redskapen när vi försöker förstå lärande och kunskap. Språkliga redskap kan vara texter, bokstäver och begrepp vilka används i vårt tänkande och i vår kommunikation med andra människor. De materiella redskapen kan exempelvis vara en bok eller en Ipad. Om en elev behöver stöd eller en förklaring i sitt lärande kan en lärare gå in med en språklig mediering och förklara något som är för avancerat eller abstract för eleven. Vårt genomförbara resultat gör oss även här nyfikna på vad som visas kring användningen av det språkliga redskapet i interaktion och tänkande tillsammans. Återigen vill vi här sätta på oss de sociokulturella "glasögonen" för att titta på hur språket ses som en resurs i undervisningen.

Liksom Säljö lyfter även Myrberg (2003) betydelsen av kommunikation och det kollektiva samtalet i läsandet av texter är viktigt för att utveckla elevernas läsförståelsestrategier. Även Westlund (2009) framhåller relevansen av att läsförståelseundervisning bör ske i ett sammanhang utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Eftersom i lärandet uppstår kunskapen i en social kontext i samspelet med de andra eleverna och lärare. Genom stöttning i klassrummet sker lärandet i elevernas proximala utvecklingszon. Även Reichenberg (2008) betonar att eleverna ska få möjlighet att samtala i arbete med faktatexter. Hon beskriver att utifrån Vygotskijs tankar har språket och samtalet en betydande roll i en social interaktion och så länge eleverna inte har full kontroll över sina kunskaper behöver de någon typ av stöd utifrån. Om det aktiva stödet uteblir kommer lärandet att stanna av eller hämmas.

Säljö (2014) betonar att klassrummet är ett rum som skapas och formas i ett intersubjektivt samspel mellan lärare och elever. Därför är oerhört viktigt att läraren med sin kompetens, erfarenhet stöttar och tillhandahåller redskap som elever behöver ha för sin läsutveckling. Begreppet Scaffolding kan ses som en typ av stödstrukturer. Dessa stödstrukturer jämför Säljö (2014) med vägräcken som håller eleven på vägen och visar var eleven måste hålla sig i. Detta sker genom att läraren övervakar och korrigerar kursen (ibid.). Det är i den närmaste utvecklingszonen som stöttningen spelar en avgörande roll. Inom läsförståelse handlar stöttning exempelvis att läraren förklarar och modellerar en lässtrategi och därefter får eleverna pröva den på egen hand. Därefter tas stöttorna successivt bort. När eleverna inser att de kan klara strategin på egen hand kan läraren gå vidare till nästa strategi. Det är lärarnas undervisning och förhållningsätt som kan utveckla lärandet mot nytt tänkande och nya metoder (Reichenberg & Lundberg, 2011; Westlund, 2009). Säljö (2014) poängterar att *samtala* också är att *sam*-tänka och det leder till att eleven får insikt i att tolka en uppgift och genom att eleven får en förståelse utifrån lärarens mediering, sker det både en kommunikativ och kognitiv samverkan.



## 6 Metod

I föreliggande kapitel framställs hur vår studie har genomförts. Beskrivningen syftar till att precisera de olika delarna vilket skapar en möjlighet för läsaren att kunna inbringa förståelse för processen. Vi avslutar avsnittet med att redovisa och resonera kring studiens tillförlitlighet.

### 6.1 Metodval

Vi har valt att använda en kvalitativ metod i vår undersökning, där tonvikten ligger på ord till skillnad från en kvantitativ undersökning där kvantifierbar information eftersträvas. Detta stämmer väl överens med det vi ska undersöka eftersom det vi ska fördjupa oss i inte kan mätas utan förmedlas genom kommunikation (Patel & Davidsson, 2011). Kvale och Brinkmann (2014) anser att i den kvalitativa ansatsen ses verkligheten mer subjektiv, som en individuell, social och kulturell konstruktion.

Att arbeta kvalitativt innebär att man som forskare utgår från deltagarnas perspektiv och försöker förstå den sociala verkligheten med deras ögon, forskaren har ett tolkande synsätt. Vad som respondenterna uppfattar som centralt och betydelsefull blir utgångspunkten. En fördel att använda sig av en intervjumetod är att forskaren får en möjlighet att nå djupare och förstå informationen som framkommer i forskningsfrågorna (Bryman, 2018; Patel & Davidson, 2011). Å andra sidan har den kritiserats på andra punkter. För det första kan intervjuerna ta mycket lång tid på sig att genomföras, för det andra tar det lång tid i anspråk att transkribera intervjuerna och för det tredje att en kvalitativ forskning är alldeles för subjektiv (Stukát, 2011).

Bryman (2018) understryker att kvalitativa undersökningar brukar kritiserats av kvantitativa forskare för att vara alldeles för subjektiva. I en intervjuundersökning med ett kvalitativt arbetssätt är det som sägs om något det centrala, till skillnad från en kvantitativ undersökning där kvantifierbar information eftersträvas. Vårt val av en semistrukturerad forskningsintervju baseras på att den enligt Bryman är riktad mot den intervjuades ståndpunkter. Författaren betonar också att intervjuprocessen är flexibel och att tonvikten i den semistrukturerade intervjun ligger på hur intervjupersonen uppfattar och tolkar frågorna, men även hur personen uppfattar det som är av vikt vid en förklaring och förståelse av händelser, beteenden och mönster (ibid.).

Vi kommer sammanfatta våra frågor i en intervjuguide som kommer ligga till grund för intervjufrågorna. I intervjun utgår forskaren utifrån ett antal huvudfrågor som i princip kommer ställas på samma sätt till alla respondenterna, vilket gör det lättare att jämföra de olika intervjuarnas resultat. Samtidigt som det ges möjlighet att följa upp och utveckla svaren med hjälp av följdfrågor. Forskarna Kvale och Brinkmann (2014) understryker att beroende på forskarens färdigheter påverkas kvaliteten hos den data som produceras i den kvalitativa intervjun. För att säkerställa att vi får med allt i vår transkribering kommer vi att spela in våra intervjusvar. Vi kan då i lugn och ro skriva ner våra svar som vi har fått till oss. Fördelen med strukturerade intervjuer jämfört med kvantitativa enkätundersökningar är enligt (Bryman, 2018; Patel & Davidson, 2011) att man till viss del kan vara flexibel och ändra lite i frågeställningarna under vägen för att få svar på vårt syfte till vår datainsamling.

## 6.2 Urval

Vi har i vår studie valt att intervjua tolv lärare i svenska, SO och NO på tre mellanstadieskolor. Vårt urval att göra studien på mellanstadiet grundar sig i att det är få svenska lässtudier gjorda på mellan- och högstadiet (Reichenberg, 2012). Eftersom vi båda är verksamma på mellanstadiet föll sig valet naturligt. Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att antalet intervjuer bör ligga på 15 +/- 10 i en kvalitativ intervjustudie men det är beroende på om tid och resurser finns tillgängliga för undersökningen. Vi kontaktade Skolverket via mail för att få tillgång till mellanstadieskolor som sökt och fått statsbidrag tilldelade för fortbildningen Läsluft. Enligt skolverkets statistik finns det totalt 4834 grundskolor i Sverige av vilka totalt 3054 (63%) stycken grundskolor har deltagit eller ska delta i Läsluft mellan år 2014–2019 (Skolverket, 2019c). Respondenterna som vi ska intervjua har alla medverkat i Läsluft med statsbidrag. Respondenterna undervisar på tre olika skolor i två olika kommuner och vi har i vår undersökning valt att benämna skolorna med A, B respektive C och respondenterna med siffrorna 1–4.

Urvalet gjordes på två olika sätt vilka Bryman (2018) benämner som ett målinriktat urval och ett bekvämlighets urval. Ett målinriktat urval en vanlig urvalsmetod inom kvalitativ forskning. Denna urvalsmetod går ut på att forskaren väljer strategiskt ut personer eller analysenheter som kan tänkas passa in utifrån de forskningsfrågor som ställts. Bekvämlighetsurval innebär att urvalet utgörs av intervjupersonerna vilka för forskaren av olika anledningar är lättillgängliga. Skolorna i den här undersökningen valdes ut efter sitt geografiska läge. Med tanke på den tidsram som vi var tvungna att förhålla oss till blev valet att använda ett bekvämlighetsurval en självklarhet. Bekvämlighetsurvalet till trots var kriterierna ändå i det strategiska urvalet av lärarna att de arbetade på en mellanstadieskola och att de hade gått Läsluft utifrån att skolan hade deltagit med statsbidrag. En nackdel med ett bekvämlighetsurval är enligt Bryman är att det är omöjligt att generalisera resultaten. Vi hade även som intention att intervjua fyra speciallärare för att få deras utsagor i vår studie. I genomförande av lärarintervjuerna konstaterades att ingen av speciallärarna hade deltagit i Läsluft. Detta gjorde att vi fick göra en avgränsning eftersom tiden till studien gjorde att vi fick begränsa oss till de skolor vi kontaktat (ibid.).

## 6.3 Intervju

För att få tag på lärare som kunde vara intresserade att delta i vår studie, kontaktade vi i god tid skolledarna på tre skolenheter som hade medverkat i Läsluft med statsbidrag. Ett mail skickades till dem i syfte att informera vad vår studie handlade om och varför vi hade valt deras skolor (se bilaga 1). Vid de tre skolenheterna var skolledarna positivt inställda till vår studie. Skolledarna vidarebefordrade vårt mail till lärarna på respektive skolenheter. Därefter tog vi en personlig kontakt med de lärare som var intresserade av att delta i studien. Respondenterna valde tid och plats för intervjuerna och dessa genomfördes vid skolenheterna respondenterna arbetade på.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att i en kvalitativ forskningsintervju produceras kunskap socialt i ett samspel mellan den som intervjuar och intervjupersonen. Intervjuerna påbörjades med en presentation och en kort orientering, vilket Kvale och Brinkmann beskriver att respondenterna ånyo får information kring syftet med uppsatsen, forskningsetiken samt att inspelning skulle ske, där vi också var mycket noga med att poängtera respondenternas rätt till integritet. Intervjuerna spelades in via dator eller mobil och sattes igång vid samtalets början. Vi valde dock att inte föra omfattande anteckningar under intervjuerna eftersom det kan vara distraherande och avbryta det fria samtalsflödet. Kvale och

Brinkmann (2014) betonar att spela in respondenterna ger intervjuaren en frihet att koncentrera sig på ämnet eller själva dynamiken i intervju. Vi valde att dela upp oss när vi genomförde intervjuerna dels för att kunna möta respondenterna under deras arbetstid dels för att intervjuerna skulle rymmas inom vår tidsram för vårt arbete med studien. Stukát (2011) påpekar att det kan utgöra en nackdel om man är två som intervjuar eftersom respondenten kan känna sig särskilt utsatt i situationen och ge alternativa svar. Intervjuerna genomfördes enskilt och tog mellan 40–60 minuter att genomföra och dessa genomfördes under en fyraveckorsperiod. Samtliga inspelningar godkändes av lärarna. Efter intervjuerna frågade vi respondenterna om vi fick tillåtelse att citera dem i uppsatsen. Vi har valt att ta med citat från våra respondenter för att förtydliga respondenternas redogörelse.

Vid skapandet av vår intervjuguide (se bilaga 2) utgick vi ifrån vårt syfte och frågeställningarna. Vi ställde oss frågan vad vi måste få reda på för att besvara våra frågeställningar och därefter formulerades frågor som vi ansåg hörde samman med det valda ämnets centralaste områden. Kvale och Brinkmann (2014) understryker att i förberedandet av en intervju kan man utveckla två intervjuguides, en med uppsatsens frågeställningar utifrån syftet och den andra med de frågor som ska ställas under intervjun. Forskningsfrågorna är de akademiska frågorna med ett teoretiskt språk medan intervjufrågorna är omarbetade för att lättare möta respondenten genom ett vardagligt språk. Genom att man omarbetar frågorna till ett mer vardagligt språk ges en möjlighet till spontana och rika beskrivningar från respondenterna. Intervjuguiden var konstruerad med öppna frågor och följdfrågor användes för att täcka in studiens aktuella områden.

Efter att ha sammanställt en intervjuguide valde vi att göra en pilotundersökning för att ta reda på hur väl våra frågor fungerade till att nå vårt syfte och kunna planera tiden för intervjuerna. Det är frågorna som gör det möjligt att få fram den information vi vill påpekar Bryman (2018). Intervjufrågorna reviderades både under och efter intervjun samt några frågor lades istället till eftersom vi inte riktigt kände att vi fick svar på vårt syfte. Under intervjun kunde följdfrågor ställas som Stukát (2011) menar kan individualisera intervjun genom ett samspel mellan respondent och intervjuaren i semistrukturerade intervjuer. Pilotundersökningen gjorde också att vi kunde beräkna ungefärlig tid för intervjuerna till vår planering. Vidare beskriver Stukát att på det här sättet kan utveckla sina intervjufrågor så att de blir relevanta och genomförbara och därigenom kunna planera sin tid. När vi transkriberade vår pilotundersökning fick vi också en känsla över om vi fick ut det vi ville kring vårt syfte. Stukát framhåller att pröva sin metod för analys och bearbetning och på det viset se om den är användningsbar och kopplad till studiens syfte är en fördel för att se om instrumentet är givande innan man går till hela undersökningsgruppen för studien (ibid.).

