



Att utveckla elevers läsförståelse i årskurs 1 och 2

– en kvalitativ studie utifrån några lärares perspektiv

Batool Abbas

Carolin Törnqvist

Arbetets art: Examensarbete 15 hp *grundnivå, Grundlärarprogramet, F-3*

Titel: ”Att utveckla elevers läsförståelse i årskurs 1 och 2 – en kvalitativ studie utifrån några lärares perspektiv”

Engelsk titel: “To develop students' reading comprehension in Years 1 and 2 – A qualitative study based on the perspective of some teachers”

Sidantal: 27

Författare: Batool Abbas, Carolin Törnqvist

Examinator: Magnus Fernberg

Datum: 16 Juni 2017

Innehållsförteckning

Sammanfattning

1. Inledning.....	1
1.1 Vad är läsförståelse?	1
1.2 Vad är läsförståelsestrategier?	1
2. Syfte och frågeställningar.....	2
3. Metod	3
3.1 Etiska överväganden.....	3
3.2 Missivbrev	4
3.3 Observationer.....	4
3.4 Intervjufrågor.....	4
3.5 Semistrukturerad intervjumetod	5
3.6 Insamling av data.....	5
3.7 Analysmetod.....	6
3.8 Urval av informanter	6
3.9 Presentation av medverkande lärare	6
4. Teoretisk utgångspunkt	8
4.1 Det sociokulturella perspektivet på lärande.....	8
5. Internationell studie.....	10
5.1 PIRLS – Vad är det?.....	10
5.1.1 PIRLS – Hur ligger Sverige till?.....	10
5.1.2 PIRLS – Arbetet med läsförståelsestrategier	11
6. Fortbildning	11
6.1 Läslyftet.....	11
7. Undervisningsmodeller	12
7.1 Reciprocal teaching (RT).....	12
7.2 Transactional Strategies Instruction (TSI).....	13
7.3 Questioning the Author (QtA).....	14
8. Den senaste svenska forskningen	15
8.1 Dialogisk strategiundervisning	15
9. Aktuell undervisningsmodell	16
9.1 En läsande klass (ELK) – Vad är det?.....	16
7.1.1 Kritik mot en läsande klass, “Ingen Quick fix”	16
10. Resultat.....	18

10.1 Motivering av modellval	18
10.2 Fördelar och nackdelar med modellvalet.....	20
10.3 Anpassning av modellen.....	21
10.4 Modellvalets påverkan på eleverna	22
11. Analys och diskussion.....	24
11.1 Metoddiskussion.....	24
11.2 Vilka modeller använder lärarna för att utveckla elevers läsförståelse och hur används de?.....	25
11.3 Hur motiverar lärarna användningen av modeller i sin undervisning?	25
11.4 Vad säger lärarna om hur dessa modeller påverkar elevers läsförståelse?.....	26
11.5 Slutsatser.....	27
12. Vidare forskning.....	27
Referenser	
Bilagor	
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Bilaga 4	

Sammanfattning

Det övergripande syftet med vår studie har varit att undersöka vilka undervisningsmodeller lärare i årskurs 1 och 2 använder, för att utveckla elevers läsförståelse och hur dessa modellers strategier undervisas av lärarna. En undervisningsmodell innehåller ett antal läsförståelsestrategier som elever ska kunna tillämpa vid läsning (Skolverket, 2016a).

För att besvara våra frågeställningar valde vi att ta hjälp från tidigare forskning och litteratur, som behandlar olika modeller inom området läsförståelse. I denna kvalitativa studie har semistrukturerade intervjuer med fem lärare, som arbetar på tre olika skolor i årskurserna 1 och 2 inom samma västsvenska kommun, samlats in. Dessutom har observationer av de fem lärarnas läsförståelseundervisning fungerat som underlag för vår studie. I vår studie betonar de medverkande lärarna att det är olika från lärare till lärare hur man tar sig an en undervisningsmodell. Vilka läsförståelsestrategier som ligger i fokus beror på elevgruppens behov och förutsättningar.

Nyckelord: Läsförståelse, undervisningsmodeller, läsförståelsestrategier, En läsande klass

1. Inledning

Vi har valt att skriva om olika undervisningsmodeller som lärare använder för att ge elever kunskaper i läsförståelse. Intresset för detta undersökningsområde väcktes då vi funderade över vilka modeller lärare använder och på vilka sätt dessa modeller används. Vi hade hört mycket om En läsande klass. Men vilka andra undervisningsmodeller och läsförståelsestrategier använder lärare? När vi var i inledningsskedet av arbetet, hittade vi fler modeller som vi intresserade oss för. Vi fann även en hel del kritik från forskare mot En läsande klass. Om lärarna vi skulle intervjua använde sig av En läsande klass, skulle de ha samma kritik mot modellen som forskare tidigare haft?

1.1 Vad är läsförståelse?

När vi genomförde denna studie tolkade vi läsförståelse som förmågan att koppla texten till sig själv och göra inferenser (läsa mellan raderna) (Westlund, 2009). Eleven ska enligt kunskapskraven i läsförståelse för årskurs 1 även kunna resonera kring olika texter och dess innehåll, kunna korrigera sig själv i sin läsning när eleven stöter på svåra ord eller inte förstår sammanhanget i texten och kunna koppla texten till egna erfarenheter (Skolverket, 2016a). Dessa tankar har vi också haft med i vår tolkning av begreppet.

1.2 Vad är läsförståelsestrategier?

I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (Skolverket, 2016b) definierar man läsförståelsestrategier som de olika sätt en läsare tar sig an en text. Olika texter kräver olika strategier, såväl som en och samma text kan bearbetas utifrån olika strategier, beroende på vad den som läser har för syfte med sin läsning. Syftet med läsförståelsestrategier är att elever ska få tillgång till de verktyg som krävs för att nå en djupare läsförståelse (ibid).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka vilka undervisningsmodeller lärare i årskurs 1 och 2 använder, för att utveckla elevers läsförståelse och hur dessa modellers strategier undervisas av lärarna.

För att besvara vårt syfte har följande tre frågeställningar formulerats:

- Vilka modeller använder lärarna för att utveckla elevers läsförståelse och hur används modellerna?
- Hur motiverar lärarna användningen av modellerna i sin undervisning?
- Vad säger lärarna om hur dessa modeller påverkar elevers läsförståelse?

3. Metod

I följande avsnitt presenteras de metodval vi gjort i vår datainsamling. Först presenteras de etiska forskningsprinciperna som vi utgått ifrån, därefter redogörs våra metodval rörande missivbrev, observationer, intervjufrågor, semistrukturerad intervjumetod, insamling av data, analysmetod, urval av informanter och avslutas med en presentation av de medverkande lärarna.

3.1 Etiska överväganden

De forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2011) vi har utgått från när vi samlat in och färdigställt detta examensarbete, presenteras och förklaras nedan:

Informationskravet

Vi som forskare har krav på oss att informera informanterna om hur den data de ger kommer att användas. Informanterna ska ha klart för sig vilka villkor som gäller för deras deltagande. De ska också veta vad studiens syfte är och bli tilldelade tillräckligt med information för att kunna överväga om de vill medverka eller inte (ibid).

Samtyckeskravet

Informanterna har informerats om att medverka i studien är helt frivillig. Även om man är med i studien till en början, har man möjlighet att avsluta sin medverkan när som helst utan obehagliga påföljder. Vi har också begärt samtycke från eleverna och elevernas vårdnadshavare, då vi ansåg att eleverna exponerades för observationer även om det inte var eleverna som var i fokus (ibid).

Konfidentialitetskravet

Information som lärarna gav vid intervjun går inte att koppla ihop med dem genom varken personens namn eller skolans namn, utan informationen har helt aidentifierats. Ljudupptagningar som är gjorda i syfte att underlätta transkriptionen av intervjuer är konfidentiella och lagrade på en personlig mobiltelefon (ibid).

Nyttjandekravet

Insamlade data får inte användas till andra syften än det som angivits till informanterna. Den får till exempel inte ges vidare för kommersiellt bruk eller ges till andra ovetenskapliga syften (ibid).

3.2 Missivbrev

Vi valde att ge ut ett missivbrev till de elever som skulle vara med under genomförandet av våra observationer. Trots att det inte var eleverna som var i fokus under observationerna, exponerades de ändå. Därför ville vi ha vårdnadshavares och elevers tillåtelse. Vi valde att formulera vårt missivbrev (se bilaga 1) utifrån missivbrevet som Börjesson & Rolfsson (2015) skrivit. Vi valde att ha detta som en grund för vårt missivbrev, då vi ville vara noga med att få med de fyra forskningsetiska kraven på ett tydligt och lättförståeligt sätt. I missivbrevet, observationsbladet och intervjufrågorna har vi använt oss av ordet metod istället för ordet modell. I ett senare skede insåg vi att ordet modell passade bättre när man talade om läsförståelsestrategier. Men eftersom vi då redan hade genomfört både observationer och intervjuer, kunde vi inte göra ordbytet i bilagorna.

Vi skickade ut missivbreven i förväg till lärarna som skulle medverka i studien. Lärarna tog på sig ansvaret för att dela ut missivbrevet till eleverna. Dock fick vi vid de första tre observationerna, vid Skola A och Skola B, aldrig tillbaka dem trots påminnelser. Vi valde då att inte lägga ner mer tid på att få tillbaka missivbreven då eleverna i vårt fall inte låg i fokus på något plan. Innan vi gick ut och genomförde den sista observationen, vid Skola C, fick vi i stort sett tillbaka alla missivbrev från eleverna.

3.3 Observationer

Syftet med att genomföra observationer var i stort sett att se med våra egna ögon vilka undervisningsmodeller lärarna använder i sin läsförståelseundervisning och hur dessa modellens läsförståelsestrategier undervisas av lärarna. Lärarnas undervisning observerades utifrån ett observationsblad som vi utformat (se bilaga 2). Detta användes för att vi lättare skulle fokusera på vad vi skulle observera. Det hade troligtvis räckt med enbart genomförda intervjuer men då skulle vi kanske inte få med vilka och hur lärarna verkligen använder modellerna i praktiken. Vi valde att observera varje lärare före intervjutillfället. Vi gjorde på detta sätt för att vi inte ville att någon av lärarna skulle redigera sin undervisning efter intervjun, även om denna risk inte var så stor i de flesta fall. En annan anledning till att observationerna genomfördes innan intervjuerna var att det under observationerna kunde uppkomma frågor som vi kunde ställa i efterhand vid intervjutillfället.