## 6.4 Analysmetodik

Bryman (2018) understryker att kvalitativa undersökningar brukar kritiserats av kvantitativa forskare för att vara alldeles för subjektiva. Eftersom resultaten i de kvalitativa undersökningarna oftast bygger på osystematiska uppfattningar om vad som är centralt och betydelsefullt. När vi sätter på oss glasögonen som vi valt och utgår från den kvalitativa ansatsen för att analysera resultaten kommer vi att titta efter vad vi ser, mönster och koppla ihop detta med teorin vi valt. Vi är medvetna om att det finns en risk att vi kompletterar informationen kring något till exempel tankar i våra intervjuer men vi ska försöka att enbart analysera det vi faktiskt hör och eftersträva att vara objektiva. Vår förhoppning är att respondenterna kommer vara trygga i att vi använder oss av ljudupptagning i intervjuerna. Själva intervjun bör vara på en ostörd och trygg plats för båda parterna och att respondenten

bör få välja. Stukát (2011) poängterar att man ska eftersträva ”en för informanten ohotad och lugn miljö” (s. 45).

Enligt Bryman (2018) är en empiristyrd tematisk analysmetod ett av de vanligaste angreppssätten vid kvalitativa data. Vår tematiska analys är inspirerad av Bryman (2018). Han presenterar en tematisk analysmodell i flera steg. Emellertid betonar Bryman att i en kvalitativ dataanalys finns det en kontinuerlig samverkan mellan tolkning och granskning av data. Han menar att stegen i den tematiska analysen är tänkta att ge en skissartad bild av de huvudsakliga delarna samt en indikation på hur de hänger samman. Den tematiska analysen bygger på att identifiera teman i den insamlade empirin som ett sätt att ordna och framställa data.

Det första steget i analysprocessen var att få en förståelse och en helhetsbild av det insamlade materialet. De transkriberade lärartexterna lästes igenom upprepade gånger. Forskarna (Bryman, 2018; Braun & Clark, 2006) betonar att det är viktigt som forskare att lära känna materialet som ska analyseras. Intervjuerna har vi transkriberat ordagrant var och en för sig, vilket har gjorts så snart som möjligt efter intervjun. Bryman (2018) understryker att en transkribering bör ske direkt efter en avslutad intervju eftersom detta kan medföra att förståelsen för materialet ökar. Kvale och Brinkmann (2014) betonar att en detaljerad transkribering i kombination med intervjuanteckningar kan på ett bättre sätt återge vad som sagts i en intervju än vad enbart en skriven text kan göra. Respondenterna försågs med fingerade namn för att det inte på något sätt ska gå att utläsa vilken lärare som säger vad.

Transkriberingen lästes först igenom utan att notera något och utan att fundera på några eventuella tolkningar. Därefter lästes materialet igenom ytterligare en gång och det fördes kontinuerliga notiser av vad vi ansåg som viktiga iakttagelser. Ett systematiskt sökande efter nyckelord påbörjades och i samband med läsning noterades dessa nyckelord för att använda i kodningen. I kodningen utgick vi från olika frågeställningar som vi ansåg blev aktuella vid utvecklingen av koderna. Dessa frågor var exempelvis; Vad säger lärarna att de gör? Vad handlar denna information om? Vad representerar denna information? I kodningen tog vi fasta på vad som sägs och inte hur. Därefter granskades koderna kritiskt igen vilket också Bryman (2018) framhåller som centralt i en kodning. Genom att gå igenom empirin gång på gång in minsta detalj och därmed göra en fördjupad kodning leder det till att forskaren blir väl förtrogen med det insamlade materialet. Vilket är en fördel enligt Kvale och Brinkmann (2014).

Utifrån våra koder urskildes också om koderna var relaterade till begrepp och kategorier i den existerade litteraturen. Dessutom försökte vi se om det fanns något samband mellan koderna. Från kodningens början utkristalliserades många koder men allt eftersom kodningen framskred minskades koderna. Bryman (2018) påpekar att vissa koder i analysen kommer visa sig som fruktlösa. Kodningen kategoriserades genom att utskriften delade upp i olika enheter där varje enhet stod för en kod. För att inte missa något i kodningen, gjorde vi som Bryman (2018) förordar att notera varifrån de olika klipporna kommer. Det noterades namn, plats och datum och var i utskriften det ursprungligen fanns. Därtill säkerhetskopierades utskriften. Koderna grupperades sedan in i kodgrupper vilka vi sedan skrev in i en matris. Kodgrupperna granskades i relation med de transkriberade intervjuerna. Detta gjordes för att konstatera att den transkriberade texten uppfattats rätt av oss samt att kodningen gjordes på ett tillförlitligt sätt utifrån studiens syfte och frågeställningar och för den vetenskapliga litteraturen som styr datainsamlingen (Bryman, 2018). Några temaområden började uppstå. Detta blev ett embryo till vår resultatdel och skrevs återigen ihop. Vi granskade ånyo dessa

delar som vi återigen fortsatte koda och kategorisera i olika delar. Pusslet fortsatte, återigen kodade vi de olika delarna som lades om utifrån respondenternas svar, för att återigen upptäcka kategoriseringar. I arbetet med att söka efter teman letade vi bland annat efter repetitioner, metaforer, likheter och skillnader och språkliga kopplingar. Forskaren bör vara uppmärksam på att notera både likheter och skillnader mellan de intervjuade personerna och på upprepningar och på de olika teman i en tematisk analys (Bryman, 2018). Bryman (2018) poängterar att repetition troligtvis är det vanligaste kriteriet för att slå fast ett mönster i data och förtjänar att betraktas som ett tema. I den första bearbetningen identifierade vi tre tema men efter noggranna överväganden sorterades slutligen koderna in i fyra övergripande teman. Braun och Clark (2006) framhåller att identifikationen av ett tema är ett steg eller två från en kodning av data i termer av initiala eller öppna koder.

Under arbetets gång med att identifiera teman är det enligt Braun och Clark (2006) inte ovanligt att vissa teman inte är hållbara. De temaområden som framkom i analysarbetet var: *det kollegiala lärandet, lärarnas syn på Läsluftets utvecklingsmöjligheter, undervisning i läsförståelse av faktatexter och speciallärares roll*. Slutligen var att urskilja subteman i vårt analysarbete och det gjorde vi genom att återgivning läsa igenom respondenternas erfarenheter ett flertal gånger samt att vi jämförde deras erfarenheter dem emellan. Enligt Bryman (2018) är det genom att forskaren noggrant läser igenom det transkriberade materialet ett flertal gånger för att finna tema och subteman. Utifrån de fyra teman vi identifierat ska vi sedan koppla samman dem med vår valda teori och den kommer sedermera redovisas under diskussionsavsnittet.

## 6.5 Studiens trovärdighet

Under detta avsnitt presenterar vi studiens kvalitet som enligt Stukát (2011) bör inrymma en diskussion kring hur pass sanna och pålitliga resultaten är, vilka felkällor som finns, val av design, styrkor och svagheter samt hur den sedan föll ut i verkligheten. Stukát menar vidare att detta sker genom tre viktiga begrepp, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Likaså poängterar Kvale och Brinkmann (2014) betydelsen av att forskaren ska uppnå en högt vetenskaplig kvalitet på den kunskap som skall publiceras. De publicerade resultaten ska vara så korrekta och representativa för forskningsområdet som möjligt. Resultaten ska vara både kontrollerade och validerade i största möjliga utsträckning.

Forskarens beskrivning av tillvägagångssättet i studien avgör dess trovärdigheten för läsaren menar Bryman (2018). Det vetenskapliga värdet av en undersökning är beroende av nivån på undersökningens tillförlitlighet - reliabilitet och trovärdighet - validitet. Att spela in intervjuerna anser vi har en högre reliabilitet än om de utförs utan telefoninspelning. Eftersom vi vid en inspelning kan vara fokuserade på själva samtalet, vilket också Bryman förespråkar. Han anser också att en god validitet innebär att förutom insamling och bearbetning av data skett på ett grundligt sätt och att forskaren undersökt det som var meningen att undersöka.

För att höja reliabiliteten i vår undersökning prövade vi vår intervjuguide i en pilotstudie genom att intervjua en förstelärare i svenska och få dess uppfattningar av frågorna (Kvale & Brinkmann, 2014). Beroende på resultatet kommer vi eventuellt revidera vår intervjuguide. Vi kommer också låta respondenterna välja en ostörd plats för intervjun. Vi tror att vår egen förmåga att genomföra intervjun ökar genom att vi gör denna pilotstudie. Med den anledningen och med hjälp av den erfarenheten tror vi att vi blir säkrare i rollen som intervjuare.

Bryman (2018) menar att vid intervjustudier är det en vanlig rekommendation att använda sig av ett ostört rum för att intervjuerna ska kunna genomföras i en lugn miljö och där interaktionen ska kunna föras ostört och att de intervjuade personerna ska kunna känna sig säkra på att ingen annan hör samt att telefoninspelningen ska hålla en god kvalitet. Eftersom vår forskning är kvalitativ där man som Bryman menar går mer på djupet med några få individer än som i en kvantitativ forskning där man vill ha ett bredare resultat. Detta gör att vi kan få ett resultat som är en form av tätare beskrivningar inom en liten grupp som har vissa karaktärsdrag gemensamt, vilket ger möjlighet att få fram den synvinkel av den sociala verklighet som studeras. De täta beskrivningarna blir avgörande för hur pass överförbar studiens resultat till en annan miljö (ibid.).

Som Stukát (2011) påpekar behöver vi fundera på för vem eller vilka kommer undersökningens resultat att gälla? Kan vi generalisera våra resultat till en större grupp? Vi tänker oss att vår studie även om den är liten kommer att få ett vetenskapligt värde i form av att väcka intresse för fortsatt forskning. Stukát beskriver det som om flera personer uppfattar och säger samma sak så blir det mer trovärdigt. Vi kommer att skriva om vår studies begränsningar som vi upptäcker för att därigenom öka läsarens förtroende.

## 6.6 Etiska aspekter

Forskare har alltid ett etiskt ansvar i sitt genomförande av sin studie. Kvale och Brinkmann (2014) understryker att i en intervju är "Forskarens roll som person, forskarens integritet, är den avgörande faktorn för den vetenskapliga kunskapens kvalitet och hållbarheten i de etiska beslut som fattas under undersöknings gång" (s. 111).

Vi har i vår undersökning utgått från Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Det grundläggande individskyddskravet kan delas upp i fyra allmänna huvudkrav på forskningen. Dessa fyra huvudkrav är följande: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

- Informationskravet innebär att forskarna skall informera respondenterna om undersökningens syfte, att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt till att avbryta undersökningen när de vill.
- Samtyckeskravet innebär att respondenterna har rätt i att själva bestämma över sin egen medverkan.
- Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om respondenterna som ingår i undersökningen ska behandlas med största möjliga konfidentialitet samt personuppgifterna ska bevaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- Nyttjandekravet innebär att uppgifter som är insamlade kring enskilda personer endast får användas inom forskningsändamålet.

Respondenterna i undersökningen informerades om syftet innan och att det var frivilligt att medverka samt att de när som helst kunde avbryta intervjun utan att det fick några negativa följder för dem. Respondenterna informerades också att de kommer vara anonyma och att det inspelade materialet enbart kommer att brukas för den här uppsatsen och kommer att raderas och inte behållas längre än nödvändigt.

## 7 Resultat och analys

I detta avsnitt har vi valt att redovisa resultaten av de genomförda intervjuerna som vi därefter analyserat. När vi sorterade vårt resultat utifrån våra frågeställningar så utkristalliserades fyra temaområden där vi framför lärarnas beskrivningar. Dessa är; *det kollegiala lärandet, lärarnas syn på Läslyftets utvecklingsmöjligheter, undervisning i förståelse av faktatexter och speciallärarens roll*. Vi har kunnat urskilja dessa teman och subteman när vi ett flertal gånger noggrant läst igenom, kodat och analyserat vårt material och därigenom kunnat sortera dem i teman som följer nedan. Med hjälp av citat från våra respondenter förtydligar vi våra resultat.