3.4 Intervjufrågor

Våra intervjufrågor (se bilaga 3) utformades på ett sådant sätt som först och främst skulle ge oss en helhetsbild av de medverkande lärarna. Sedan var tanken att vi genom våra intervjufrågor skulle se kopplingar mellan lärarnas tid i tjänst och deras uppfattningar om olika slags modeller. Vi valde medvetet att inte skicka ut intervjufrågorna i förväg till de medverkande lärarna, eftersom vi var intresserade av deras spontana svar. Vi var rädda att de annars skulle svara på frågorna på ett sådant sätt som de tror att vi förväntar oss av en verksam och engagerad lärare.

3.5 Semistrukturerad intervjumetod

En semistrukturerad intervju innebär att intervjuaren utgår från förberedda frågor eller teman (Alvehus, 2013). Intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor till informanten om oklarheter eller undringar framkommer under intervjun. Denna form av intervju gör det möjligt för intervjuaren att fördjupa sin förståelse för informantens svar och perspektiv (May, 2001).

3.6 Insamling av data

I denna studie har vi samlat in våra data genom semistrukturerade intervjuer med fem lärare om cirka 30 minuter vardera, fyra av lärarna intervjuades i par. Dessutom har även observationer av lärarnas läsförståelseundervisning insamlats i datamaterialet. Varje observations längd har varierat mellan 55 och 65 minuter. Intervjuerna ägde rum i klassrummen på alla skolor efter de medverkande lärarnas önskemål och spelades in med tillåtelse från lärarna genom en röstinspelningsapp på mobiltelefonen, vilket skulle underlätta transkriberingen av intervjuerna. Alvehus (2013) menar att en inspelning kan störa informanten, men den kan också göra att informanten känner en trygghet i att all information hen ger kommer med och risken att informationen misstolkas minskar. Innan vi genomförde intervjuerna, förklarade vi för lärarna anledningen till varför vi önskade att få spela in intervjuerna. Eftersom risken för misstolkningar fanns samtidigt som intervjun inte hade kunnat hålla samma kvalitet om vi hade varit tvungna att anteckna, visade lärarna oss förståelse och godkände inspelningarna.

3.7 Analyismetod

Vi har analyserat våra data genom att se vilka gemensamma områden lärarna pratade om. Utifrån dessa gemensamma områden formulerade vi gemensamma kategorier, det vill säga analysverktyg som presenteras i resultatavsnittet. Transkriberingarna är i stort sett skrivna efter det som informanterna sade vid intervjuerna. Vi har under transkriberingarna valt att ibland skriva med andra ord där lärarna använder talspråk. Detta har endast gjorts för att underlätta vår tolkning av informationen. Det har inte påverkat den information lärarna gav oss.

3.8 Urval av informanter

Vi valde att till en början skicka ut förfrågningar till fem skolor inom samma kommun. Vi skickade ut ett mail till rektorerna på dessa skolor som i sin tur tog kontakt med lärare som passade vår förfrågan. Då denna första förfrågan endast resulterade i en intervju, en parintervju och tre observationer, valde vi att göra ett andra utskick till ytterligare fyra skolor i två kommuner. Denna förfrågan gav inga fler intervjuer eller observationer. Vi valde då att personligen gå direkt till en skola och fråga om vi fick genomföra några intervjuer och observationer. Eftersom rektorn på skolan inte var närvarande vid det tillfället, valde vi att istället fråga lärarna direkt. Detta resulterade i ytterligare en parintervju och en observation.

3.9 Presentation av medverkande lärare

I denna studie har fem lärare medverkat som vi har aidentifierat och givit nummer efter den ordning de intervjuades i. Samtliga lärare arbetar vid studiens genomförande i årskurs 1 och 2. Nedan presenteras en kort information om de medverkande lärarna i vår studie. Syftet med denna presentation är att man ska kunna se skillnader i lärarnas åsikter och förhållningssätt i förhållande till hur länge de har arbetat och vad de har för utbildning.

Lärare 1

Läraren har arbetat som lärare i fyra år på Skola A som till största delen har elever med svenska som modersmål. Hon är utbildad till förskollärare, förskoleklasslärare och fritidspedagog. Hon har behörighet i svenska upp till årskurs 9 och matematik samt no till årskurs 6. Läraren har även läst extra svenska. Genom Läsluftet har läraren fått fortbildning i läsförståelseundervisning och hon har arbetat med detta i årskurserna 1-3 och 4-6. Hon har även på egen hand läst in sig på En läsande klass när hon började arbeta som lärare. Läraren har planerat in två pass i veckan à en timme till att arbeta med enbart läsförståelse, men oftast blir det bara en timme/vecka. Hon anser att det är viktigt att ge eleverna verktygen de behöver för att kunna arbeta med läsförståelse i alla sammanhang.

Lärare 2

Lärare 2 har arbetat som grundskollärare på Skola A i drygt 1 ½ år, innan dess arbetade hon som förskollärare. Läraren är utbildad mot förskolan, förskoleklass och grundskolans tidigare år. Hon har arbetat med läsförståelse med elever i årskurs 1 och 2. Läraren har gått Läslyftet och upplevde detta som bra och mycket givande. Hon anser att det är viktigt att stanna upp i texter och diskutera svåra ord och begrepp. I sin planering har hon avsatt två lektioner i veckan åt läsförståelse, men säger att hon nog arbetar med det utan att tänka på det annars också.

Lärare 3

Läraren har arbetat på Skola B som lärare och fritidspedagog i sammanlagt 17 år. Som enbart lärare har hon arbetat i snart åtta år. Skolan har till största del elever som har svenska som modersmål. Hon är utbildad till fritidspedagog från början men har sedan läst vidare till lärare i svenska och matematik från årskurs 4-6. Det är första gången hon har haft elever från årskurs 1 som i nuläget befinner sig i årskurs 2 och som hon sedan kommer att ha fram till årskurs 3. Hon har tidigare arbetat med läsförståelse i årskurserna 4-6, och medverkat i ett läsprojekt med fokus på läsning och läsförståelse som låg löpande på skolan i många år. Förutom detta har hon nu fått fortbildning i läsförståelseundervisning genom Läslyftet. Hon har upplevt att Läslyftet varit bra och mycket givande. Sedan har hon läst in sig på Langers fem faser och En läsande klass. Hon har två lektionspass i veckan där hon väljer att enbart arbeta med läsförståelse. Avslutningsvis poängterar hon att det är viktigt att ge eleverna möjligheten att arbeta med läsförståelse i alla sammanhang och att som lärare gå efter känsla i användandet av modeller.

Lärare 4

Läraren har arbetat totalt i tolv år som lärare. Under dessa år har hon arbetat med läsförståelse i bland annat årskurserna 1-3, 4-6 och även på särskola. Hon är utbildad mot förskolan, förskoleklass, fritidshem och grundskolans tidigare år. Just nu arbetar läraren i årskurs 1 på Skola C, där hon undervisar elever som inte har det svenska språket som sitt modersmål. Detta är en av faktorerna som gör att läraren lägger ner ungefär tre timmar/vecka på att utveckla elevernas läsförståelse. Läraren har tidigare arbetat i en annan närliggande västsvensk kommun, där hon fått en fortbildning i formativ bedömning, som behandlat ett kollegialt arbete kring olika läsförståelsestrategier.

Lärare 5

Läraren har arbetat på Skola C i två år och är utbildad till grundlärare F-3. I nuläget är hon lärare för årskurs 1 och har haft eleverna sedan de gick i förskoleklass. Läraren har arbetat med att utveckla elevers läsförståelse sedan förskoleklass, men det har varit mera läsförståelseundervisning nu i årskurs 1. Hon har sedan ett år tillbaka fått fortbildning i läsförståelseundervisning genom Läslyftet. Läraren upplevde Läslyftet som en onödig fortbildning, eftersom det var precis då hon hade tagit examen. Allt som fortbildningen behandlade var det hon redan hade tagit del av på högskolan under sin studietid. Likt Lärare 4 undervisar och möter läraren elever med en annan etnisk bakgrund som inte har svenska som sitt modersmål. Hon anser att det förutom läsförståelsen är mycket tidskrävande arbete, att bara få eleverna att förstå de flesta ord och begrepp, som kommer upp i texten under både enskild och gemensam läsning. Läraren har, liksom Lärare 4, avsatt cirka tre timmar/vecka till att arbeta med elevernas läsförståelse.

4. Teoretisk utgångspunkt

Vi har som teoretisk utgångspunkt valt att utgå från det sociokulturella perspektivet på lärande. Detta har vi gjort genom att se vilka undervisningsmodeller som används och hur de används av lärarna som medverkat i vår studie.

4.1 Det sociokulturella perspektivet på lärande

Den sociokulturella traditionen utvecklades från början av Lev Semenovich Vygotskij, som i sina arbeten hade fokus på bland annat utveckling, lärande och språk (Säljö, 2014). Vygotskijs syn på lärande kallas sociokulturellt. Begreppet *sociokulturell teori* har uppkommit från det sociokulturella förhållningssättet eller perspektivet som professor Roger Säljö (2000) förespråkar. Enligt Vygotskij är omgivningen avgörande då kunskap uppstår i en social kontext, det vill säga i ett sammanhang och inte i ett vakuum. Han menar att lärandet sker interaktivt, vilket innebär att barnet lär sig i samspel med andra människor. Det sociokulturella perspektivet på lärande handlar i stora drag om hur människor utvecklar kulturella förmågor som exempelvis skriva, läsa och resonera. Ett av de grundläggande begreppen som Vygotskij använde är *mediering*.

Med detta begrepp menas att människor använder sig av olika kulturella redskap eller verktyg för att förstå och analysera sin omvärld (Säljö, 2005). Inom det sociokulturella perspektivet är språket enligt Vygotskij det viktigaste medierande redskapet för lärandet. Språket är ett teckensystem - *a sign system* - som gör att vi genom att kommunicera med andra människor kan uttrycka oss, förstå vår omvärld och få en fördjupad förståelse (Säljö, 2014). När det kommer till språk och tanke, ansåg Vygotskij att dessa var nära besläktade då de var beroende av varandra. Han menade att det är kommunikationen med andra människor som formar människans tänkande (ibid). Det är genom språklig mediering människor känner delaktighet i en kulturs eller ett samhälles synsätt och förståelse för omvärlden.

Samtidigt som språket finns mellan människor påpekade Vygotskij att den även fanns inom människor. Med detta menade han att människans tänkande blir individuellt, då tänkandet hos människan sker med hjälp av språkliga redskap, exempelvis kan en ingenjörns tänkande bestå av modeller och ekvationer (ibid). Språket fungerar enligt Vygotskij på två nivåer, det vill säga allra först på social nivå där språket finns mellan människor och sedan på individuell nivå, där språket finns inuti människan. Inom den sociokulturella teorin lyfts Vygotskijs mest kända begrepp, nämligen den närmaste proximala utvecklingszonen (*Zone of Proximal Development, ZPD*) (Säljö, 2014). Enligt Vygotskij är individen ständigt i utveckling, där lärande och utveckling kännetecknas som pågående processer. Den närmaste proximala utvecklingszonen anses vara grunden för ett barns utveckling, där läraren eller en mer kunnig kamrat vägleder den lärande in i hur användandet av ett kulturellt redskap går till.

Begreppet *scaffolding* (stödstrukturer) introducerades under 1980-talet av psykologen Jerome Bruner, som påminner om Vygotskijs förklaring till begreppet *imitation* (Westlund, 2009). Med begreppet *scaffolding* menas att läraren stöttar eleverna i början av inlärningsprocessen, men att stödet från läraren avtar i takt med hur mycket eleverna klarar att behärska på egen hand. Det stöd eleverna får i undervisningen av läraren eller av mer kunniga kamrater, fungerar i detta sammanhang som stödstrukturer. Mestadels fungerar läraren som en modell för eleverna, samtidigt som eleverna själva fungerar som stödstrukturer för varandra när de till exempel samarbetar med varandra (ibid).

Vid rollbyte av exempelvis “lärare” och “elev” blir inläringen ömsesidig det vill säga *reciprok*, då eleverna får möjlighet att visa sina kunskaper genom att formulera sig på ett sätt som kamraterna begriper (ibid).

I diskussionsavsnittet återkommer vi till den sociokulturella teorin där vi diskuterar och problematiserar lärarnas modeller i relation till teorin.

5. Internationell studie

Nedan beskrivs den internationella studien PIRLS. Vad den säger om de svenska elevernas läsförståelse och hur den påvisar förändring i svenska lärares undervisning.

5.1 PIRLS – Vad är det?

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) genomförs var femte år och är ett projekt drivet av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) med huvudkontor i Amsterdam, Nederländerna (PIRLS, 2016). *Reading Literacy* har ingen direkt svensk översättning, men översätts i PIRLS 2011 som läsförmåga, d.v.s., förmågan att förstå och använda texter som är intressanta för individen och/eller som krävs för att individen ska klara sig i samhället hen lever i (Skolverket, 2012a). IEAs syfte är att se hur olika modeller och arbetssätt påverkar elevers lärande och på detta sätt finna de mest effektiva modellerna och sprida dem mellan länder världen över (PIRLS, 2016). IEA håller även i projektet TIMSS där man undersöker elevers kunskaper inom matematik och naturvetenskap. PIRLS syfte är att utvärdera hur väl elever från olika länder kan läsa, förstå och tolka texter efter fyra år i grundskolan. Förutom PIRLS, har IEA även hand om PIRLS Literacy vilket är uppbyggt på samma sätt som PIRLS, men med lättare och kortare texter för att kunna testa elevers läsförståelse och förmåga i de länder där elever har större svårigheter med dessa kunskaper eller inte har kommit tillräckligt långt i den sortens undervisning. PIRLS-testen görs genom prov och enkäter och görs när elever har gått fyra år i grundskolan. Skulle det dock vara för svårt kan testen göras efter fem eller sex år i grundskolan. Frågorna i PIRLS ramverk matchar, enligt studier gjorda av Skolverket (2012b), de svenska styrdokument. Dock ska det understrykas att all kunskap inte kan visas upp i ett prov eller i en enkät (ibid).

5.1.1 PIRLS – Hur ligger Sverige till?

Sverige har medverkat i PIRLS fyra gånger; 2001, 2006, 2011 och 2016. Rapporten om hur det gick för de svenska eleverna i den sista undersökningen 2016, då 55 länder deltog (Skolverket, 2012a), kommer att publiceras i december 2017 (Skolverket, 2017a). De redan publicerade rapporterna pekar på att de svenska elevernas kunskaper i läsförståelse blir allt sämre (Skolverket, u.å.). Från att ha legat på en nivå över genomsnittet, ligger Sverige nu på genomsnittsnivå när man jämför med de länder som har medverkat alla de tre gånger som PIRLS har genomförts och rapporterats (Skolverket, 2017a). I undersökningen som publicerats från 2011 deltog 49 länder (Skolverket, 2012a). Denna visar att Sveriges elever inte har dåliga kunskaper inom läsning och läsförståelse, men att trenden fortsätter och resultaten blir sämre för varje år.

De flesta av de länder som har deltagit i de tre publicerade studierna har förbättrat sina resultat sedan den första studien 2001, medan Sveriges resultat har blivit sämre (Skolverket, 2012a). Det var fler elever som hamnade på den mellersta nivån i läsning och färre på de mer avancerade nivåerna. Dock är det få svenska elever som inte klarar den absoluta lägsta nivån i läsning (ibid). Resultaten där eleverna har testats med frågor på skönlitterära texter försämrades mellan åren 2001 och 2006, men har från 2006 inte ändrats. Förståelsen för sakprosa har dock försämrats från att vara jämbördig med förståelsen för skönlitterära texter till att ligga på en lägre nivå (ibid). Förmågor som testerna riktar in sig på rör elevers förmåga till avkodning, att kritiskt granska text, tolka text mellan och på raderna och ha förmåga att använda en text till olika syften (ibid).

5.1.2 PIRLS – Arbetet med läsförståelsestrategier

Enligt PIRLS 2006 är Sverige ett av de länder där man arbetar mindre med läsförståelsestrategier och lägger mer tid åt rättstavning och grammatik i jämförelse med andra länder i EU/OECD områden (Skolverket, 2012a). Men om man jämför med PIRLS 2001 verkar det som att de svenska lärarna arbetar mer för att eleverna ska få större kunskaper om dessa och trenden verkar vända (ibid).

6. Fortbildning

Vid intervjuerna framkom det att de flesta av lärarna har gått fortbildningen Läslyftet. Nedan beskrivs vad den innebär.

6.1 Läslyftet

Läslyftet är en fortbildning som ger lärare kompetensutveckling i språk-, läs- och skrivdidaktik genom ett kollegialt lärande som leds av en handledare. Denna fortbildning genomförs vanligtvis på skolan då den är kopplad till lärarnas arbete. De som organiserar Läslyftet är framför allt huvudman och rektor (Skolverket, 2016c). Syftet med Läslyftet är att öka elevers läsförståelse, skrivförmåga och lärande genom att utveckla undervisningskvaliteten (Skolverket, 2017b). Läslyftet riktar sig till lärare i förskolan, förskoleklass, grundskolan, grundsärskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan (ibid). Det förekommer även att skolbibliotekarier är med och deltar i kompetensutvecklingsinsatsen. I det kollegiala lärandet lär lärarna av varandra, där de tillsammans reflekterar över sin undervisning och kommer med förslag som utvecklar kvalitén i undervisningen. Läslyftet utgår från ett didaktiskt material som kallas för moduler. Dessa är indelade efter skolform och riktar sig till lärare med olika ämneskunskaper för olika årskurser (Skolverket, 2016c).

Under det kollegiala arbetet används modulerna som underlag för diskussioner, gemensamma planeringar och reflektioner över undervisningen. Modulerna som anses vara kärnan i fortbildningsinsatsen har framkommit genom Skolverkets samarbete med Sveriges alla högskolor och universitet. Arbetsgången i Läslyftets fortbildningsmodell är gemensam för alla moduler. De moduler deltagarna får arbeta med är indelade i åtta delar, där varje del ytterligare är indelad i fyra moment A-D (Skolverket, 2016c). Det första momentet är att deltagarna individuellt förbereder sig genom att ta del av materialet som ligger på Läs- och skrivportalen. Det andra momentet är att deltagarna tillsammans med handledaren samlas för ett kollegialt diskussionstillfälle som sedan går vidare till en gemensam planering. I det tredje momentet får deltagarna uppdraget att genomföra en undervisningsaktivitet med sina elever. Det fjärde och sista momentet går ut på att deltagarna och handledaren samlas och gör en gemensam uppföljning (ibid).

När det kommer till att planera och organisera Läslyftet tillges huvudmän möjlighet att ansöka om statsbidrag. Denna möjlighet ges för att frigöra tid för handledaren som leder samtalen och stödjer det kollegiala lärandet. När huvudmän fått statsbidraget erbjuds de att anmäla handledare till en handledarutbildning (Skolverket, 2016c). Något som är viktigt att poängtera är att huvudmannen inte måste söka statsbidrag då skolan kan arbeta med Läslyftets fortbildning utan statsbidrag. Till skillnad från Läslyftets syfte för lärare i grundskolan, syftar Läslyftet för förskolepersonal istället på att stimulera språkutvecklingen hos barn.

Fokus ligger på barns intressen för texter, bilder och skriftspråk. Förskolepersonalens fortbildning organiseras av förskolechefen (ibid). Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling (NCS) samarbetar med Läslyftet där de stödjer både huvudmän och skolor i det aktiva språk-, läs- och skrivutvecklingsarbetet. De erbjuder dessutom en utbildning för språk-, läs- och skrivutvecklare, vars syfte är att förbättra kvaliteten i arbetet (ibid).

7. Undervisningsmodeller

I följande avsnitt presenteras forskningsbaserade undervisningsmodeller. Varje undervisningsmodell innehåller läsförståelsestrategier som elever ska lära sig att använda vid läsning enligt Skolverket (2016a).

7.1 Reciprocal teaching (RT)

I mitten av 1980-talet utvecklades begreppet *Reciprocal teaching (RT)*, det vill säga ömsesidig undervisning av forskarna Palincsar och Brown (1984) till en modell för att aktivt stödja läsförståelseundervisning. Denna undervisningsmodell har sin utgångspunkt i den kognitiva och den socialpsykologiska teorin. Westlund (2015) skriver om att dessa två teorier hänger samman med Vygotskijs (1978) utvecklingsteorier, där individen först utvecklas i ett socialt sammanhang och därefter på individnivå.