### 7.1 Tema 1: Det kollegiala lärandet

Det samtliga lärare lyfte upp som det mest positiva kring Läslyftets betydelse för undervisningen var tiden att få sitta ner och diskutera tillsammans med kollegor, träffas regelbundet och lära av varandra. Kommunikationen mellan lärare inom och mellan olika ämnen och möjligheten att utvecklas tillsammans ansågs betydelsefullt. Samtalet var också ett sätt att få en gemensam utgångspunkt för undervisningen kring att förstå faktatexter.

Tidsramen för satsningen ansågs som mindre positiv. Majoriteten av respondenterna uppgav att det hade varit önskvärt om projektet pågått under en längre tid, istället för det nuvarande upplägget på ett år. På två av de aktuella skolorna pågick flera projekt samtidigt som Läslyftet, vilket ledde till en viss obalans i vad som skulle fokuseras och vem som skulle göra vad.

#### Deltagandet i Läslyftet

De flesta av respondenterna berättade att på respektive skolenhet fanns ett flertal lärare som inte deltagit i Läslyftet vilket ansågs som en nackdel för eleverna. Respondenterna uttryckte att de hade varit en fördel för alla elever om diskussionen hade funnits mellan alla ämneslärare kring undervisningens upplägg men särskilt i beaktande kring elever i svårigheter att förstå faktatexter. Två lärare uttryckte att lärarna hade fått en bättre samsyn kring undervisningen av läsförståelse kring faktatexter om alla fått möjlighet att delta i Läslyftet. Detta påpekade respondenterna vidare som direkt avgörande för vissa elever.

Framförallt vissa saker i undervisningen hade det varit bra om alla hade varit med. Det hade varit avgörande för många elever. Vi hade fått en samsyn. Vem bestämde detta? (C2)

Vi har ju tittat och använt moduler kring faktatexter. Vilka jag tycker egentligen berör flera ämnen. Språket finns ju i alla ämnen, det är konstigt att inte alla lärare fick gå Läslyftet. Hur tänkte dom där? (B4)

På två av skolenheterna var det bara lärarna i svenska som fått gå Läslyftet. Detta sågs som en nackdel eftersom det svenska språket finns inkluderat i alla andra ämnen och emedan faktaförståelse är en stor del i framförallt ämnet NO. Två av respondenterna gav uttryck för att speciellt de som inte har svenska i sin lärarutbildning borde fått fortbildning tillsammans med andra kollegor i Läslyftet. Även de lärare som inte undervisar i ämnet svenska borde varit med eftersom läsförståelse av faktatexter ingår i alla ämnen. Detta skulle vara till gagn särskilt för elever i svårigheter kring detta eftersom bekymret i att läsa och förstå finns i alla ämnen. Det fanns till och med respondenter som tyckte synd om lärare som undervisar i NO, och som inte gavs möjlighet att gå Läslyftet, eftersom satsningen verkligen handlar om att förklara begrepp, hitta strategier och läsa tillsammans för att förstå. Citatet nedan förtydligar denna uppfattning:

Det hade varit positivt om alla som inte gått Läslyftet får göra det, speciellt de som inte undervisar i svenska. Elever som har svårt med att läsa har ju inte bara svårt i ämnet svenska utan svårt i alla ämnen. (C4)

### **Läslyftets betydelse**

Respondenterna ansåg att Läslyftet haft störst påverkan på det kollegiala samarbetet kring elever som har svårt att förstå faktatexter. Samtliga respondenter lyfte här fram nyttan av regelbundna gemensamma diskussioner såsom att få sitta ner och dryfta det som rör själva modulen i Läslyftet och sedan arbeta med den i respektive klassrum och slutligen konferera det som uppkommit tillsammans med kollegorna. Övervägande delen respondenter gav dock uttryck för svårigheten att påvisa Läslyftets exakta betydelse i det hela.

Få kunskap om den senaste forskningen och få möjlighet att sitta och reflektera tillsammans i ett arbetslag gör att man hittar nya metoder. Jag ser också i mitt uppdrag att jag som lärare ska nå alla elever. (B2)

I citatet ovan uttrycker en lärare hur Läslyftet kan gynna elever med sämre läsförståelse både genom att skapa tid för diskussion och genom att lärarna fått tillgång till den senaste forskningen. En fördel som återkommande angavs var möjlighet till samsyn och att utvecklas tillsammans för bästa möjliga undervisning.

Majoriteten av respondenterna var tveksamma om Läslyftet tillfört något till själva undervisningssituationen. Här kan andra pågående projekt haft större påverkan. Ett återkommande dilemma syns vara just den begränsade tid under vilken projektet pågick och att det därefter helt släpptes för att ge plats åt nya projekt. Två av respondenterna funderade över om eleverna verkligen hade fått ut något av Läslyftet med hänvisning till den mängd metoder som skulle provas i undervisningen.

För mig var det mycket metoder och modeller vi hamnade i. Vi testade olika tekniker. Men vad lärde sig eleverna egentligen? (B1)

Vad kom lärandet in? Vi avslutade projektet efter ett läsår och sen kom det in ett nytt projekt. (C3)

I vår analys av detta avsnitt visar respondenternas svar på en enighet kring vikten av att alla borde få delta i fortbildning kring läsförståelse av faktatexter eftersom det ingår i alla ämnen. Sammanfattningsvis visar också resultatet på att tiden för att diskutera och reflektera tillsammans var det som upplevdes som mest betydelsefullt och givande för utvecklingen av undervisningen.

## **7.2. Tema 2: Lärarnas syn på Läslyftets utvecklingsmöjligheter**

Flertalet av våra respondenter påpekade att Läslyftet inte givit dem några direkt nya kunskaper utan i första hand erbjudit en möjlighet att tillsammans bekräfta och diskutera undervisningens innehåll på ett givande sätt. Respondenterna svar visade också att flera diskussioner kring Läslyftets moduler var särskilt givande vad gäller elever i svårigheter. Men här påpekade majoriteten ånyo att undervisningens utveckling kunnat påverkas ännu mer om alla ämneslärare och speciallärare hade givits möjlighet att delta, med hänvisning till att förståelse av faktatexter ingår i alla ämnen. Att involvera olika professioner hade enligt respondenterna kunnat fördjupa diskussionerna och därigenom gynna undervisningens utveckling, särskilt för elever i svårigheter.



## **Kunskapsbidrag**

Ett flertal av respondenterna ansåg att andra projekt givit dem mer kunskap kring undervisning av läsförståelse och faktatexter än vad Läslyftet gjort. Läslyftets funktion ansågs mer vara att bekräfta dessa kunskaper, samt att påminna de deltagande lärarna om vad som är viktigt i undervisningen. Några av lärare uttrycker att:

Även om Läslyftet inte gav några nya kunskaper blir det ändå en påminnelse om vad som är viktigt i undervisningen. Hur man arbetar med texter på djupet. (C2)

Jag känner inte direkt att jag fått några nya kunskaper av Läslyftet utan mer en bekräftelse på det vi gjort tidigare. (B2)

Det är svårt att säga vilka nya kunskaper jag fått av Läslyftet. Det har varit så många fortbildningar som gått parallellt som gör att jag utvecklats som lärare. Jag skulle aldrig nu för tiden be eleverna läsa sidan 25–26 och sedan be dem svara på individuella frågor. (B4)

Andra respondenter uttryckte att Läslyftet faktiskt hade gett dem nya kunskaper. Dessa lyfte i sina svar Läslyftets betydelse för alla elever, men lade också särskild tonvikt på att det gagnar de elever som är i svårigheter i sin tolkning och förståelse av faktatexter. Respondenterna ansåg att de hade förändrat sitt sätt att undervisa med hjälp av sina nyvunna kunskaper.

En av dem påpekade alla elever behöver hjälp att förstå begrepp, inte bara de i svårigheter. Det är många elever som har svårigheter med nya ord och begrepp påpekade respondenten. De båda respondenterna gav också uttryck för förståelsen av att använda sig av begreppsförklaringar men också att stanna upp i texten, diskutera och läsa tillsammans. Läslyftet gav ytterligare ett förtydligande kring vad som är av största vikt för att utveckla undervisningen, återigen menade de att det gagnar särskilt elever i svårigheter. En av respondenterna uttrycker att Läslyftet har gett hen nya kunskaper i riktning i att utveckla undervisningen.

Det här gynnar alla elever och man jobbar väldigt medvetet med texter. Många elever behöver till exempel ta reda på många begrepp som de inte förstår. Detta har förändrat min undervisning och gett mig en annan förståelse. Jag är mer medveten om vad det innebär att läsa en faktatext. Vad jag behöver finnas där för att göra. (B3)

## **Gemensamt deltagande**

Samtliga respondenter uttryckte att det hade funnits en större möjlighet till en gemensam utveckling och samsyn i undervisningen av förståelse om alla ämneslärare som undervisar kring faktatexter hade deltagit i Läslyftet. Ett flertal av respondenterna sa att eftersom svenska språket finns i alla ämnen borde alla lärare ha gått Läslyftet och varit med när de pratade om faktatexter. Respondenterna uttryckte att det hade kunnat vara till gagn för alla elever, särskilt för elever i svårigheter att förstå faktatexter.

Jag vet hur viktigt det är att arbeta med texter eftersom jag arbetar som svenska och SO-lärare. En fysiklärare kanske inte riktigt tänker på svårigheterna att ta till sig en text. (A2)

Ovanstående citat från en lärare visar på ett av respondenternas svar som gav uttryck för att Läslyftet hade lyft utvecklingen av undervisningen ännu mer om alla ämneslärare hade givits möjlighet att delta.

Vår analys är att många lärare är fundersamma kring om Läslyftet givit dem nya kunskaper. Några tyckte att det var mer av en bekräftelse på den kunskap som redan finns, medan andra tyckte att det utvecklat deras undervisning. Något som alla var eniga om var att det gav en

bättre samsyn kring undervisningen av förståelse kring faktatexter som dock hade kunnat utvecklats ännu mer om alla ämneslärare hade deltagit. Detta med tanke på att läsförståelse av faktatexter ingår i alla ämnen.

### 7.3 Tema 3: Undervisning i läsförståelse av faktatexter

Något som respondenterna var överens om och som upplevdes vara mest betydelsefullt i utvecklingen av undervisningen var när de själva fått göra valet av moduler utifrån skolans behov. Flertalet av våra respondenter påpekade att faktatexter är speciella att förstå och behöver undervisas kring vad gäller, begrepp, strategier och textsamtal tillsammans. Alla ger också uttryck för att enskild undervisning bedrivs både vad gäller läsning och förståelse eller att lyssna på text och förstå. Respondenterna beskrev också att det ligger en viss svårighet kring att veta om eleverna verkligen förstått faktakunskapen i undervisningen, vilket gör att elever med svårigheter att förstå enligt flera av våra respondenter inte bör gå vidare utan fortsatt undervisning. Majoriteten av våra respondenter påvisade att i detta sammanhang fanns en fördel kring att ta vara på elevernas erfarenheter och vetanden och därmed få en uppfattning om var de befinner sig kunskapsmässigt.

#### **Valet av moduler**

Merparten av respondenterna beskrev att de var mer nöjda med valet av moduler som kollegiet gjort tillsammans utifrån brister de såg i sin undervisning. Två av respondenterna uttryckte det som en fördel när kollegiet valde moduler själva eftersom det kändes som alla blev mer berörda och intresserade. När de själva fick välja moduler som utgick från de brister lärarna själva såg i sin undervisning och vad de behövde undervisa mer kring kändes valet mer nära och intressant. En av modulerna som då valdes enligt några lärare var bland annat att läsa, skriva och förstå faktatexter. En av lärarna beskrev att eleverna först fick göra ett förtest som visade att det behövdes mer undervisning kring förståelsen av faktatexter. Respondenten beskrev det som att man tror att de har förstått men där de märkte att de inte har förstått. Respondenten beskrev också att lärare måste tänka på hur man arbetar med faktatexter så att eleverna förstår. Många barn behöver gå djupare in i texten för att förstå påpekade respondenten vidare.

När vi valde andra moduler utgick vi ifrån de brister vi såg i vår undersökning och vad vi ansåg vi behövde undervisa mer kring och då var det bland annat att läsa, skriva och förstå faktatexter. Det är viktigt att vi som lärare måste fundera på vilket sätt man arbetar med faktatexter så att eleverna förstår, att vi får med alla eleverna i detta. Det är liksom ingen quick-fix, läs det här och så tror vi att de förstår. Många barn behöver gå djupare in i texten för att förstå. (A4)

De moduler som externa handledare styr över och de blivit tilldelade att börja med var enligt flertalet respondenter inte lika intressanta eftersom de inte på samma sätt utgick från den lokala undervisningen utan blev mer allmän.