Palincsar och Brown (1984) studerade och tog fram fyra läsförståelsestrategier, som goda läsare använder för att förstå olika slags texter. Genom studien kom de två forskarna fram till att när dessa läsförståelsestrategier tränas och bearbetas under en längre tid med hjälp av en lärare, resulterar det i goda effekter på läsförståelseundervisningen, särskild hos svaga läsare. De fyra läsförståelsestrategierna är *predict*: att förutspå/ställa hypoteser, *questioning*: att ställa frågor, *clarifying*: att reda ut oklarheter och *summarizing*: att sammanfatta. Enligt Gonzalez m.fl. (2014) har lärarutbildaren och doktoranden Barbro Westlund försökt att försvenska och förklara Oczkus läsförståelsestrategierna genom metaforerna "*Läsfixarna*". Hennes syfte med detta var att göra de fyra läsförståelsestrategierna förståeliga och genomförbara för svenska lärare. Oczkus (2003) gjorde de fyra läsförståelsestrategierna mer elevvänliga genom att omvandla dessa till personifierade figurer som tillsammans också kallas för "*Läsfixarna*". Nedan följer en beskrivning av de fyra läsförståelsestrategierna:

1. *Spågumman Julia*: förutspår handlingen och ställer hypoteser om vad texten kommer att handla om. Vid läsning av faktatexter underlättar rubriker, bilder och sammanfattningar eleverna att förutspå vad faktatexten handlar om. Vid läsning av skönlitterära texter kan eleverna förutspå bokens handling bara genom att läsa texten på baksidan av boken. Dessutom kan eleverna även förutspå bokens händelser med hjälp av de illustrerade bilderna (Westlund, 2009).

2. *Nicke Nyfiken*: ställer egna frågor om texten. Vid användandet av denna strategi får eleverna lära sig att utmana sitt tankesätt, genom att ställa öppna frågor till varandra som de sedan värderar ihop. Ursprungspunkten ska vara texten som eleverna har läst (Palincsar & Brown, 1984).

3. *Fröken detektiv*: klargör otydligheter. I grupp diskuterar läraren svåra ord, begrepp och uttryck som kan vara svåra för eleverna att förstå. Gemensamt söker man efter ledtrådar i texten och slår upp svåra ord. I denna strategi får eleverna även fundera på vad textens huvudbudskap och underliggande tema kan vara (Palincsar & Brown, 1984).

4. *Cowboy-Jim med lasso*: fångar in det viktigaste. Med hjälp av denna strategi får eleverna lära sig att sammanfatta olika idéer som finns i en text, detta för att eleverna inte ska fastna i att återge detaljerna ur texten. Det finns fyra steg som eleverna hjälps åt att arbeta med:

1. Bestäm vad som är viktig information
2. Ta bort all platt information
3. Ta bort information som är onödig
4. Sammanfatta de olika delarna i texten (ibid).

Vid introducerandet av RT (*Reciprocal teaching*) eller ”läsfixarna” är det viktigt att läraren först förklarar vad som är syftet med varje läsförståelsestrategi, och därefter modellerar en strategi i taget för eleverna genom att ”tänka högt” (*think aloud*) (Davey, 1983). Think aloud-modellen utgår från Vygotskijs (1978) teori om att elever lär sig bättre genom att se hur en ”expert”, i detta fall en lärare, gör när hen använder sig av en strategi. Läraren berättar vad hen tänker när hen använder sig av strategin, och gör på detta sätt tanken synlig för eleverna. Detta gör att eleverna får en ökad förståelse för hur de själva kan tänka när de sedan använder de olika läsförståelsestrategierna vid sin egen läsning. När läraren har modellerat en läsförståelsestrategi i taget, får eleverna prova att använda en av strategierna tyst för sig själva, men också i hög grad inför andra elever och lärare.

7.2 Transactional Strategies Instruction (TSI)

Transactional Strategies Instruction (TSI) påminner om *Reciprocal teaching (RT)*. De använder samma läsförståelsestrategier men skiljer sig genom hur modellen används i praktiken. Läsförståelsestrategierna som används är således:

- Ställa hypoteser kring texten.
- Ställa frågor till texten.
- Sammanfatta texten/handlingen.
- Skaffa kunskap kring hur man gör om man läser ett ord man inte förstår eller om texten är svår att förstå (Brown, 2008).

Pressley (Gaskins, 1998) utformade på 1990-talet TSI som en vidareutveckling av RT tillsammans med läsforskaren Ruth Wharaton-McDonald. De ansåg då att RT fokuserade för mycket på att eleverna skulle lära sig läsförståelsestrategier och för lite på hur eleverna tänker kring texter. En viktig grund i TSI är således att elever och lärare lär varandra genom öppna samtal och delgivning av tankar. Läraren lyssnar på *hur* eleverna pratar om texter utan att bedöma om de är rätt eller fel (Andreassen, 2007). TSI ska användas under så lång tid som möjligt, helst under hela skolgången, för att ge en så god effekt som möjligt (ibid). Läsförståelsestrategierna presenteras inte i någon speciellt bestämd ordning för eleverna, utan plockas fram när det finns behov från eleverna.

Eleverna ska utveckla en förståelse och en kunskap för att själva kunna välja vilken läsförståelsestrategi som passar bäst att använda vid ett visst tillfälle, vilket i praktiken betyder att en elev kan arbeta med flera läsförståelsestrategier under ett pass och olika elever kan arbeta med olika läsförståelsestrategier. De fyra läsförståelsestrategierna som nämndes tidigare, kan i sin tur delas upp i olika delar. Till exempel kan man arbeta med läsförståelsestrategin *Sammanfatta texten/handlingen* genom att skapa inre bilder som gör det lättare för eleven att sammanfatta och förstå texten (Brown, 2008). Därigenom ska en elev också upptäcka att en läsförståelsestrategi kan användas på olika sätt i en och samma text. Läraren ska undvika att prata för mycket under dessa undervisningstillfällen och låta eleverna tänka själva och forma sin egen uppfattning kring läsförståelsestrategierna (ibid). Läraren presenterar en läsförståelsestrategi för eleverna genom att modellera och tänka högt (*think aloud*). En viktig del i TSI är att eleverna inte bara lär av läraren, utan att de också lär av andra elever. Eleverna modellerar läsförståelsestrategierna för varandra och läraren genom att tänka högt när de själva läser (Andreassen, 2007).

7.3 Questioning the Author (QtA)

Questioning the Author är en undervisningsmodell som är utarbetad av forskarna Beck et al m.fl. (1997). QtA beskrivs som det första läsförståelseprogrammet, där eleverna förutom att skapa mening i en text även ges möjlighet till att vara kritiska mot författaren (Westlund, 2015). Detta görs genom att eleverna ifrågasätter författaren genom att ställa frågor antingen i grupp eller i helklass. Syftet är att eleverna med varandra och med läraren diskuterar både textens och författarens auktoritet. När eleverna uppmanas till att ställa egna frågor under lärarledda textsamtal och diskutera texten ingående, utvecklar eleverna ett kritiskt tänkande som i sin tur medför att en aktiv dialog skapas mellan dem och författaren. Efter att ha läst en text kan läraren be eleverna att exempelvis förklara, varför författaren använde just ett specifikt ord eller hur författarens uppfattningar synliggjordes i texten.

Undervisningsmodellen presenteras för eleverna på samma sätt som de övriga undervisningsmodellerna, det vill säga genom att läraren modellerar och eleverna övertar ansvaret för sitt lärande stegvis (Westlund, 2015). QtA bygger också som de övriga modellerna på att utveckla eleverna till aktiva och strategiska läsare. Denna undervisningsmodell kan tillämpas både vid arbete med faktatexter och skönlitterära texter (Gonzalez m.fl.,2014).

8. Den senaste svenska forskningen

När vi började leta efter tidigare forskning, letade vi främst i databasen DiVA. Detta gav oss information om relevant forskning som vägledde oss till forskare som studerat läsförståelseundervisning. När vi studerade forskarna närmare, hittade vi hemsidor, litteratur, artiklar och inspelade program (video- och röstinspelningar). Dessa ansåg vi som trovärdiga och användbara källor då det är statliga verksamheter och forskare som tagit fram materialet. En del material har vi sållat bort då vi ansett att det inte har varit forskningsbaserat. Materialet har då varit partiskt i den mening att skribenten varit för en modell som inte är forskningsbaserad.

8.1 Dialogisk strategiundervisning

Forskarna Michael Tengberg (docent i pedagogiskt arbete) och Christina Olin-Scheller (professor i pedagogiskt arbete) presenterade 2015 (UR-samtiden, 2015) "Dialogisk strategiundervisning" (DSU) där de har tagit fram olika slags läsförståelsestrategier i alla ämnen. Till skillnad mot de modeller som vi talat om tidigare som handlar om att angripa olika slags texter med samma sorts strategier, bygger denna modell på att olika texter ska bearbetas med olika slags läsförståelsestrategier. Till exempel ska man arbeta med noveller efter dessa läsförståelsestrategier:

- Göra förutsägelser
- Värdera och ta ställning
- Visualisera
- Ställa frågor
- Jämföra med andra texter
- Hitta luckor
- Göra inferenser

En argumenterande text ska istället bearbetas efter läsförståelsestrategierna identifiera, analysera, samt värdera och ta ställning

Olin-Scheller understryker att läsförståelsestrategierna endast är verktyg som ska ta eleverna längre i sin läsning, de ska inte ses som ett mål i sig (Lannvik Duregård, 2014, 8 september). Utvärdering av arbetet med modellerna visar dock, i likhet med de tidigare nämnda modellerna, att modellen är till de svaga läsarnas fördel. De som redan är starka inom läsförståelse kommer inte vidare i sin utveckling inom läsförståelse (UR-samtiden, 2015). Denna studie är dock gjord på elever i högstadiet (Lannvik Duregård, 2014, 8 september).

9. Aktuell undervisningsmodell

Vid både observationer och intervjuer synliggjordes En läsande klass som en vanlig förekommande undervisningsmodell.

9.1 En läsande klass (ELK) – Vad är det?

En läsande klass är en undervisningsmodell som är en långsiktig satsning för att öka läsförmågan hos både barn och ungdomar. Projektet för undervisningsmodellen startades år 2012 genom initiativtagandet av barnboksförfattaren och mellanstadieläraren Martin Widmark (Gonzalez m.fl., 2014). De som står bakom modellen är bland annat svenska bokförlag, Läsrörelsen, Junibacken m.fl. Det främsta syftet med modellen är att utveckla barn och ungdomars förmåga att läsa och förstå det lästa. Modellen har en studiehandledning i bokform vid namnet "En läsande klass" som är skriven av fem legitimerade yrkesverksamma lärare (ibid). Denna studiehandledning blev tryckt och delades ut kostnadsfritt den 23 april år 2014 till Sveriges lågstadie-, mellanstadie-, och särskolor (UR-samtiden, 2015). Den finns även tillgänglig att hämta gratis på webben. I boken presenteras färdiga lektionsplaneringar som är en redogörelse av arbetet med läsförståelsestrategier, som bygger på tre forskningsbaserade modeller; RT (*Reciprocal teaching*), TSI (*Transactional Strategies Instruction*) och QtA (*Questioning the Author*) (Insamlingsstiftelsen En läsande klass, 2014). En läsande klass har i sig ännu inte studerats för att se vad modellen har fått för effekter på elevernas läsförståelse. Tanken med En läsande klass är att den används som ett konkret material av lärare i arbetet med läsförståelse. I materialet för En läsande klass finns det en mängd beskrivna lektioner som har tillhörande texter som i sin tur kan kopplas till olika läsförståelsestrategier som kallas för Läsfixarna (ibid).