Den som höll i Läsluftet var anställd i kommunen men har ju ingen aning om hur vår skolkultur ser ut och vilka behov våra elever har. Då blir det ju lite anmärkningsvärt att vi inte blir tillfrågande vilka moduler som skulle funka bra hos oss. (C1)

Citatet ovan understryker respondenternas uppfattning kring vikten av att välja moduler utifrån skolans och därmed lärares och elevers behov i vardagen. Att utveckla skolan som enhet måste få se olika ut menar flera av våra respondenter. Uppfattningen var att det var mest givande och betydelsefullt att ges möjlighet att ta fram moduler som just deras skolan behövde för att utveckla sin undervisning.

## Läsförståelse

Flertalet av respondenterna beskrev faktatexternas ökande svårighetsgrad från lågstadiet till mellanstadiet vilket också självklart ökar ansträngningen som krävs för att ta till sig och förstå texten. Detta blir då särskilt märkbart för elever i svårigheter att läsa och förstå faktatexter. Nedanstående citat bekräftar enigheten bland några av våra respondenter kring att undervisning av förståelse av faktatexter behövs.

Faktatexter är jobbiga, väldigt jobbiga för elever, för många barn. De innehåller ju så många ämnesord, begrepp som man egentligen måste ta först, för att man ska kunna förstå texten. Att sätta texten i näven på en elev utan hjälp blir för svårt har vi kommit på. (B3)

Man märker att det är en stor skillnad kring faktatexter mellan årskurs tre och fyra om man bara tittar i böckerna. (A3)

Gemensamt för alla respondenterna var att de säger sig variera undervisningen genom att eleverna får läsa i par, i grupp, gemensamt i klassen och enskilt. En del av våra respondenter, beskrev sitt arbete med lässtrategier som de använde i undervisningen. Dessa strategier var en blandning av metoder som de brukade, dels för att faktatexterna kan vara lite olika, dels för att de uttryckte att eleverna lär på olika sätt och behöver därmed fler eller andra strategier än andra elever. Några av respondenterna berättade att de i sin undervisning arbetar med att titta på bilder, läsa rubriker och kursiva ord och pratar om dessa för att sedan sammanfatta vad vi lärt oss i en tankekarta. Medan andra respondenter inte alls uttryckte att de använde sig av lässtrategier kring arbetet med att läsa och förstå faktatexter.

Det kanske var bra att disponera information på tavlan inför att man ska läsa en faktatext. Men frågan är vad eleverna lärde sig av det? Av detta sätt och av andra metoder som vi hade i Läsluft. (B1)

Ovanstående citat från en av respondenterna visar på en tveksamhet kring att använda sig av strategier och metoder i undervisningen.

En av respondent gav uttryck för vilka strategier som användes för elever med svårigheter. Där läraren påpekade att det kan vara bra att läsa korta stycken, arbeta tillsammans ibland, göra bilder som förtydligar texten. Elever som har svårigheter kan bli hjälpta av dessa strategier men framförallt att vi arbetar tillsammans uttryckte respondenten vidare.

## Textsamtal

Respondenterna gav förslag på olika modeller de använder i sin undervisning. De flesta av respondenterna betonade att varje lärare måste hitta sin egen metod som fungerar både för sig själv men framförallt för eleverna. Gemensamt för alla respondenter var att de gav uttryck för att alla mer eller mindre använde sig av textsamtal i sin undervisning. Oftast beskrev de det som högläsningen från en lärobok men även andra faktatexter förekom. De allra flesta av respondenterna anser också att högläsning är en förutsättning för ett bra gemensamt textsamtal ska bli möjligt.

Faktatexter kräver kolossalt noggrann undervisning tillsammans och det måste alltid ske för alla vilket gagnar de med svårigheter. Är man lärare i svenska tänker jag att man har fler sätt att ta till i undervisningen för att hjälpa elever. Större förståelse för att alla kanske inte förstår. (C1)

Ovanstående citat understryker återigen svårigheterna kring att förstå faktatexter och poängterar att samtalet med eleverna är en förutsättning för att alla ska ges en möjlighet att förstå texten och kunna gå vidare i sin kunskapsutveckling. Däremot uttryckte annan av respondenterna att elever i svårigheter kring att läsa texter ges möjlighet att lyssna på dem

genom inläsningstjänst men att eleverna upplevde det enskilda lyssnandet som tråkigt och att läraren har förståelse för detta och menade att det ger eleverna mer att få läsa högt och diskutera texten tillsammans med andra.

De som har svårigheter att läsa har inläsningstjänst och Legimus. Eleverna är inte jätteförtjust i det om jag ska vara ärlig, särskilt inte i inläsningstjänst. Speciellt inte inläsningstjänst som är torr, stötig och tråkig att lyssna på. Det förstår jag att de tycker. Det är roligare att läsa tillsammans med mig eller andra och eleverna förstår mer. (B2)

### **Begreppsförståelse**

Det flera av våra respondenter uttryckte var att uppbyggnaden av faktatexter är specifik i avseendet att den innehåller många begrepp som eleverna behöver förstå för att ta till sig texten. För många elever är begreppen svåra att förstå och helt nya för dem. Respondenterna beskrev sin undervisning kring begrepp på olika sätt och genom att använda olika metoder som kan hjälpa eleverna att förstå texten. De flesta respondenterna var av uppfattningen att undervisning kring att förstå begrepp behövs för att alla elever ska få en möjlighet att förstå faktatexten. Nedanstående citat förtydligar faktatextens specifika uppbyggnad av många svåra begrepp som därmed behöver undervisas kring för att ge alla elever en möjlighet att förstå texten.

Att förstå faktatexter innebär för mig att man har begreppen klart för sig innan vi ens ger oss på texten. Jag har då förberett vilka begrepp som vi behöver ha koll på. Vi gör begreppsordlista. Vi jobbar med dem tillsammans i klassen på olika sätt. (A2)

En av respondenterna uttryckte att särskilt i NO är det många svåra och nya begrepp för eleverna att förstå. När det är så många begrepp är det viktigt att hjälpa eleven att förstå dessa annars har de ingen möjlighet att förstå texten och ta till sig nya kunskaper.

Faktatexter för mig är fyllda med beskrivande och förklarande fakta, begrepp och viktiga ord i kursiv stil. I NO ser texterna lite annorlunda ut än de ofta gör i till exempel SO och svenska som ofta är lite mer av berättande karaktär. Lättare att förstå med hjälp av sammanhanget om man läser vidare även om man inte förstår ett ord. (A4)

### **Enskilt arbete**

Gemensamt för våra respondenter var att de uttryckte att eleverna delvis arbetar enskilt kring förståelsen av faktatexter. Några respondenter yttrade att de inte hann med det pedagogiska arbetet fullt ut som de skulle vilja på grund av allt annat som ska inrymmas i läraruppdraget. En av respondenterna beskrev att det leder till att elevernas läsning påverkas i en negativ riktning. Speciellt för de elever som har stora behov. En annan respondent uttryckte att de inte hade så mycket enskilt arbete men att det förekom men då hade de på något sätt berört texten tidigare i helklass eller två och två påpekade respondenten vidare. Medan en respondent beskrev att undervisningen varierar och att eleverna själva behöver fundera på vad som är viktigt och inte i texten. Eleverna behöver lära sig själva vad de kan rensa bort i en text. En av respondenterna beskrev också att de självklart får arbeta enskilt och de elever som behöver läshjälp kan ju ta till ett verktyg.

Andra ansåg att för att alla elever ska ha chans att nå så långt som möjligt i sin kunskapsinhämtning behövs undervisning för att förstå texter. Särskilt för elever i svårigheter, för att inte riskera att halka efter i kunskapsinhämtningen. Så här uttryckte en av respondenterna detta:

Ju äldre eleverna blir desto svårare blir det att läsa faktaböcker. Texterna är mer komplicerade och texterna i läromedlen och övriga texter som elever får ta del av blir mer komprimerade, särskilt mellan årskurs 3 och

4. De elever som redan är svaga i sin läsning tenderar att bli ännu svagare om det inte finns en lärare som stödjer eleven i läsandet. De eleverna måste få strategier som stöd. (B3)

Några enstaka respondenter uttryckte att det enskilda arbetet i klassrummen inte alls gynnar eleverna i sin språkutveckling. En av respondenterna uttryckte också att när eleven arbetar enskilt ligger det en fara i att veta hur mycket eleven faktiskt förstår. Vidare påpekade respondenten att eleverna behöver kommunicera med varandra för att utveckla sitt lärande. Det får inte vara så att det bara är läraren som pratar utan eleverna behöver också kommunicera sina erfarenheter med varandra.

Jag arbetar med EPA (enskilt, par, alla) i mitt klassrum. Ibland kan det vara en utmaning att få alla elever aktiva vid ett arbete. När alla elever arbetar enskilt kan det vara svårt att veta hur mycket enskilda elever faktiskt förstår och om de hänger med i undervisningen. Elever behöver kommunicera med varandra för att utvecklas i sitt lärande. Risken är stor att det bara är läraren som pratar och pratar. (C1)

Alla respondenterna framhöll att elever i svårigheter med sin läsning erbjuds att lyssna enskilt på faktatexterna via sin Ipad eller dator för att kunna ta till sig texten istället för att läsa.

Vad menar du med att den inte förstår? Tänker du på texten så kan eleven få den uppläst. (B1)

Citatet från en av respondenterna ovan visar på att eleverna får lyssna på texten när de har svårigheter kring sin läsning. Detta uttryckte också en av respondenterna som att det hjälper elever med den tekniska avkodningen men att dessa elever liksom andra är i behov av strategier och metoder för att kunna förstå en text.

### **Elevers förståelse**

En övervägande del av respondenterna gav uttryck för flera olika sätt som de använder sig av för att ta reda på om eleven förstått en text. Respondenterna påpekade det som väsentligt att ta reda på om eleverna har förstått för att klara av måluppfyllelsen. Enligt en respondent beskrev hen det som att mycket av bedömningen gjordes under resans gång i form av formativ bedömning men att det oftast stämde av med en summativ bedömning i slutet för att se om var och en förstått. Samtidigt framställde en annan av respondenterna att det kan vara svårt att definiera läsförståelse och då svara på frågan om eleverna har förstått. Hen uttryckte att det hade varit bra med en samsyn och ett gemensamt språk kring förståelse för att minimera problem i diskussioner och bedömningar.

Ytterligare en respondent beskrev att när en elev trots allt inte förstått kan man som lärare inte gå vidare utan behöver hjälpa eleven att förstå genom att repetera metoder eller ta till nya metoder för att få eleven att förstå. Detta för att eleven ska kunna gå vidare i sin kunskapsbildning. Eleverna behöver ha vissa grunder för att kunna gå vidare och ta nästa steg.

En annan respondent förklarade att undervisningen ibland behöver anpassas för elever i svårigheter att förstå en faktatext, det kan vara att få läsa texten högt tillsammans med andra istället för tyst. Detta förklarade hen vidare att man i undervisningen också kan repetera en text genom högläsning i mindre grupp där vi gemensamt stannar upp och förstår det lästa.

Jag sitter och högläser för dom och jag ser att många av mina elever behöver detta, speciellt när det gäller faktatexter. Vi behöver skapa många och olika varierande kommunikationsmöjligheter för eleverna. Textsamtal är en av dem. (C4)

## **Elevers erfarenheter och förkunskaper**

Majoriteten av respondenterna uttryckte att det är väsentligt att ta till vara på elevers tidigare förkunskaper och erfarenheter. Detta för att ge alla elever oavsett bakgrund de bästa förutsättningarna i skolan. En respondent gav uttryck för att det är av största vikt att alla lärare som undervisar elever behöver visa ett intresse och därmed få kunskap kring elevernas erfarenheter och förkunskaper. Hen påpekade vidare att det ger eleverna en större möjlighet att lyckas i skolans arbete. Två av respondenterna hade svårt att beskriva på vilket sätt de tog tillvara på elevers förkunskaper och erfarenheter i sin undervisning. En annan respondent uttryckte att det beror på uppgiften och vad vi vill att de ska se snarare än elevernas förkunskaper och erfarenheter.

Jag utvärderar ibland genom exit-ticket, har de förstått? Ibland behöver en grupp ett förtydligande för att kunna gå vidare med mig eller specialläraren. Detta skulle vi behöva diskutera mer med specialläraren, det skulle jag vilja medan det är svårt att hinna med. (C2)

När vi analyserar det här avsnittet framkommer det att det upplevs mer nära och utvecklande när skolan som enhet väljer modulerna utifrån vad elever och lärare behöver. När handledaren väljer moduler känns det mer som ett ovanifrån styrt val som inte berör det vardagliga arbetet på samma sätt.