I En läsande klass har de fyra läsförståelsestrategierna som ursprungligen kommer från RT (*Reciprocal teaching*) döpts om till andra namn; *spågumman*, *reportern*, *detektiven* och *cowboyen*. Dessutom har en femte läsförståelsestrategi lagts till i En läsande klass som kallas *konstnären*, med avsikt att underlätta skapandet av inre bilder hos eleverna (ibid). Eftersom *konstnären*, det vill säga den femte läsförståelsestrategin, inte finns med bland de ursprungliga läsförståelsestrategierna, har det kommit kritik från läsförståelseforskaren Barbro Westlund, som bl.a. har ifrågasatt detta (Bengtsson, 2014, 19 maj). Forskningsbaserade modellen TSI (*Transactional Strategies Instruction*) är den enda som nämner strategin att skapa inre bilder (Westlund, 2009). Reflekterar man över detta förstår man att den femte strategin *konstnären* ursprungligen kommer ifrån modellen TSI.

7.1.1 Kritik mot en läsande klass, "Ingen Quick fix"

Förutom kritik från Barbro Westlund, har även Jan Nilsson (lektor i svenska med didaktisk inriktning), Ulla Damber (docent i pedagogiskt arbete) och Monica Reichenberg (professor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik) framfört kritik mot modellen (Damber & Nilsson, 2014, 25 september). Kritikerna riktar sig främst mot det faktum att En läsande klass i sig inte har blivit studerad och att effekten av modellen fortfarande inte har utvärderats. Forskarna menar att modellen inte vilar på empirisk grund, medan Martin Widmark menar att modellen är byggd på tidigare forskning (RT, TSI och QtA) och beprövad erfarenhet. Lärarna som varit med och framställt materialet har mångårig erfarenhet av att arbeta med En läsande klass och de modeller som den är strukturerad efter (Skolministeriet, 2014). I förordet i studiehandledningen till En läsande klass tackar Widmark sina samarbetspartners, där bland

andra Westlund och Reichenberg nämns (Insamlingsstiftelsen En läsande klass, 2014). Både Westlund och Reichenberg dementerar detta samarbete och menar att det faktum att deras namn står med i materialet kan leda till att lärare tror att de varit med och utformat materialet, vilket de inte har (Skolministeriet, 2014).

Både Westlund och Nilsson lägger fram kritik för hur bilden av läsförståelse framskrivs i En läsande klass (Skolministeriet, 2014). De säger att läsförståelse är mer än att elever ska kunna arbeta med olika strategifigurer och att En läsande klass visar en förenklad bild av vad läsförståelse är och att det finns en fara med detta. De ser en risk med att arbetet med En läsande klass istället för att hjälpa eleverna att utveckla sin läsförståelse, handlar om isolerad färdighetsträning av strategifigurerna. Även Tengberg och Olin-Scheller påpekar att läsförståelsestrategierna kanske bara ger en kortsiktig effekt som inte hjälper eleverna i längden (UR-samtiden, 2015). Westlund menar att ett färdigt material kan vara lockande för lärare att använda, men att en enda modell inte kan vara en "Quick fix" för att få alla elever att förstå texter på djupet, d.v.s. skapa god läsförståelse (Bengtsson, 2014, 19 maj). Det finns också fall där lärare är tvingade av skolledningarna att använda materialet, även om lärarna sätter sig emot det (Damber & Nilsson, 2014, 25 september). Både Nilsson och Westlund ser de goda avsikterna med modellen, men befarar att de svenska resultaten i läsförståelse även i fortsättningen kommer att fortsätta sjunka trots insatsen om lärarna ute i de svenska skolorna endast använder sig av En läsande klass (Bengtsson, 2014, 19 maj).

Westlund framför även i artikeln kritik mot att de i En läsande klass har lagt till ytterligare en strategi från de fyra läsförståelsestrategier som finns i RT- modellen. Strategin *konstnären* har enligt Westlund använts av lärarna ute i skolorna som en strategi där elever ska måla bilder till texter. Att måla bilder till text har enligt Westlund ingenting med läsförståelse att göra. Hon menar också att detta visar hur fel det kan bli när strategierna inte bygger på empirisk grund, är förenklade och lägger fokus på fel saker som hon menar att strategierna gör (Bengtsson, 2014, 19 maj). I en intervju med Nilsson som gjorts av radioprogramserien Skolministeriet, talar han om en fara med att använda ett färdigt material och att därigenom genomgå samma procedurer med eleverna genom varje text (Skolministeriet, 2014). Det finns en risk att eleverna blir uttråkade av detta och att det viktiga då blir hur läsförståelsestrategierna används istället för att arbeta med själva texten. I programmet intervjuas också lärare som ser en fara med att bara plocka texter utan att koppla dem till ett sammanhang.

10. Resultat

I följande avsnitt tolkar vi lärarnas svar vi fått fram genom intervjuer under gemensamma kategorier vilka också är våra analysverktyg. Kategorierna tas upp en och en med efterföljande tolkning där vi kopplar till tidigare forskning och olika forskares synpunkter. Syftet med vår studie var att undersöka vilka undervisningsmodeller lärare i årskurs 1 och 2 använder, för att utveckla elevers läsförståelse och hur dessa modellens strategier undervisas av lärarna. När vi hade genomfört våra observationer och intervjuer, framkom det att det endast var en undervisningsmodell vars läsförståelsestrategier var mest aktuella bland lärarna vi var i kontakt med. Vi kunde genom våra intervjuer se ett samband mellan lärarnas tid i yrket och deras kunskaper i olika undervisningsmodeller och läsförståelsestrategier. Läraren som hade gått den senaste lärarutbildningen, kände inte lika stort behov av fortbildning genom Läslyftet som de lärarna som gått en äldre utbildning kände.

10.1 Motivering av modellval

Vid sammanställningen av lärarnas uttalanden om modellval samt deras motivering av detta, framkom det att de flesta av lärarna använder sig av Läsfixarna tillsammans med andra läsförståelseövningar. Två av lärarna, Lärare 4 och Lärare 5, har använt sig av Kiwimodellen när deras elever gick i förskoleklass. Denna modell innebär att man arbetar med högläsning, bildsamtal och gemensam läsning med hjälp av så kallade Storböcker. Det är inte en modell där man arbetar med specifika läsförståelsestrategier. I en av skolorna använde lärarna RT-strategierna utan att ha uttalat dem som *spågumman*, *cowboyen* med flera. Under våra observationer kunde vi se att i ett av klassrummen fanns både Läsfixarna som bygger på läsförståelsestrategierna i den forskningsbaserade modellen RT (*Reciprocal teaching*) och de Läsfixarna som bygger på den ej forskningsbaserade modellen En läsande klass:



Bild 1: Läsförståelsestrategier för RT-modellen.



Bild 2: Läsförståelsestrategier för En läsande klass.

“Jag läste om det och tyckte att det verkade intressant. Det sätter enkla ord på sådana saker som egentligen är ganska svåra att förklara och svåra att få eleverna att förstå.” (Lärare 1)

Lärare 1 motiverade sitt användande av modellen med att läsförståelsestrategierna är lätta för eleverna att ta till sig och förstå. Hon sade också att läsförståelsestrategierna förklarar sådant som annars kan vara svårt att förklara för eleverna. De lärare som använder modellen sade att det är lätt för dem att använda den i undervisningen eftersom det redan finns färdiga lektionsplaneringar i studiehandledningen. Westlund visar en förståelse för att lärare tänker på detta sätt; lärarna fick ett material till sig, som alla skolor i låg- och mellanstadiet fick utdelat under en period, där dessutom forskarnamn står med i förorden (Bengtsson, 2014, 19 maj). Detta kan ha gjort att lärare trott att forskare varit med och tagit fram materialet och att det därmed var forskningsbaserat material. En annan motivering till varför lärarna använder sig av modellen är påtryckningar från rektorn:

“Det ska vi här på ... skolan. Alla här ska arbeta med ELK, det står i den där planen som rektorn har skrivit. Verksamhetsplanen.” (Lärare 2)

Lärare 2 berättade att rektorn på Skola A har skrivit i skolans verksamhetsplan att samtliga lärare måste arbeta utifrån En läsande klass, vilket betyder att samtliga lärare måste använda sig av modellen, oavsett om de vill eller inte. Just som Nilsson och Damber säger finns det påtryckningar från skolledningen på olika skolor att lärare ska använda sig av En läsande klass (Damber & Nilsson, 2014, 25 september). Samtidigt finns det skolor som inte är styrda av skolledningen på något sätt i valet av undervisningsmodell:

”Det är ganska fritt på den här skolan. Vi har inte likadana matematikböcker i alla årskurser, inte svenskamaterial heller. Så alla gör nog olika.” (Lärare 5)

Lärare 5 påpekade att det är upp till varje lärare på skolan att välja material som passar elevgruppen. Även vilka modeller som användes bland lärare på samma skola var olika. Lärarna på Skola C var osäkra på vilka andra modeller som användes på skolan. De har själva kommit fram till att undervisning utifrån läsförståelsestrategierna är det bästa sättet att få eleverna att utveckla deras läsförståelse. Lärare 2 berättade att det är olika hur mycket man arbetar med En läsande klass-pärmen. Själva har hon endast plockat ut ett par lektioner, medan Lärare 1 tidigare har jobbat betydligt mer styrt utifrån pärmen. Nu har båda lärarna plockat ut läsförståelsestrategierna och arbetar med dem helt fristående och kopplar dem till andra texter som eleverna arbetar med.