De flesta av våra respondenter är eniga om att undervisning i form av olika metoder, strategier och textsamtal bör ske. Detta för att utveckla elevernas begrepp och förståelse av faktatexter, särskilt med tanke på elever i svårigheter. Medan det finns respondenter som verkligen är funderade på om det utvecklar elevernas kunskaper. Våra respondenter använder sig alla av enskild undervisning på olika sätt och i olika grad. Det finns respondenter som också känner att det optimala hade varit att minska på denna tid om möjlighet finns och undervisa ännu mer tillsammans. En farhåga hos våra respondenter med den enskilda undervisningen är att det upplevs svårare att veta vad eleverna egentligen förstår då. Inläsningstjänst då eleverna får texten uppläst är ett sätt att undervisa elever i svårigheter kring det lästa. Men några av våra respondenter påpekar att de eleverna får hjälp med är den tekniska sida av läsningen, vilket är bra men att de behöver lika mycket undervisning kring textsamtal, begrepp och strategier för att förstå en text som de som läser texten själva.

Även kring att veta om eleverna har förstått en text uttrycker respondenterna att det hade varit bra med en samsyn kring detta och att inte gå vidare om eleverna inte förstår utan istället repetera och stanna upp i undervisningen. Några respondenter har svårigheter att ge uttryck för hur de vet om en elev förstått en text. De flesta respondenterna är också eniga om att elevernas erfarenheter och kunskaper behöver tas tillvara för att öka förståelsen och veta vad eleven kan medans andra mer är inne på att det är de nya kunskaperna som är viktigare.

## **7.4 Tema 4: Speciallärarens roll**

Övervägande del av våra respondenter beskrev en saknad kring speciallärarens roll och profession av Läsluftets fortbildning och i den dagliga verksamheten vad gäller förståelse av faktatexter. Detta sågs som en stor brist särskilt med tanke på elever i svårigheter att förstå texter.

### **Tidsaspekten**

Majoriteten av respondenterna önskade att tiden med specialläraren skulle funnits för att kunna diskutera undervisning och därmed utveckla denna särskilt med tanke på elever i behov av stöd för att förstå faktatexter. Gemensamt för samtliga respondenterna var att de ansåg att

specialläraren verkade ha för mycket att göra eller fokuserade på administrativa uppgifter. Ett fåtal av respondenterna lyfte fram olika exempel på orsaker såsom att de ägnar sig åt att hjälpa elever som behöver betyg och att de fokuserar mer på undervisningen kring kärnämnen i egenskap av matematik, svenska och engelska.

### **Samarbete med specialläraren**

Flertalet av respondenterna påpekade att det vore önskvärt med ett större samarbete med specialläraren. Några av respondenterna hade inte ens en speciallärare att tillgå på sin skola. En av dem beskrev att man som lärare behöver ha någon att ”bolla” med när det finns problematik kring elever som har det svårt i skolan. Hen upplevde att det är tungt när det varken finns speciallärare eller specialpedagog. En respondent skildrade i citatet nedan att samarbetet med specialläraren kring förståelse av faktatexter är bra men att det ändå hade varit önskvärt med mer tid kring detta.

Jag hade gärna velat att man hade fått in speciallärare i de bästa av världar som kunde sitta med de elever som behöver läsa en faktatext i mindre grupp och behöver mer hjälp för att förstå. De är ju olika behov en del är ju oroliga och behöver därför en mindre grupp för att kunna koncentrera sig och förstå. Hade det funnits möjlighet hade jag gärna tagit det. Det känns inte som om NO och SO prioriteras på det sättet utan mer svenska, engelska och matte. (B3)

Medan andra uttryckte att samarbetet fungerar bra då idéer kan bollas kring undervisningen vad gäller läsförståelse av faktatexter, och hur arbetet kring elever i svårigheter kan utvecklas på bästa sätt.

Jag tycker samarbetet med specialläraren är bra, vi bollar mycket tankar och idéer kring undervisningen. Sen just samarbetet kring att läsa faktatexter fungerar annars jättebra, vi kan bolla med specialläraren. Hur vi ska jobba vidare, särskilt för barn som tycker att det är svårt. Jag skulle ändå önska att vi fick mer tid med specialläraren och prata om hur man går vidare. Mer tid. (A4)

Å andra sidan påpekade en av respondenterna att eleverna inte gav uttryck för sina svårigheter trots att de bland annat har dyslexi. Respondenten påpekade därför att för tillfället behövdes inte hjälpen från specialläraren. Respondenten beskrev detta på följande sätt:

Men nu vet de sina brister och kan sätta på inläsningstjänst. (B1)

### **Deltagandet av specialläraren i Läsluftet**

Alla respondenterna betonade frånvaron av specialläraren när de arbetade med Läsluftet. Tre av respondenterna gav uttryck för speciallärarens yrkesprofession som betydelsefull, speciellt för de elever som behöver mycket stöd i sin undervisning. En av respondenterna påpekade att specialläraren är utbildad inom svenska och specialiserad inom området. Varför fick inte hen vara med i Läsluftet? Det hade vi i kollegiet behövt.

Flera av våra respondenter gav också uttryck för betydelsen att involvera specialläraren i diskussionerna så att denna hade kunnat delgett sina kunskaper, särskilt kring elever med svårigheter. En av dem poängterade att det hade varit väldigt betydelsefullt då vi pratade om våra kritiska aspekter.

Nedanstående citat från två respondenter förtydligar respondenternas beskrivningar kring vikten av att alla olika lärarprofessioner borde varit med i Läsluftet för att kunna utveckla skolans undervisning så långt det är möjligt.

Vi har ju tittat på och använt moduler kring faktatexter. Vilka jag tycker egentligen berör flera ämnen. Specialläraren har inte heller varit med, vilket jag tycker är väldigt konstigt. Specialläraren borde varit med i det arbetet vi gör. (B3)

Jag tycker det är konstigt med alla kompetensutvecklingar vi har i skolan. De är alltid uppdelade på något sätt antingen efter vilken typ av lärare vi är eller så blir vi uppdelade på låg eller mellanstadiet. Jag förstår inte riktigt detta, svenskan finns ju i alla ämnen. Vi kan lära mer av varandra om specialläraren och ämneslärarna är med, det är ju helt olika professioner. Detta skulle vara en fördel. För eleven skulle det vara en stor fördel. (B4)

Vår analys av detta avsnitt visar att respondenterna ger uttryck för att speciallärarna i högre grad hade behövt involveras i Läslyftet. Detta hade enligt respondenterna kunnat fördjupa diskussionerna och därmed utvecklat undervisningen ännu mer, särskilt för elever i svårigheter kring läsförståelse av faktatexter. En tydligare roll för specialläraren tillsammans med att alla ämneslärare getts möjlighet att delta hade ytterligare kunnat höja kompetensen på skolan och bli en plattform för den gemensamma utvecklingen. Respondenterna uttalar också att samarbetet med specialläraren behövs kring förståelse av faktatexter särskilt i beaktande av elever i svårigheter men att så inte alltid är fallet. Det är någon av våra respondenter som är nöjd och inte behöver speciallärarens samarbete just nu.

**Sammanfattningsvis visar vår analys på** en stor enighet kring att fler ämneslärare och speciallärare borde involverats i Läslyftet. Det lärarna upplever som mest betydelsefullt med Läslyftet är tiden för att diskutera och reflektera tillsammans. Enligt många är det nu en bättre samsyn kring undervisningen av förståelse kring faktatexter, men här menar respondenterna att en utvecklingsmöjlighet finns om alla ämneslärare deltagit. Även om flera anser att Läslyftet inte bidragit med så mycket ny kunskap är satsningen bra som en bekräftelse på den kunskap som redan finns, och några tycker att satsningen också utvecklat deras undervisning.

När skolan som enhet själva valt moduler utifrån det faktiska behovet hos elever och lärare utvecklas kunskaperna kring undervisningen på bästa sätt framhåller respondenterna. För att utveckla elevers begrepp och förståelse för faktatexter, särskilt för de eleverna i svårigheter kring läsförståelsen, krävs enligt respondenterna olika metoder, strategier och textsamtal. Respondenterna är samtidigt fundersamma kring om metoder, strategier, textsamtal utvecklade elevernas kunskaper. Respondenternas svar visar att enskild undervisning används på olika sätt och olika mycket. En synpunkt hos våra respondenter är att den enskilda undervisningen gör det svårare att veta och utvärdera vad eleverna egentligen förstår under läsningen.

Inläsningstjänst, där eleverna får texten uppläst för sig, är ett sätt att undervisa elever i svårigheter kring sin avkodning av läsning. Att eleverna får tekniskt stöd att tillgodogöra sig texter är bra, men de behöver fortfarande lika mycket undervisning kring textsamtal, begrepp och strategier för att förstå texten som de elever som läser texten själva lyfter några av våra respondenter fram.

Flera lärare pekar på behovet av samsyn mellan lärare och elev, och att inte gå vidare om eleverna inte förstår utan istället repetera och stanna upp i undervisningen. Respondenterna lyfter också svårigheten att ge uttryck för att mäta och utvärdera vad en elev verkligen förstått en text. Förutom att lärarna får nya kunskaper behöver elevernas egna erfarenheter och kunskaper tas bättre tillvara för att öka förståelsen och veta vad eleverna kan. Utvecklingen och arbetet med Läslyftet kan nå ännu längre om skolans speciallärare deltar. Likaså om samarbetet är större kring faktatexter i alla ämnen. Det gäller särskilt i beaktande av elever i svårigheter kring förståelse av faktatexter.



## 8 Diskussion

Kapitlet inleds med en metoddiskussion där vi kritiskt granskar vår metod, vad som varit bra och mindre bra i vår undersökning. Vad en annan metod hade kunnat tillföra och vad vår metod bidragit med för vetenskapligt resultat. Därefter följer en resultatdiskussion där vi diskuterar resultatet utifrån vårt syfte, forskningsfrågor och tidigare forskning genom vår litteraturgenomgång. Specialpedagogiska implikationer diskuteras och kapitlet avslutas med studiens kunskapsbidrag och förslag till fortsatt forskning.

### 8.1 Metoddiskussion

Utifrån vårt syfte bestämde vi oss för att göra semistrukturerade intervjuer för insamlingen av empirin, vi gjorde därmed ett medvetet bortval av enkäter. Vi anser att det finns en osäkerhet, med en enkätundersökning, då lärarna kanske skulle avböja att svara. Det finns genom en enkätundersökning, en tänkbar möjlighet, att nå en större grupp lärare och möjligheten att generalisera resultaten blir då större (Stukát, 2011). Vi anser dock att vi inte skulle kunna få lika innehållsrika svar i insamlingen av vår empiri eftersom möjligheten att ställa följdfrågor inte ges. Då vi inte heller har chans att upprepa svaren för att säkerställa om det är vad respondenten påpekar. Vilket var vår önskan i undersökning och att också lägga fokus på vad som sägs på det sätt som Kvale och Brinkmann (2014) framhåller som en social kommunikation.

Det som kan vara till fördel med enkäter är att den omedvetna styrningen av intervjuaren kan minskas (Stukát, 2011). Vilket vi är fullt medvetna om men försökte säkerställa genom att vi gjorde vissa noteringar i mindre omfattning och spelade in varje samtal i detalj då vi också fick med våra följdfrågor och dess svar. Genom att vi spelar in respondenternas svar kan vi bättre säkra att vi får med allt när vi transkriberar och på det viset underlättas även vårt analysarbete. Med beaktande till den tid vi haft till vårt förfogande och det resultat vi fått av de tolv lärare vi intervjuade, tycker vi att den semistrukturerade intervjuformen har varit en bra metod för att få svar på vårt syfte och frågeställningar.

Vårt val att intervjua tolv lärare i svenska, SO och NO på tre olika skolor, är både ett strategiskt urval och ett bekvämlighetsurval utifrån vårt syfte. Vi ville intervjua lärare som gått Läslyftet där huvudman fått statsbidrag för att få en likvärdig referensram. Vår tanke från början var att också intervjua speciallärare på respektive skolenhet. Men under vår förfrågan om att delta i vår studie upptäckte vi att ingen av speciallärarna deltagit i projektet med Läslyftet. Därför valde vi att göra en avgränsning kring lärare som deltagit i projektet. Vi får istället fram i vårt resultat att det ses som en brist av våra respondenter och de påpekar att speciallärarens profession hade kunnat utveckla skolans undervisning ytterligare, särskilt i beaktande av elever i svårigheter att förstå faktatexter.

Innan vår första intervju var vi lite oroliga för att inte få tillräckliga svar eftersom vi gjort ett medvetet val att inte skicka ut frågeguiden i förväg för att vi ansåg att det kunde finnas en risk att vi skulle få tillrättalagda svar. Intervjustudier av lärares undervisning i läsförståelse bör enligt Reichenberg (2012) tolkas med viss försiktighet eftersom ” [...] lärare säger sig göra inte alltid stämmer överens med vad de faktiskt gör i klassrummet” (s. 17). Något som hon påpekar även andra forskare har konstaterat till exempel Lundström (2007, s. 297). Det känns dock inte så utan mer som om respondenterna blev intresserade av våra frågeställningar och vår uppfattning är att svaren är innehållsrika. Vår upplevelse är att det kan bero på att för lärarna var Läslyftet och arbetet med faktatexter något som var aktuellt för dem och låg nära i tiden. Vi satt med var och en lärare i enskilda rum och hade tid på oss för att inte bli störda

eller stressade, vilket också underlättar för oss som intervjuare och att respondenterna kunde svara i lugn och ro. Vi använde oss även av de svar vi fick fram i vår pilotundersökning i vår analys, då vi anser att de tillför empiri till vår studie.

Eftersom vi spelar in våra intervjuer kunde vi backa tillbaka och noggrant transkribera våra svar. Vi valde att var och en läsa igenom vår transkribering och sedan ta vara på varandras tankar för att sedan sammanställa vårt resultat. Fördelen med detta är att vi kan titta på det utifrån två ögon för att på det viset öka trovärdigheten i våra svar.

Empirin lästes igenom ett flertal gånger, kodning av materialet kunde påbörjas. Denna kodning skedde ett flertal gånger och när vi läste igenom transkriberingen gång på gång och hela tiden upptäckte nya saker tills vi kände oss nöjda växte vårt resultat fram i tema som utgick från vårt syfte. När vi återigen läste igenom vår transkribering finner vi subtema, som gör att vi kan sortera och därigenom koda empirin ytterligare. Med hjälp av citat från våra respondenter förtydligade vi resultaten. Genom att vi gick så noggrant kodade vårt material anser vi att analysen är tillförlitlig.

Vi är medvetna om att tiden har begränsat oss och att studien därmed behövde avgränsas. Vi hade som intention att intervjua fyra speciallärare för att få deras utsagor i vår studie men eftersom det konstaterades att ingen av speciallärarna hade deltagit i Läslyftet på de skolor vi kontaktat fanns det inte tidsutrymme till nya kontakter vilket vi är medvetna om och kan ses som en brist i vår studie. Vilket hade kunnat ge oss tillfälle att intervjua speciallärare och få deras syn på Läslyftet och därmed våra forskningsfrågor. Men vi anser trots detta att vi har fått utförliga svar från våra respondenter angående speciallärarens roll i Läslyftet.

Vi är också medvetna om att möjligheten finns att fördjupa studien genom att göra observationer kring det kollegiala samspelet av Läslyftet och observera i klassrummet för att titta på undervisningen kring läsförståelse av faktatexter. Genom observationerna hade vi kunnat få reda på vad våra respondenter faktiskt gör och inte bara vad de säger att de gör som Stukát (2011) påpekar att en observation kan leda till och att därigenom ytterligare kunna säkerställa sanningshalten i respondenternas svar. Men här väljer vi att begränsa oss för att få tiden på en termin att räcka till.

Vi anser dock att vår studie belyser att undervisningen av läsförståelse av faktatext ingår i alla ämnen och behöver ske oavsett om eleverna läser tillsammans, själva eller lyssnar på inläsningstjänst, vad gäller förståelse av begrepp, strategier och textsamtal för att alla elever ska ges möjlighet att utveckla nya kunskaper genom att de förstått faktatexten. Här behövs en samverkan och fortbildning, vilket saknades i Läslyftets projekt, påpekar respondenterna, mellan alla olika ämneslärare och speciallärare för att fördjupa kunskapen, få en samsyn och nå så långt som möjligt i utvecklingen av undervisningen. Det framkommer också att det som ger de bästa förutsättningarna för skolans progression av undervisningen är om tid avsätts till diskussioner från skolledningen kring senaste forskning och erfarenheter. Resultatet visar också på en tydlighet att när skolan som enhet ges möjlighet att avgöra vilket utvecklingsområde man vill förbättra, som Scherp (2013) och Ahlberg (2013) benämner som ett vardagsinriktat val, då byggs broar mellan forskning och lärares beprövade erfarenhet och utvecklar skolan.

## 8.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien är att få en djupare förståelse hur tolv mellanstadielärare på tre olika skolor utvecklat undervisningen kring läsförståelse av faktatexter utifrån Läslyftets betydelse. Specifikt fokus riktas mot elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst. Resultatet diskuteras i relation till studiens syfte och forskningsfrågor, men också genom tidigare forskning som vi tagit upp i vår litteraturgenomgång. Vi lyfter också fram våra tankar kring resultatet. Resultatdiskussionen redovisas i de temaområden vi fått fram i vår analys av resultaten.

### **Diskussion utifrån studiens teman**

#### **Tema 1: Det kollegiala lärandet**

Studiens resultat kring Läslyftets betydelse för undervisningen visar att det som har varit betydelsefullt för lärarna kring arbetet med faktatexter är att få tiden tillsammans med kollegor och få sitta ner och diskutera undervisning. Det finns ett intresse att lära av varandra och utveckla undervisningen. Här framhåller Säljö (2014) att i det sociokulturella perspektivet ses kommunikationen som en resurs där erfarenheter och kunskap byts med varandra och leder oss framåt i utvecklingen och tillför ny kunskap. Likaså påpekar Scherp (2013) om vikten av att skolledningen avsätter tid till det kollegiala lärandet och därmed visar på betydelsen och viljan att utveckla skolans undervisning. Det vi här får en förståelse för är att om inte tiden avsätts blir detta arbete oavsett vad läraren tycker och viljan finns att utvecklas bara ytterligare en stressfaktor, så här har skolledningen en viktig roll i att utveckla kvalitetsarbetet på skolan.

Det som också visar sig i Läslyftets utvärdering i delrapport 7 av Andersson m.fl. (2018) är att Läslyftet hade givit en utveckling kring att lärarna idag planerar tillsammans med kollegor kring undervisningen. Något som vi anser att man ska ta i beaktande av utvärderingen kring Läslyftet, 2018 är att svarsfrekvensen är 31% och av dem svarar drygt en tredjedel att de utvecklar undervisningen tillsammans. Det är ett stort bortfall i svarsfrekvens kring Läslyftets utvärdering vilket vi tycker ska uppmärksammas med tanke på kvarstående effekter att utvecklas tillsammans.

Särskild vikt kring Läslyftets betydelse beskriver våra respondenter är vad gäller arbetet med moduler som skolan själv väljer utifrån egna otillräckliga kunskaper kring undervisningen som visar sig hos elever och som lärarna själva vill utveckla. Här påvisar Scherp (2013) och Ahlberg (2013) att en framgångsfaktor som visat sig är när det kollegiala arbetet kring utvecklingen av skolans undervisning utgår från det egna arbetet med elever och medarbetare i vardagen. Att tillsammans öka förståelsen genom att ta vara på erfarenheter och kunskaper i kollegiet och som Ahlberg (2013) påpekar sedan vävs samman med aktuell forskning utvecklar skolan. Här menar vi att respondenternas svar som vi också känner igen i utvecklingen av undervisningen visar på betydelsen av att se till skolans olika behov av utveckling utifrån elever och dess undervisning. Artikeln av Møller m.fl. (2010) kring Norges Kunskapslyft framhåller också en funderingsamhet mellan politik och profession som kan ske när styrningen till skolans utveckling kommer uppifrån politisk håll och inte riktigt upplevs förankrad i verksamheten.

Respondenterna påpekar också att det tyvärr samtidigt som Läslyftet pågick andra projekt som delvis bidrog till att inte alla ämneslärare deltog i Läslyftet. Detta ser de som en stor brist med tanke på att förståelse av faktatexter ingår i alla ämnen och där en gemensam samsyn är att föredra. Här poängterar Reichenberg och Lundberg (2011) att läsförståelse och

undervisning av denna och därigenom göra läsningen till en aktiv process ingår i alla ämnen och berör hela kollegiet på en skola. Avsikten i artikeln av Møller m.fl. (2010) var också att dessa grundläggande färdigheter skulle involvera alla ämneslärare vilket inte uppfattades och förstods från politikernas styrning av kollegiet på skolor och det fanns en svårighet att få med alla ämnen i utvecklingen. Vilket också vårt resultat tyder på då inte alla ämneslärare deltagit som vi uppfattar var tanken i Läslyftet. Detta tänker vi kan bli en nackdel i undervisningen då inte alla professioner kring undervisningen deltog och hade givits en möjlighet till gemensam kunskapssyn och lärplattform kring att undervisa på bästa sätt kring läsning och förståelse av faktatexter. Särskilt vad gäller elever i svårigheter i detta, då undervisningen blir än mer betydelsefull för framtiden (ibid.).

Något som också styrker detta är Hattie (2009) som i likhet med Myrberg och Lange (2006) påpekar betydelsen av lärarens kompetens och skicklighet i undervisningen som en framgångsfaktor för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och förhindra läs- och skrivsvårigheter. Här påpekar även Säljö (2014) och Ahlberg (2013) betydelsen av lärarens skicklighet som vägvisare och ledare tillsammans med kapabla kamrater som leder eleven mot nya kunskaper och utvecklingszoner. Faktatexter kan ge oväntade bekymmer för elever i svårigheter eller inte påpekar Lundberg (2006). Det gäller att skapa förutsättningarna i undervisningen för att klara svåra ord, ta vara på erfarenheter och det kan man göra tillsammans för att få konstruktiva läsare menar Lundberg vidare (ibid.). Detta är något som lärarna också ser som en utvecklingsmöjlighet, lära av varandra för att ta vara på hela professionen. Det här är något som även vi som studiens författare ser som en möjlighet till en större utveckling undervisning, vilket särskilt gagnar elever i svårigheter med att läsa och förstå faktatexter.

## **Tema 2: Lärarnas syn på Läslyftets utvecklingsmöjligheter**

### **Kvarstående effekter**

Det är svårt för respondenterna att påvisa några kvarstående effekter eller direkt nya kunskaper av Läslyftet utan de uttrycker att det är flera olika projekt som lett fram till att de fått en större förståelse av att de behöver undervisa eleverna kring begrepp, strategier, textsamtal och hur faktatexter är uppbyggda och tillsammans vidga förståelsen och kunskapen kring faktatexter. I likhet med delrapport 7 av Andersson m.fl. (2018) kring Läslyftets utvärdering (2018) där det också framkommer att lärarnas fortsatta arbete kring Läslyftets moduler visar på tydlig avtagande effekt.

Läslyftets effekter på lärarnas undervisning är att de idag ”samtalar om texter med eleverna” respektive ”arbetar med olika texter på ett mer medvetet sätt”. Drygt hälften av lärarna uppger att Läslyftet i stor utsträckning har bidragit till att de läser texter högt tillsammans med eleverna, använder språk-, läs- och skrivutvecklande undervisningsmetoder i undervisningen uppger hälften av dem, anpassar undervisningen efter elevers olika behov svarade (48%) av lärarna och (47%) svarar att de använder fler språk-, läs- och skrivutvecklande undervisningsmetoder. Sammantaget tyder lärarnas svar på en kvarstående Läslyftseffekt på lärarnas undervisning ett och ett havt år efter deltagandet, främst när det gäller textbearbetning (ibid.). Ett dilemma som är ständigt återkommande är att forskning har svårt att nå ut med sina resultat i skolornas klassrum. Det brukas ibland benämnas för implementeringsproblematiken (Reichenberg, 2012). Vårt resultat visar på en svårighet för forskningen att nå alla lärare som undervisar i förståelse av faktatexter.

Dessa två temaområden menar vi svarar på frågeställningarna vilken betydelse som deltagandet i Läslyftet haft för utvecklingen av undervisning i läsförståelse av faktatexter. Samt vilka utvecklingsmöjligheter som lärarna ser för undervisning i läsförståelse av faktatexter. Särskilt för elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst.

### **Tema 3: Undervisning i läsförståelse av faktatexter**

I studiens resultat kring den didaktiska undervisningen av läsförståelse av faktatexter kan vi utläsa att de flesta respondenter är medvetna om vikten av att lära eleverna strategier, förstå begrepp och arbeta tillsammans i textsamtal kring faktatexter för att eleverna lättare ska förstå den. Trots detta visar svaren på att enskild läsning och förståelse brukas i undervisningen. Ett par respondenter påvisar inte någon form av undervisning kring strategier, textsamtal eller begreppsförståelse. Andra framhåller att faktatexter är väldigt svåra och behöver mycket undervisning kring för att förstå. Det här gör oss fundersamma på vad det är som gör att inte alla tar till sig och använder sig av den senaste forskningen. Kan det vara som Lundberg (2006) påpekar att när eleverna kommer upp i åren i skolan anses de kunna detta.