Till skillnad från dem har Lärare 4 och 5 valt att inte benämna läsförståelsestrategierna alls och inte använt sig av En läsande klass-materialet. De har istället pratat mer om läsförståelsestrategiernas funktioner och hur man går tillväga när man använder dem. Lärare 5 motiverade sitt användande av läsförståelsestrategierna med att det finns ett stort behov hos eleverna:

”För att det är det mest naturliga här. Vi MÅSTE sammanfatta texten. Vi MÅSTE påminna vad som hände förra gången vi läste detta. Vi MÅSTE fånga intresset; vad tror du kommer hända om du fick bestämma slutet? Vi MÅSTE kolla upp svåra ord, det finns liksom inget annat sätt att göra det på. Man kan bara inte läsa en text och tro att alla har fattat. Jag tror inte ens en hade förstått om vi gjorde så.” (Lärare 5)

Lärare 5 förklarade att man måste använda läsförståelsestrategierna för att få med alla elever. För att få eleverna att förstå den lästa texten, måste man genomarbeta texten riktigt och fånga elevernas förförståelse. Behovet av att få ord förklarade och att träna på att uttrycka egna tankar och åsikter, är stort bland eleverna. Därför såg lärarna på Skola C det som viktigt att bearbeta texterna och ge eleverna talutrymme, då eleverna är i stort behov av att utveckla båda dessa förmågor. Samtliga lärare menade att läsförståelsestrategierna i En läsande klass går att använda i det mesta man gör i skolan, även om de inte alltid benämns som En läsande klass-strategier. Man använder inte bara läsförståelsestrategierna vid egen läsning, utan också i andra sammanhang:

“Dessa har varit bra då barnen förstår vad de gör, och att man kan koppla dessa till andra sammanhang. Du kan t.ex. förutspå bara du tittar på en bok eller på ett filmfodral vad den kommer att handla om, du använder ju Lösfixarna i det mesta du gör. Så därför har jag tyckt att de varit bra.” (Lärare 3)

Lärare 3 uttalade sig likt Lärare 1 då hon menade att läsförståelsestrategierna är lätta för eleverna att förstå. Detta bidrar till att eleverna kan använda läsförståelsestrategierna i olika sammanhang, inte bara till texter i en bok utan också till att kunna förutspå vad en film kommer att handla om utifrån bilden på omslaget. Enligt Westlund (2009) är det just detta som läsförståelsestrategierna i RT är tänkta att användas till; undervisningen i läsförståelsestrategierna handlar inte bara om att bearbeta en viss sorts text tillsammans med andra. Läsförståelsestrategierna ska snarare användas för att komma närmare texter vid egen läsning, tillsammans med andra och vid läsning av olika slags texter.

10.2 Fördelar och nackdelar med modellvalet

Fördelen med att det finns färdigt material till En läsande klass ses också som en nackdel, ansåg samtliga lärare som vi har intervjuat. De menade bland annat att modellen inte är en garanti för att alla elever i en klass utvecklar en god läsförståelse. Just denna kritik har även Monica Reichenberg lyft fram (Skolministeriet, 2014). Lärarna måste vara medvetna om att En läsande klass inte är en modell som passar alla elever utan att de ska använda sin profession och kunskap om olika modeller för att nå samtliga elever i en klass. Lärarna vi intervjuat såg också en fara med att fastna i studiehandledningen och bara ta fram texter till elever utan att koppla dem till något, vilket också lärare i programmet Skolministeriet ser en fara med (ibid). Därför plockar lärarna som vi intervjuat ut läsförståelsestrategierna och tillämpar dem i andra sammanhang, till exempel när eleverna har självständig läsning eller när de ska se på film.

“Nackdelarna är just det att man diskuterar sönder en text, man tappar sammanhanget. Det finns ju en risk om man inte snävar upp, man får vara försiktig för grejen är ju att man vill att eleverna ska utvecklas i sin läsförståelse samtidigt som man vill få ”eleverna i nuvarande årskurs att känna läsglädje, att det är intressant att läsa böcker.” (Lärare 3)

Lärare 3 såg en fara med i arbeta för mycket med en text. Hon menade att om man diskuterar en text för mycket kan det leda till att man tappar poängen med diskussionen eftersom den blir allt för ytlig. Om läraren inte diskuterar det relevanta i en text, utan bara skrapar på ytan, kan det leda till att eleverna tröttnar, tappar läsglädjen och blir oengagerade.

Under intervjun berättade Lärare 1 för oss att hon upplever att vissa texter i det färdiga materialet En läsande klass är för svåra för eleverna och att hon upplever att eleverna tycker att de är tråkiga. Även Lärare 5 och 4 gav oss liknande information:

”Jag kan tycka att nackdelen är att texterna inte är elevnära, för våra elever. Namnen som används, våra elever vet inte ens om det är en kille eller tjej.” (Lärare 5)

”... Och inte bara med namnen, jag tänker på upplevelser. De upplevelser som våra elever har stämmer inte alltid överens med det som finns i böckerna... så ska de veta allt som händer och se det framför sig. Det är jättesvårt.” (Lärare 4)

Lärare 5 och 4 berättade att det blir svårt när eleverna inte kan koppla texter till sina egna erfarenheter, speciellt när det kommer till både namn och upplevelser. Eftersom många av deras elever inte har upplevt saker i eller utanför skolan p.g.a. att de inte har bott i Sverige särskilt länge, blir det svårt för dem att göra text-till-själv-kopplingar. De båda lärarna menade att texterna inte är elevnära för just deras elever, men att de troligtvis är elevnära för andra elever på andra skolor. Nilsson och Damber lägger också fram en oro för att eleverna tenderar att bli uttråkade av arbetet med En läsande klass (Damber & Nilsson, 2014, 25 september). Dels kan det kanske vara så att eleverna tröttnar för att de tycker att texterna är för svåra som Lärare 1 sade. Det kan också vara som Lärare 5 och Lärare 4 menade, att texterna blir för svåra då eleverna inte kan koppla dessa till sina egna erfarenheter och upplevelser. Nilsson och Damber menar dock att det är det isolerade och enformiga arbetet med läsförståelsestrategierna istället för med själva texterna, som gör att eleverna tappar motivationen till arbetet (ibid).

10.3 Anpassning av modellen

Samtliga lärare sade sig använda modellen som ett komplement i sin läsförståelseundervisning. De ansåg att det bästa är att hela tiden anpassa undervisningen efter elevgruppen och visa en medvetenhet om att det kan innebära att man ibland får arbeta på andra sätt:

“Jag har ju barn i klassen som inte kommer att ta till sig det här överhuvudtaget. Då får man ju prata med dem om texten på ett annat sätt. Det finns barn som aldrig kommer att hamna i en sådan förståelse så att de kan koppla en text till sig själv.” (Lärare 1)

“Även fast det är ganska konkret så kan de ändå inte koppla ihop Cowboyen med vad det är den gör. Det blir för långt.” (Lärare 2)

“... det gäller att vara ganska väl förtrogen, att förstå sambandet... mellan Spågumman och vad det är man ska göra.” (Lärare 4)

“Jag är nog inte så... fyrkantig i metoderna (modellerna), jag ser nog till vad som passar individen och vad den behöver för stunden. Varje elev ska ju liksom utvecklas från den nivå som de befinner sig på. Jag går nog mycket efter känsla d.v.s. vad som passar det barnet jag möter. Metoderna (modellerna) är ju ett sätt att komplettera det som man gör för att lära eleverna, kan jag tycka.” (Lärare 3)

Lärare 1 och Lärare 2 menade att även om läsförståelsestrategierna enligt dem själva är lätta för eleverna att förstå, finns det samtidigt elever som inte kan ta till sig dem. De pekade på olika svårigheter. Dels finns det elever som inte förstår hur man gör när man kopplar texters handling till ens egna erfarenheter. Dels har elever ibland fastnat i själva strategifiguren och förstår inte att figuren är en metafor för läsförståelsestrategin, en problematik som Lärare 4 och 5 undvikit genom att inte benämna läsförståelsestrategin alls. Lärare 3 såg En läsande klass-strategierna som ett verktyg bland flera när hon arbetade med elevers läsförståelse. Hon använde olika verktyg för att hjälpa elever beroende på deras behov och kunskapsnivå. Hon underströk att hon ser till varje elevs förutsättningar och att erfarenheten vägleder henne till valet av verktyg. Westlund visar en oro för att kunskapen kring läsförståelse blir förenklad genom Läsfixarna från En läsande klass (Damber & Nilsson, 2014, 25 september). De medverkande lärarna som använde sig av En läsande klass-strategierna i sin undervisning, var medvetna om att det inte är alla elever som är mottagliga för dem utan att det finns behov av att kunna arbeta med texter på andra sätt.

10.4 Modellvalets påverkan på eleverna

Lärarna menade att läsförståelsestrategierna har hjälpt eleverna att våga diskutera och fråga om svåra ord och begrepp, vilket har lett till ett bättre klimat i klassrummen. Lärarna som använde En läsande klass-modellen menade att det är en modell som går att applicera på alla ämnen, vilket gör att eleverna äger läsförståelsestrategierna på ett djupare plan.

Eftersom eleverna kan förstå läsförståelsestrategierna, gör det också att eleverna förstår texter på, mellan och bortom raderna (på ytan-, under- och på djupet-frågor) och kan koppla texterna till egna erfarenheter och på det sättet finna läsglädje:

“Jag tycker att eleverna får med allting, ordförståelsen får man med absolut. Har du nyanlända elever... måste jag förklara orden... så ja mycket ordförståelse och fler ord i ordförrådet. Sedan att de kan koppla till sina egna erfarenheter eller till något annat som de sett eller läst i en annan bok, det är ju samma som den. De blir bra på att fantisera själva... och det blir ett öppet klimat där man vågar diskutera saker också, de blir vana vid att man pratar om det.” (Lärare 3)

“Även om vi inte benämner strategierna får eleverna de verktygen... så att de kan använda dessa när något blir uppläst och de tycker att något låter konstigt i texten. Men också när de själva läser och de inte förstår något ord. Man får ett helt annat klassrumsklimat när man ser att eleverna kommunicerar med varandra, även de som är tysta, blyga eller de som har svårt för att samarbeta.” (Lärare 5)

Lärare 3 och Lärare 5 såg att läsförståelsestrategierna hjälper eleverna att få ett större ordförråd och att de lär sig att koppla texten till egna erfarenheter. Lärare 3 såg också att eleverna blir bättre på att fantisera själva, vilket vi tänker att de har nytta av senare när de ska skriva egna texter. Både Lärare 3 och Lärare 5 påpekade också att diskussionerna i klassen har lett till ett öppet klassrumsklimat, där eleverna vågar diskutera både med varandra och tillsammans med läraren i helklass. Både Nilsson och Westlund ser de goda avsikterna med En läsande klassmaterialet, men menar att det inte är till elevernas fördel att förenkla läsförståelsestrategierna och begreppet läsförståelse (Damber & Nilsson, 2014, 25 september). Enligt Tengberg och Olin-Scheller finns det en risk med att strategikunskaperna endast ger en illusion av att eleverna kan läsa mellan raderna och att eleverna inte i det långa loppet har nytta av dessa (UR-samtiden, 2015).