Trots forskning inom området som visar på framgångsfaktorer inom utbildning vad gäller undervisning kring textsamtal (Alatalo, 2011; Reichenberg och Lundberg, 2011), läsförståelsestrategier (Alatalo, 2016; Ingemannson, 2018; Reichenberg, 2012; Westlund, 2013;) och begrepp (Tjernberg, 2013b; Westlund, 2013) ställer vi oss frågan som Lundberg (2006) framhåller att flera lärare redan på mellanstadiet tar för givet att eleverna kan det här. Detta gör också att eleverna kan få svårigheter att förstå och ta till sig faktatexter som också kan påverka elevens framtid som samhällelig medborgare där stora krav ställs på den enskilde individen vad gäller att kunna läsa samt kunna förstå och värdera det som läses. Lundberg (2006) menar vidare att undervisning kring faktatexter i alla ämnen behövs där eleverna får koppla till egna erfarenheter, lära sig nya begrepp, ställa frågor, koppla till bilder och fundera vidare tillsammans med andra för att kunna göra inferenser och dra slutsatser. I likhet med Lundberg poängterar likaså Säljö (2014) lyfter fram språket som resurs, där kommunikationen med andra leder oss till ny kunskap, funderingar och utvecklar våra tankar.

Några respondenter beskriver att de inte använder elevernas erfarenheter och förkunskaper i undervisningen. Där påpekar flera forskare såsom (Anmarkrud & Bråten, 2009; Reichenberg och Lundberg, 2011 och Westlund; 2013) om betydelsen av att göra läsningen till en aktiv process istället för passiv och på det sättet göra eleven medveten om sin läsning och sin tankeprocess och därmed skapa en medvetenhet. Inom det sociokulturella perspektivet på lärande bör elever ges möjlighet att utveckla sitt tänkande genom en verbal kommunikation. Här kan läraren i dialog med eleverna ta tillvara på deras erfarenheter och förkunskaper. Genom dialogen sker ett erfarenhetsutbyte på tankar vilket leder till utveckling i sitt lärande.

Även i Skolinspektionens rapport (2010:5) *Läsprocessen i svenska och naturorienterande ämnen, årskurs 4–6* framkommer det att kommunikation kring texter är ett stort bristområde både vad gäller texter i svenska och NO. Eleverna får oftast svara på frågor till texten och på det sättet behandla texten. I båda ämnena får eleverna träna med att sammanfatta texter men att det finns en brist i att tolka, kritiskt granska och värdera texter. Eleverna ges en liten möjlighet i att träna på olika lässtrategier. Det påvisas också i granskningen en brist i att samtala kring texter för att reflektera. Skolinspektionen understryker att samtalen har en stor relevans för att utveckla elevers läsförmåga (ibid.). Eleverna bör i sin undervisning ges möjlighet att möta olika texttyper och använda sig av lässtrategier för att utveckla sin medvetenhet att det finns olika typer av texter och att dessa kan läsas på olika sätt (Alatalo, 2016; Bråten, 2008; Reichenberg, 2008 och Westlund, 2013).

### **Elever med svårigheter att läsa och förstå texter**

Elever i svårigheter i att förstå texter lyssnar ofta på sina texter enskilt enligt respondenterna. Men den gemensamma förståelsen vad gäller begrepp, ställa frågor, tolka och diskutera tillsammans är lika betydelsefull för elever som lyssnar till en text som för de som läser den, vilket Lundberg (2006) poängterar. Vi menar att det självklart är bra att elever i lässvårigheter kan få hjälp med den tekniska avkodningen genom att lyssna till texten, men vi är betänksamma kring om alla lärare har insikten om att även lyssning förutsätter ett samtal kring begreppsförståelse, tolkning, göra inferenser och sammanfatta. Oavsett om eleven läser eller lyssnar på en faktatext gynnar textsamtal elever i svårigheter mest eftersom de elever som är starka och redan tillägnat sig lässtrategier i sin läsförståelse kan använda sig av den i undervisningen (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009).

En av respondenterna lyfter problematiken kring att elever blir lämnade med att ta sig an en faktatext själv, vilket respondenten förklarar som oroväckande eftersom elever i svårigheter får det ännu svårare. Myrberg (2001) betonar att för de elever som inte får möjlighet att fortsättningsvis utveckla sin läsförmåga riskerar att få ett läshandikapp på grund av att kravnivån ökar. Vidare menar Myrberg att en läsförmåga är beroende av ett aktivt lärande. För att utveckla en läsförmåga krävs det explicita instruktioner som hjälper till att utveckla elevernas läsfärdigheter.

Trots detta beskriver alla lärare att de delvis mer eller mindre använder sig av enskild undervisning vad gäller faktatexter. Hur undervisningen kring elever med svårigheter går till är svårt att redovisa för vissa. Eleverna lämnas själva eller till att lyssna på text via kompensatoriska hjälpmedel. Enligt Myrberg (2001) är flertalet av forskarna överens om att långsiktiga pedagogiska insatser är nödvändiga för att stödja elever i läs- och skrivsvårigheter, istället för diagnostiska instrument som ofta erbjuds som en kompetensutveckling för lärare. I en studie av Reichenberg (2012) framkommer det att en tyst enskild läsning var en daglig aktivitet för många elever enligt lärare i en undersökning. Vidare lyfter forskarna i den undersökningen fram att samtal kring texter inte var särskilt utbrett i Sverige. De vanligaste läsförståelseaktiviteterna är istället att eleverna får visa att de förstår den lästa texten genom att "förklara vad de menar eller visa det".

Lundberg (2006) påpekar att det är en konst att läsa faktatexter. Under det senaste decenniet har läraren mer fungerat som en handledare och "eget arbete" har varit centralt för eleverna. Reichenberg (2008) understryker att arbetssättet ställer stora krav på läsförmågan. "Att kunna skumläsa och sovra är förmågor på en mycket hög läsnivå." (s. 13). Som lärare är det då viktigt att aktivt vägleda eleverna i hur de ska ta sig till innehållet i en faktatext. Reichenberg lägger tonvikt på att lärarna måste våga undervisa. Detta understryker återigen vår uppfattning om vikten av att undervisa kring läsförståelse på mellanstadiet. Alla elever är inte mogna och har inte kommit så långt i sin kunskap att de kan arbeta självständigt. Ahlberg (2009), Lundberg och Reichenberg, (2013) Reichenberg (2008) och Säljö (2014) framhåller betydelsen av samtalet i arbetet med faktatexter eftersom språket har en betydande roll i den sociala interaktionen och där eleverna får tänka högt och tillsammans. Genom att läraren stöttar eleverna i sitt lärande mot den proximala utvecklingszonen lär de av varandra i en kommunikation.

Detta temaområde anser vi svara på vår frågeställning hur lärarna arbetar specialpedagogiskt med undervisningen i läsförståelse av faktatexter.

#### **Tema 4: Speciallärarens roll**

Speciallärarens deltagande i projektet har inte funnits enligt samtliga av våra respondenter men deras svar belyser att det hade kunnat ge ett större ”lyft” till Läslyftet om de givits möjlighet. Likaså om alla ämneslärare deltagit hade skolans undervisning kunnat utvecklas ännu mer och på ett bredare plan, särskilt med tanke på elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst.

Trots att Läslyftets vänder sig till lärare i svenska, SO och NO och även andra textrika ämnen i till exempel modulen ”Samtal om text” visar vårt resultat på att alla undervisande lärare på respektive skolenhet inte deltagit. Vi kan undra hur detta påverkar det kollegiala lärandet och undervisningen för eleverna. Om alla professioner som undervisar eleverna hade givits möjlighet att delta i det kollegiala lärandet anser respondenterna att diskussionerna kunde blivit bättre och att den gemensamma kunskapen ökat, särskilt med tanke på elever i svårigheter med att läsa och förstå faktatexter uttrycker respondenterna. Denna brist är något som vi anser att vår studie uppmärksammar som en viktig del kring utvecklingen av undervisningen. Våra resultat visar att lärarna är eniga om att skolan hade kunnat komma längre i sin gemensamma utveckling av undervisningen om alla ämneslärare tillsammans med specialläraren får bidra i det kollegiala lärandet.

Det som väcker våra funderingar här är vikten som Myrberg och Lange (2006) påpekar vad gäller betydelsen av lärarens kompetens och skicklighet i undervisningen, vilket ses som en framgångsfaktor för att utveckla elevers läsförmåga och förhindra läs- och förståelsesvårigheter. Likaså Hattie (2009) framställer i sin metastudie att den viktigaste framgångsfaktorn i läs- och skrivpedagogik är lärarens skicklighet och som kan få en avgörande betydelse för elevers prestationer. Vilket gör att vi ställer oss kritiska till att inte alla ämneslärare och ingen speciallärare deltagit i Läslyftet som hade kunnat utveckla den gemensamma skickligheten i undervisningen.

Detta temaområde menar vi svarar på vilka utvecklingsmöjligheter som lärarna ser för undervisning i läsförståelse av faktatexter. Särskilt för elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst.

### **8.3 Specialpedagogiska implikationer**

Skolledare måste bli medvetna om och på vilket sätt skolutvecklingsarbete påverkar alla inblandande aktörer på en skola, både på individ-, grupp- och organisationsnivå. För att skolutveckling ska bli framgångsrik bör utvecklingen i undervisning utgå från en kollegial samverkan och från varje enskild skolas behov (Ahlberg, 2013; Scherp, 2013). I ett systematiskt kvalitetsarbete bör skolledare ha ett helhetsperspektiv för att alla elever ska ges möjlighet till ett lärande och lyckas i sitt lärande. Ahlberg (2013) anser också att tid måste finnas i en kollegial samverkan för att kunna diskutera skolsituationen för elever i behov av särskilt stöd. I vår undersökning visar det sig att speciallärare inte varit delaktiga i Läslyftet. Ett av speciallärarens uppdrag är att stödja och hjälpa lärare i arbetet med elever i utmanande skolsituationer.

Även Myrberg och Lange (2006) betonar att lärarens kompetens och skicklighet är framgångsfaktorer för att förhindra läs- och skrivsvårigheter. I det kollegiala lärandet kan speciallärare med sin kompetens bidra till att föra utvecklingsarbetet framåt i att handleda kollegorna (ibid.) Avsaknaden av speciallärarnas kompetens kan få förödande konsekvenser speciellt för de elever som är i svårigheter med sin läsförståelse (Myrberg, 2001; 2003). Myrberg (2003) framhåller vidare att det är av stor vikt att lärare har en teoretisk förankring

och betonar att lärare som har kunskap om elevers språkutveckling kan uppmärksamma tecken på svårigheter tidigt i elevens läsinläring.

På grund av att speciallärarna ej var med i Läslyftet har en reflektion dykt upp och det är hur skollärdarna ser på speciallärarens yrkesprofession. Vi kan undra om berörda skollärdare vet vad som står i Examensordningen (SFS 2011:186) beträffande speciallärarens yrkesroll och uppdrag samt på vilket sätt den specialpedagogiska kompetensen tillvaratas. Eller beror det på något annat? Ahlberg (2013) anser att speciallärare bör få vara med i större utsträckning utifrån deras kompetens samt ha en tydligare samordnande roll gällande arbetet med elever i svårigheter. Specialläraren i samarbete med lärare kan ha en avgörande betydelse för hur en elevs lärande utvecklas.

Utifrån Examensordningen (SFS 2011:186) ska specialläraren i sitt uppdrag visa fördjupad kunskap om elevers lärande och språkutveckling samt kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma deras språkutveckling på individ-, grupp- och organisationsnivå. Med tanke på att en del av våra respondenter uttryckte att elever får arbeta enskilt samt med ”tyst” läsning, finns risken att elever i behov av särskilt stöd blir exkluderade i den reguljära undervisningen eftersom de troligtvis behöver i större utsträckning stöd i att bearbeta och förstå olika slags texter exempelvis sakprosa. Speciallärarens uppdrag kan bestå i att organisera undervisningen så att alla elevers behov tillgodoses. Speciallärarens ansvar är att synliggöra betydelsen av exempelvis begrepp i undervisningen och i samverkan med kollegiet som då får ett gemensamt språk, vilket ligger helt i linje med Säljö (2014) tankar.

## 8.4 Studiens kunskapsbidrag och vidare forskning

Huruvida Läslyftets effekter gällande läsförståelse av faktatexter kvarstår i vidare bemärkelse är något som Skolverket får avgöra i deras slutrapport som ska presenteras i juni 2019. Riksrevisionen (Rir 2017:38) har i sin granskningsrapport vägt samman information ”[...] under de senaste 15 åren, är att systemet med riktade statsbidrag inte fungerar väl för att stödja huvudmännen i deras skolutveckling. Systemet kan därmed inte anses vara ändamålsenligt” (s. 51). För att kunna bedriva ett långsiktigt skolutvecklingsarbete bör kunskap inom läsforskning ske i samverkan mellan skolans olika aktörer, politiker både lokalt och nationellt, forskare och lärosäten. Myrberg (2001) menar att forskningens roll ska vara att erbjuda grunder för att värdera tillgängliga pedagogiska program och vägleda utvecklingen av nya. För att alla elever ska få möjligheter att utveckla och förstå sitt lärande, är det oerhört betydelsefullt att alla ämneslärare och speciallärare med sin kompetens är med i det kollegiala lärandet för att tillsammans kunna fördjupa utvecklingen av skolans undervisning. Vi tror inte vi kan bortse ifrån att ett stärkt samarbete kring elevers lärande troligtvis skulle minska behovet av insatser på en individnivå. Speciallärare får i sin yrkesroll en extra betydelse genom att diskutera elevers språkförmåga med personal som saknar pedagogisk utbildning. Här får specialläraren rollen att bygga broar mellan teori och praktik, vilket vi anser är mycket värdefullt. Särskilt betydelsefullt för elever i svårigheter i läsförståelse av faktatexter.

Genom videofilmade observationer skulle vi få möjlighet att själva iaktta om lärarna verkligen tillämpar lässtrategierna i undervisningen av faktatexter som de uttryckt. För att sedan kunna jämföra om vårt resultat överensstämmer med det som framkommer vid videoobservationerna och intervjuerna. Därutöver hade också varit mycket spännande att jämföra är hur undervisningen ser ut på låg-, mellan och högstadiet kring läsförståelse av faktatexter. Om det är som Lundberg (2006) uttrycker att när eleverna kommer högre upp i stadierna då förutsätter lärarna att eleverna har kunskapen att läsa och förstå faktatexter och



blir släppta själva till enskilt arbete. Kollegiala lärandet, man kan fråga sig hur lärare och speciallärare skulle vilja att fortbildningen såg ut för nå alla elever.

Avslutningsvis instämmer vi med Reichenberg (2008) att en ”God läsförståelse är nyckeln till framgång i de flesta av skolans ämnen och grunden för ett livslångt lärande och ett aktivt liv som samhällsmedborgare” (s. 11). Det är alla elevers demokratiska rättighet att få lyckas i skolans alla ämnen och då är det av stor vikt att rätt nyckel ska finnas tillgänglig. Att lära sig läsa förvandlar liv!

## Referenslista

- Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (Red.) (2016). *Läsundervisningens grunder*. Falkenberg: Gleerup.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg. Hämtad 2019-02-12 från <http://hdl.handle.net/2077/25658>.
- Andersson, E., Carlbaum, S. & Hanberger, A. (2018). Utvärdering av Läslyftet delrapport 7: Uppföljning av Läslyftets kvarstående effekter i grundskolan hösten 2017. Umeå: Umeå universitet. Hämtad 2019-01-12 från <http://umu.divaportal.org/smash/get/diva2:1255808/FULLTEXT01.pdf>.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). *Motivation for reading comprehension. Learning and individual differences*, 19, (2), 252–256. Hämtad 2019-03-12 från <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2008.09.002>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology* 3.2. 77–101. Hämtad 2019-14-15 från <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, I. (red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Castles, A. Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological science in the public interest* 19.1. 5–51. Hämtad 2019-01-22 från doi:10.1177/1529100618772271.
- Dir 2016:78 Kommittédirektiv. *Läsfrämjande insatser i och utanför skolan*. Stockholm: Offentliga publikationer. Hämtad 2019-01-01 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2016/09/dir.-201678/>.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. Hämtad 2019-03-23 från <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.584660>.
- Ingemansson, M. (2018). *Djupläsning och lässtrategier. Acta Didactica Norge* 12.2. 8. Hämtad 2019-04-02 från <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5627>.
- I Skolinspektionens rapport (2010:5) *Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen, årskurs 4–6* Hämtad 2019-02-14 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitet/granskningar/2010/lasprocessen/slutrappport-lasprocessen-sv-no-4-6>.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Skolverket. Hämtad 2019-03-02 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:311528/FULLTEXT01.pdf>.
- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57.1. 89–100. Hämtad 2019-01-26 från <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007. Hämtad 2019-03-16 från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:140819/FULLTEXT01.pdf>.
- Murphy, P., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M., Alexander, J. & Graesser, Arthur C. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 101.3. 740–64. Hämtad 2019-04-10 från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/210979421?accountid=11162>.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: en forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (red.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter: Rapport från "Konsensus-projektet" 5 September 2003*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen För Individ, Omvärld Och Lärande. Hämtad 2019-01-15 från <http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensus2003.pdf>.
- Myrberg, M., Lange, A-L. & Specialpedagogiska Institutet. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter: Konsensusprojektet*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet. Hämtad 2019-03-02 från <http://www.kodknackarna.se/wp-content/uploads/2011/04/konsensusprojektet2006.pdf>.
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom Skolens profesjonsforståelse Og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*. 4.1. 23. Hämtad 2019-02-26 från <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1055>.
- National Reading Panel. (2000) Report of the National reading panel: Teaching children to read. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human development, U.S. Department of Health and Human Services. Hämtad 2019-03-14 från <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>.
- Pallinscar Sullivan, A. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1 (2), 117–175. Hämtad 2019-03-17 från [https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/ED%20261%20Papers/Palinscar%20Reciprocal%20Teaching](https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palinscar%20Reciprocal%20Teaching).

- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 2013/2014:1. *Förslag till statens budget för 2014, finansplan och skattefrågor*. Hämtad 019-04-20 från <https://www.regeringen.se/49bb15/contentassets/f764ba87c27347588b4f4bb51c412688/for-slag-till-statens-budget-for-2014-finansplan-och-skattefragor-kapitel-1-6>.
- Rasmussen, J.B. (2003). Reading literacy performance in Norway: Current practice and critical factors. *European Journal of Education* 38.4: 427–43. hämtad 2019-02-17 från <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2003.00159.x>.
- Regeringsbeslut U2013/7215/S. *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling - Läslyftet*. Hämtad 2019-01-02 från [https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2366e/1526475667666/U2013-7215-S\\_Laslyftet.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2366e/1526475667666/U2013-7215-S_Laslyftet.pdf).
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige: En översikt. *Acta Didactica Norge - Tidsskrift For Fagdidaktisk Forsknings- Og Utviklingsarbeid I Norge*, 6(1), *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 2012, Vol.6 (1). Hämtad 2019-02-24 från <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1073>.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rir 2017:38 Riksrevisionen. *Riktade statsbidrag till skolan: Nationella prioriteringar med lokalbehov*. Hämtad 2019-05-15 från <https://www.riksrevisionen.se/rapporter/granskningsrapporter/2017/riktade-statsbidrag-till-skolan---nationella-prioriteringar-men-lokala-behov.html>.
- Scherp, H. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling: Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2011:186. *Examensordningen*. Hämtad 2019-01-15 från <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110186.PDF>.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilligskolformerna: Lpo94; Lpf94*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2019-04-20 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/tidigare-kursplaner-ar-2000-2011-for-grundskolan?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubjectkursinfo.htm%3Fsubject%20Code%3DSV2000%26tos%3Dgr2000&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa87a3>.

- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*[reviderad 2016]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b) Kommentarmaterial till *kursplanen i svenska* [reviderad 2017]. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2019-04-20 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65cbd0/1553967463681/pdf3808.pdf>.
- Skolverket. (2019a). *Lärportalen*. Hämtad 2019-02-25 från [https://larportalen.skolverket.se/#/1\\_arbeta](https://larportalen.skolverket.se/#/1_arbeta).
- Skolverket. (2019b). *Läsllyftet i skolan*. Hämtad 2019-05-11 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/laslyftet-i-skolan#h-Utvardering>.
- Skolverket. (2019c). Hämtad 2019-04-23 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elevever&lasar2018/19&verkform=Grundskolan&run=1>.
- Skolverket. (2016). PISA 2015. *15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 450. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Tjernberg, C. (2013a). *Framgångsfaktorer i läs – och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Specialpedagogiska institutionen. Stockholms Universitet. Hämtad 2019-01-17 från <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/framgangsfaktorer-i-las--och-skrivlarande-tjernberg-catharina.pdf>.
- Tjernberg, C. (2013b). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning. Bro mellan teori och praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vetenskapsrådet. (2017) Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad 2019-01-03 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm:
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i läsförståelse för förståelse: mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur.

## **Bilaga 1 – Missivbrev till lärarna**

Våra namn är Pernilla Gemrud och Karin Ingemalm och vi arbetar idag som speciallärare på Buaskolan i Bua och på Nyarpsskolan i Bankeryd. Vi går vår sista termin på Speciallärarprogrammet med inriktning Språk; - läs- och skrivutveckling i Göteborg och ska nu under våren 2019 skriva en magisteruppsats inom specialpedagogik.

Syftet med vår studie är att samtala med lärare som gått Läslyftet för att få deras perspektiv på Läslyftets effekter i undervisningen.

Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta. Din medverkan är helt anonym och vi kommer därmed inte använda någon information som skulle kunna hänvisas till dig på något sätt. Varken vad du heter, vilken skola du arbetar på eller i vilken kommun.

Det empiriska datamaterial vi får in under studien kommer att förvaras på ett säkert ställe och kommer endast att användas till det vår studie avser och därefter kommer det förstöras.

Vi har valt att spela in intervjun för att på så sätt kunna återgå till vårt samtal vid transkriberingen av intervjun. Intervjun kommer ske med en och en och kommer pågå under cirka 30–45 minuter. Du som respondent väljer platsen där intervjun kan äga rum.

Om någon lärare i er personalstyrka önskar delta/kan tänka er/sig att delta, vänligen kontakta oss.

[Pernilla.gemrud@varberg.se](mailto:Pernilla.gemrud@varberg.se)

[Karin.ingemalm@jonkoping.se](mailto:Karin.ingemalm@jonkoping.se)

Vi ser fram emot att mötas!

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Pernilla Gemrud & Karin Ingemalm

## **Bilaga 2 – Intervjuguide**

### **Bakgrund**

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilket eller vilka ämnen undervisar du i?
3. Vilken utbildning har du?

### **Vilken betydelse har deltagandet i Läslyftet haft för utvecklingen av undervisning i läsförståelse av faktatexter?**

4. Beskriv hur ni på er skola genomförde Läslyftet?
5. Hur ofta och hur lång tid har det pågått på er skola?
6. Har det kollegiala lärandet med Läslyftet haft betydelse för utvecklingen av undervisningen? Kan du i så fall beskriva på vilket sätt.
7. Kan du beskriva hur ni lärare och speciallärare samverkar kring Läslyftet?

### **Hur arbetar lärarna specialpedagogiskt med undervisning i läsförståelse av faktatexter?**

8. Vad innebär läsförståelse av faktatexter för dig?
9. Kan du beskriva hur du undervisar kring läsning och förståelsen av faktatexter? (följdfrågor kring, strategier, metoder, läsning tillsammans, enskilt, individuellt arbete, textsamtal)
10. Hur tar du tillvara på elevernas förkunskaper och erfarenheter i undervisningen?
11. Om du tänker på elever med svårigheter kring läsning och förståelse av faktatexter. Kan du då beskriva Läslyftets betydelse för din undervisning?

### **Kunskaper kring elever i lässvårigheter och vad som har varit betydelsefullt.**

12. Vad har varit betydelsefullt för dig i fortbildningen med Läslyftet med tanke på elever med svårigheter att läsa och förstå faktatexter?
13. Vilka nya kunskaper har du fått av Läslyftet, med tanke på elever som har svårigheter att läsa och förstå faktatexter? (Skillnader före och efter Läslyftet)
14. På vilket sätt anpassar du elevernas texter till deras behov och förutsättningar, erfarenheter och tänkande?
15. Hur bedömer du och utvärderar elevernas utveckling kring läsförståelse av faktatexter?
16. Hur går du vidare med de elever som inte har förstått faktatexten ni läst?
17. Hur ser samverkan ut mellan dig och specialläraren kring undervisningen av faktatexter?

18. Kan du beskriva hur arbetet tillsammans med speciallärare kan se ut kring elever med svårigheter att läsa och förstå faktatexter?

**Vilka utvecklingsmöjligheter ser lärarna för undervisning i läsförståelse av faktatexter? Särskilt för elever i svårigheter att förstå faktatexter de läst.**

19. Hur skulle du vilja att det kollegiala lärandet av Läslyftet skulle genomförts?

20. Hur skulle du vilja att utvecklingen av undervisningen skulle sett ut, särskilt med tanke på elever i svårigheter i läsning och förståelse av faktatexter?

21. Ser du några för- och nackdelar med Läslyftet?