11. Analys och diskussion

Vid våra observationer av samtliga lärares undervisning i läsförståelse, kunde vi se att lärarna är medvetna om vad arbetet med läsförståelse innebär. Lärarna undervisade om läsförståelsestrategier genom att modellera och noggrant förklara läsförståelsestrategierna för eleverna. Kopplar man tillbaka till Skolverkets granskning av PIRLS – resultaten mellan åren 2001 och 2006, ser man en ökning av elevers förmågor i läsförståelse (Skolverket, 2012a). De svenska lärarna är idag mer medvetna om hur kunskaperna i läsförståelse hos eleverna ska utvecklas. Hur mycket och på vilka sätt lärarna arbetar är olika. Gemensamt är dock att de arbetar med i stort sett samma läsförståelsestrategier.

I avsnittet nedan diskuteras först studiens metodval, därefter följer en resultatanalys med diskussion. Avsnittet avslutas med våra slutsatser.

11.1 Metoddiskussion

För att besvara studiens syfte och frågeställningar, valde vi att komplettera semistrukturerade intervjuer med observationer. Enligt Ahrne & Svensson (2015) måste man som forskare ställa frågor till individen man observerar för att kunna förstå individens omgivning och syften fullt ut. Syftet med vår studie var att undersöka vilka undervisningsmodeller lärare i årskurs 1 och 2 använder, för att utveckla elevers läsförståelse och hur dessa modellers strategier undervisas av lärarna.

Observationerna genomfördes med syftet att studera lärarnas undervisning. Dessa genomfördes innan intervjuerna för att undvika att våra intervjufrågor skulle påverka lärarnas sätt att undervisa. Med detta menar vi att vi inte ville att lärarna skulle redigera sin undervisning efter hur vi hade utformat våra intervjufrågor. Vi hade detta upplägg vid varje observation och intervjutillfälle. Detta betyder att vi inte kan se någon skillnad i lärarnas undervisning beroende på vårt upplägg eftersom vi inte har något att jämföra med, då vi inte genomförde en intervju före en observation vid något tillfälle. Vi kan därför inte veta säkert att vårt upplägg bidrog till någon skillnad i lärarnas sätt att undervisa. Dock är det enligt Alvehus (2013) sedan länge känt att personer som blir observerade under en specifik situation, påverkas på ett eller annat sätt av en observatör. Därför valde vi att göra intervjuerna efter observationerna, för att undvika att lärarna blev mer påverkade än nödvändigt av vår närvaro och våra intervjufrågor.

Genom observationerna kunde vi se hur lärarna modellerade de olika läsförståelsestrategierna för eleverna i sin undervisning. Vår teoretiska utgångspunkt underlättade för oss när vi observerade då vi kunde koppla samman hur lärarna använde olika former av diskussioner för att skapa stödstrukturer åt eleverna. Dessa stödstrukturer gör att eleverna lär av varandra och kan på detta sätt komma vidare i sin kunskapsutveckling (Vygotskij, 1978).

Till vår studie valde vi att ha en semistrukturerad intervjumetod istället för en kvantitativ metod. Justesen & Mik-Meyer (2011) förklarar att en kvantitativ metod innebär att forskare använder sig av enkäter för att få fram beräkningsbar data, vilka i de flesta fall är av statistisk art. Med kvantitativ metod hade vi därför inte kunnat få de fördjupade svar som vi behövde för att få en djupare syn av lärarnas undervisning (May, 2001). En kvantitativ metod hade endast resulterat i ytliga svar från lärarna som vi inte hade haft möjlighet att ställa några följdfrågor till.

Med hjälp av en semistrukturerad intervjumetod fick vi fördjupade svar från lärarna, vilket ledde till att vi fick en ökad förståelse för deras val i undervisningen (ibid). Vi fick dessutom veta varför lärarna inte undervisade på något annat sätt och vad för negativa effekter detta hade kunnat medföra för eleverna. Detta hade inte varit möjligt om vi istället valt att använda en kvantitativ metod till vår studie.

11.2 Vilka modeller använder lärarna för att utveckla elevers läsförståelse och hur används de?

Samtliga skolor använde sig av självständig läsning, högläsning och textsamtal. Lärarna använde modellen En läsande klass som ett komplement till deras tidigare erfarenheter av modeller, även om de inte alltid uttalar läsförståelsestrategiernas namn. De arbetade inte med En läsande klass fullt ut med de givna texterna utan de plockade ut Läsfixarna och istället tillämpade dessa läsförståelsestrategier i elevernas arbetsböcker, egna läseböcker och annat. Läsförståelsestrategierna användes för att t.ex. förutspå vad en bok eller en film kommer att handla om. Läsförståelsestrategierna användes också ämnesövergripande i samtliga skolor vi besökte. Om vi återkopplar till den sociokulturella teorin, kunde vi under observationerna se att en del av lärarna modellerade läsförståelsestrategierna, dock inte alla. Möjligtvis hade vi fått se fler lärare modellera läsförståelsestrategierna, om vi hade gjort fler observationer. Vid observationerna såg vi att elever fick den stöttning som Vygotskij (1978) talar om. Eleverna fick stöttning av både sina lärare och klasskamrater för att komma vidare i sin proximala utvecklingszon. Eftersom vi endast gjorde en observation per lärare, hade vi inte möjlighet att se om stöttningsen avtog från läraren och om eleverna blev mer självständiga allt eftersom.

I stort sett har alla de medverkande lärarna fått kompetensutveckling genom Läslyftet. Lärarna berättade om sina upplevelser av Läslyftet och kopplade dessa till diskussioner kring undervisningsmodeller och läsförståelsestrategier rörande läsförståelse. Därför drar vi slutsatsen att Läslyftet, genom det kooperativa lärandet, har påverkat dem och hjälpt dem att inte "fastna" i En läsande klass-materialet. Vi ser en koppling mellan att lärarna har gått Läslyftet och lärarnas förmåga att se eleverna utifrån olika perspektiv och behov samt hjälpa eleverna att komma vidare genom olika modeller och läsförståelsestrategier.

11.3 Hur motiverar lärarna användningen av modeller i sin undervisning?

Enligt lärarna som använde En läsande klass-modellen är den lätt att använda eftersom det finns mycket färdigt material. Läsförståelsestrategierna förklarar enligt en del av lärarna svåra saker på ett sätt som är lätt för eleverna att förstå och ta till sig i alla sammanhang, även om det finns en del elever som aldrig kommer att ta till sig dem av en eller annan anledning. Eleverna fick enligt lärarna hjälp med att sätta ord på vad de tänker och sätter ord på ett sätt att tänka. Enligt Vygotskij (1978) är det kommunikationen mellan människor som gör att ett socialt tänkande utvecklas som i sin tur bidrar till ett individuellt tänkande. Detta gör att den enskilde individen genom att samtala med andra, utvecklar sitt eget språk och ändrar sitt tankesätt.

En läsande klass är en av de modeller som lärarna har pratat om på Läslyftet, vilket gör att vi drar slutsatsen att detta är en av faktorerna som gör att lärare väljer att använda modellen. Riskerna med En läsande klass är enligt en av lärarna, att man riskerar att diskutera texter alltför mycket.

Detta medför att eleverna tappar läsglädjen, och att det blir för svårt och tråkigt för eleverna. Ser vi detta utifrån den sociokulturella teorin på lärande, medför alltför mycket liknande diskussioner att elever inte utmanas tillräckligt i sin proximala utvecklingszon. Elever behöver lagom svåra utmaningar för att komma vidare i sin utveckling. Samtidigt bör de givna uppgifterna inte vara alltför svåra och därmed ligga bortom elevens proximala utvecklingszon. Lärarna påpekade att man inte ska tro att modellen är en lösning för att få alla elever att uppnå en god läsförståelse. Lärarna lyfte därmed även vikten av att gå efter känsla. Det är viktigt att anpassa modellen till varje elevs behov och kunskapsnivå. En av lärarna underströk att det inte är bra att plocka fram en text utan att koppla den till något sammanhang.

Innan man använder modellen är det enligt flera lärare viktigt att språket finns hos eleverna. Har man exempelvis nyanlända elever i klassen som inte kan grunderna i det svenska språket, blir det svårt att använda samma modell för alla elever då förståelsen inte finns hos samtliga elever. Det blir svårt för eleverna att tillämpa metaforerna Läsfixarna, men att man då istället kan använda sig enbart av läsförståelsestrategierna utan att namnge dem för att inte skapa förvirring. Nilsson och Damber menar att det är det monotona arbetet med läsförståelsestrategierna som gör att eleverna tröttnar och tappar motivationen (Damber & Nilsson, 2014, 25 september). Vi kan dock även se att det blir svårt för eleverna när texter ligger för långt ifrån deras erfarenheter. Är inte texterna elevnära är risken stor att eleverna inte har möjligt att ta till sig ny kunskap eftersom det ligger utanför deras proximala utvecklingszon.

En läsande klass-modellen användes på en av skolorna eftersom den ingår i verksamhetsplanen, enligt två av lärarna. Lärarna sade dock att det är olika hur mycket och på vilket sätt modellen används. Dels kunde vi se att inte alla lärare använde sig av En läsande klass-pärmen, dels plockade en del lärare ut läsförståelsestrategierna och använde dem i andra sammanhang än tillsammans med de givna texterna. Dessa lärare använde läsförståelsestrategierna i sin läsförståelseundervisning utan att det fanns påtryckningar från skolledningen. De hade själva sett fördelarna med att använda läsförståelsestrategierna på detta sätt i sin elevgrupp.

11.4 Vad säger lärarna om hur dessa modeller påverkar elevers läsförståelse?

Lärarna menade att läsförståelsestrategierna har hjälpt eleverna att utveckla kunskaper i läsförståelse. Vilka kunskaper som har utvecklats mest ser olika ut beroende på vilken skola man undersöker. Skola A och Skola B hade framförallt arbetat med läsförståelsestrategierna som handlar om att läsa på, mellan och bortom raderna. Skola C hade istället arbetat mer med ord och begreppsförståelse inom detta område och fokuserat på att få eleverna att använda det svenska språket genom tal. Vi ser att skillnaderna mellan vilka läsförståelsestrategier som lärare valde att fokusera på handlade om vilka behov och förutsättningar eleverna hade. Skola A och Skola B hade inte behov av att arbeta lika mycket med ord och begreppsförståelse såsom Skola C hade. För att eleverna vid Skola C skulle kunna börja arbeta med läsförståelsestrategier som handlar om att läsa mellan raderna och liknande, behövde de först arbeta med ordförståelsen.

Flera av lärarna påpekade att klassrumsklimatet blivit mer harmoniskt som en följd av arbetet med läsförståelsestrategierna. Vi kunde under observationerna se skillnader i hur eleverna på de olika skolorna blev ombedda av läraren att diskutera. På Skola A och Skola B var diskussionerna lärarledda, medan lärarna på Skola C använde sig av EPA-metoden (Enskilt, Par, Alla). Vår slutsats av detta är att lärarna ansåg att eleverna vid Skola A och Skola B inte hade samma behov av att samtala som eleverna vid Skola C hade. Lärarna vid Skola C såg

styrkan i och behovet hos eleverna att tala och använda det svenska språket. Vi tolkar att lärarna vid Skola A och Skola B inte såg samma behov av att tala. Ser man detta ur Vygotskijs perspektiv på lärande behöver samtliga elever, även de på Skola A och Skola B, utveckla förmågan att resonera tillsammans med andra. Talförmågan är enligt Vygotskij (1978) det viktigaste medierande redskapet för lärande, vilket innebär att elever med olika grad av språkkunskaper behöver använda det svenska språket. Därför bör även elever som har svenska som sitt modersmål samtala och diskutera för att uppnå en god kunskapsutveckling.

11.5 Slutsatser

Slutsatserna vi kan dra utifrån vårt syfte och våra frågeställningar är att den vanligaste undervisningsmodellen som lärarna använde var En läsande klass. I sin undervisning använde lärarna En läsande klass- strategierna i kombination med RT-strategierna. Hur dessa läsförståelsestrategier användes i praktiken skilde sig åt beroende på lärare, elevgrupp och skola. Lärarna motiverade användningen av modellval genom att lyfta både för- och nackdelar. De ansåg att modellens läsförståelsestrategier gör det lättare för eleverna att ta sig an olika slags texter. Arbetet med läsförståelsestrategierna har enligt lärarna lett till ett bättre klassrumsklimat där eleverna vågar diskutera, fråga om svåra ord och därmed utveckla sitt ordförråd.

12. Vidare forskning

För att gräva mer på djupet i frågorna skulle man kunna undersöka om det är skillnad på vilka modeller man använder i olika typer av skolor, till exempel mellan kommunala skolor och friskolor. Är det mer styrt vilken modell man ska använda, beroende på vilken typ av skola det är?

Referenser

Tryckta referenser

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Andreassen, R. (2007). Explicitte opplæring i leseforståelse. I: I. Bråten (red.) *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag AS.

Beck, I.L., McKeown, M.G, Hamilton, R.L. & Kucan, L. (1997). *Questioning the Author. An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.

Brown, R. (2008). The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction. In: *The Reading Teacher*. 61 (7), pp 538-547.

Börjesson, P. & Rolfsson, L. (2015). *Vikten av det matematiska språket hos läraren: Hur läraren använder det matematiska språket vid genomgångar*. Trollhättan: Högskolan Väst

Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of reading*, 27 (1), s. 44-47.

Gaskins, I. (1998). There's more to teaching at-risk and delayed readers than good reading instruction. In: *The Reading Teacher*. 60 (3), pp 534-547.

Gonzalez, M., Wedsberg, M. & Wendéus, U. (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Oczkus, L.D. (2003). *Reciprocal Teaching at Work. Strategies For Improving Reading Comprehension*. Newark, DE (IRA).

Palincsar, A.S. & Brown, A.I. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, s. 117-175.

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

Skolverket (2016b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: reviderad 2016*. ([Ny rev., utg.]). Stockholm: Wolters Kluwer.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, MA.

Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: högstadiet*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

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

Elektroniska referenser

Bengtsson, P. (2014, 19 maj). "Att sluka böcker leder inte till läsförståelse". *Alfa*. Hämtad 2017-05-04 från <http://tidningenalfa.se/att-sluka-bocker-leder-inte-till-lasforstaelse/>

Damber, U. & Nilsson, J. (2014, 25 september). "En läsande klass" är ett hemmabygge utan vetenskaplig grund. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad 2017-05-03 från <http://pedagogiskamagasinet.se/en-lasande-klass-ar-ett-hemmabygge-utan-vetenskaplig-grund/>

Insamlingsstiftelsen En läsande klass (2014). *En läsande klass*. Hämtad 2017-04-18 från http://www.enlasandeklass.se/wp-content/uploads/2013/05/Studiehandledning_ELK_uppslag.pdf

Lannvik Duregård, M. (2014, 8 september). När mellanrummen talar. *Alfa*. Hämtad 2017-05-09 från <http://tidningenalfa.se/nar-mellanrummen-talar/>

PIRLS (2016). Hämtad 2017-04-18 från https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P2016_PIRLS_Brochure.pdf

Skolministeriet. (2014). *Forskare kritiserar En läsande klass* [Radioprogram]. Sverige: Sveriges Utbildningsradio AB. Hämtad 2017-05-03 från <http://urskola.se/Produkter/183232-Skolministeriet-Forskare-kritiserar-En-lasande-klass>

Skolverket (2012a). *PIRLS 2011*. Hämtad 2017-04-19 från https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2941.pdf%3Fk%3D2941

Skolverket (2012b). *Med fokus på läsande: Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Hämtad 2017-04-19 från https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2940.pdf%3Fk%3D2940

Skolverket (2016c). *Läsllyftet – kollegialt lärande för utveckling av elevers läsande och skrivande*. Hämtad 2017-04-18 från https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.250456!/LillaLaslyftsbroschyren-webb.pdf

Skolverket (2017a). *Fjärdeklassares läsförmåga undersöks i PIRLS*. Hämtad 2017-04-18 från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls>

Skolverket (2017b). *Statsbidrag för Läsllyftet*. Hämtad 2017-04-18 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/grundskole-och-gymnasieutbildning/laslyftet>

Skolverket (u.å.). *Tabellen visar Sveriges relativa position i läsförståelse mellan 2001, 2006 och 2011*. Hämtad 2017-04-18 från https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.259677!/Sveriges%20relativa%20position%20i%20PIRLS%202001%2C%202006%20och%202011.pdf

UR-samtiden. (2015). *Svensk forskning om läsning och läsförståelse* [Video]. Sverige: Sveriges Utbildningsradio AB. Hämtad 2017-05-02 från <https://urskola.se/Produkter/192836-UR-Samtiden-Skolforum-2015-Svensk-forskning-om-lasning-och-lasforstaelse>

Bilagor

Bilagorna som ligger sist i detta arbete innehåller missivbrev med samtyckesformulär, observationsblad, intervjufrågor och arbetsfördelning.

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Vi heter Batoool Abbas och Carolin Törnqvist och studerar till grundlärare F-3 på Högskolan Väst i Trollhättan. Just nu läser vi vår sjätte termin av åtta och det är nu dags för oss att skriva vårt första examensarbete på 15 hp.

Studien vi ska göra kommer framförallt bygga på intervjuer och observationer. Syftet med studien är att undersöka lärares undervisning vad gäller metodval inom läsförståelse i ämnet svenska. För att möjliggöra denna studie kommer vi att använda oss av ljudupptagning för att i efterhand underlätta transkribering av intervjuerna. Vi kommer inte att använda oss av videofilmning eller fotografering. Eftersom vi ska undersöka lärares undervisning genom intervjuer och observationer så kommer inget fokus att ligga på eleverna, då deras deltagande i detta fall inte är nödvändigt för vår studie.

Som forskare har vi skyldighet att informera er om de fyra etiska forskningskraven som vi måste följa, där det första kravet är att informera er om vår studie. Det andra kravet är att vi måste få samtycke från vårdnadshavare och barn om deltagande, med andra ord att du/ni som vårdnadshavare samt ert barn ger sitt medgivande att delta i studien. Den deltagande kan när som helst välja att avbryta deltagandet om så skulle vara fallet. Det tredje kravet är att det material som vi samlar in under intervjuerna och observationerna enbart får användas till forskning samt att andra forskare får ta del av vårt material. Det sista kravet som vi kommer att utgå ifrån innebär att allt material vi får in kommer hanteras med sådan sekretess att ingen person eller plats kan pekats ut.

Vi bifogar här ett dokument där vårdnadshavare och barn kan ge sitt medgivande eller ej, detta tas sedan med till läraren.

Har ni några funderingar kan ni kontakta oss på följande mailadresser:

baab0001@student.hv.se

cato0009@student.hv.se

Handledare:

Afrah Abdulla

afrah.abdulla@hv.se

Med vänliga hälsningar Batoool Abbas & Carolin Törnqvist

Samtyckesformulär

- JA, jag/ vi tillåter att mitt/vårt barn deltar i studien.
- NEJ, jag/vi tillåter INTE att mitt/vårt barn deltar i studien.

.....
Målsmans underskrift Datum/Ort

.....
Barnets underskrift Datum/Ort

Bilaga 2

Observationsblad

Datum:

Årskurs:

Observationens längd:

Lärare:

Vilka metoder använder läraren?	
Hur agerar läraren för att motivera eleverna?	
Hur synliggörs lärarens metodanvändning? (Metodmedvetenhet)	
Hur kompenserar läraren metoden för att passa klassen?	
Följer läraren en planering eller är lektionen självständig?	
Annat	

Bilaga 3

Intervjufrågor

Om läraren

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- I vilka årskurser har du arbetat med läsförståelse?
- På vilket/vilka sätt har du fått möjlighet att utveckla dina kunskaper för att undervisa i läsförståelse? (T ex fortbildning eller annat).
- Vilka faktorer anser du påverkar elevers läsförståelse i din undervisning?
- Hur mycket tid lägger du ner på att utveckla elevers läsförståelse?

Om metoder

- Vad finns det för olika metoder för att utveckla elevers läsförståelse?
- Vilken/vilka metoder använder du för att utveckla läsförståelsen hos eleverna?
- Varför väljer du att använda just denna/dessa metoder? Motivera!
- Vad kan du se för fördelar respektive nackdelar med din/dina valda metoder?
- Tycker du att din/dina valda metoder stödjer utvecklandet av läsförståelsen hos elever?
Hur då?
- Vad gör du om du upptäcker brister eller svagheter i metoden/metoderna du valt att använda? Hur kompletterar du dessa?
- Vilka metoder anser du är vanligast förekommande bland lärare överlag när det kommer till utveckling av läsförståelse hos elever?
- Är det något du skulle vilja tillägga utöver det du redan sagt kring läsförståelse?

Bilaga 4

Arbetsfördelning

De delar som vi inte har skrivit ihop är dessa:

Batool: Den teoretiska utgångspunkten, Läslyftet, RT, QtA och En läsande klass.

Carolin: Etiska överväganden, samtliga rubriker tillhörande PIRLS, TSI, Dialogisk strategiundervisning och Kritik mot En läsande klass.