



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Kan du läsa om du inte förstår vad du läser?

**En studie kring hur lärare i årskurs ett till tre
beskriver läsförståelse**

Sofia Almroth

Ida Kangeryd

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande

Läraryrket
Höstterminen 2013

Handledare
Mattias Fyhr

Examinator
Carin Falkner

SAMMANFATTNING

Sofia Almroth, Ida Kangeryd

Kan du läsa om du inte förstår vad du läser? - En studie kring hur lärare i årskurs ett till tre beskriver läsförståelse

Have you learned how to read if the text doesn't make sense? - A study regarding how primary school teachers describes reading comprehension

Antal sidor: 30

Syftet med studien är att undersöka hur sex lärare i årskurs ett till tre beskriver sitt arbete med läsförståelse samt betydelsen av att ha en god läsförståelse. En kvalitativ metod har använts i form av intervjuer med de sex lärarna, vilka alla är behöriga att undervisa i ämnet svenska. Datamaterialet har analyserats med utgångspunkt i ett fenomenologiskt perspektiv där vi utgått ifrån de två frågeställningarna:

- Hur beskriver sex lärare i årskurs ett till tre att de arbetar med läsförståelse?
- Hur beskriver de sex lärarna läsförståelsens betydelse för eleverna?

Resultatet av studien visar att lärarna arbetar med läsförståelse i olika stor omfattning men alla understryker vikten av att läsa med förståelse och inte enbart med flyt. Lärarna anser att läsförståelse är essentiellt för att eleverna ska kunna fungera i dagens informationssamhälle, men även för deras vidare utbildning och yrkesval. Studien visar även vilka metoder och strategier lärarna använder i undervisningen för att stärka läsförståelsen, där LTG och Reciprok undervisning är två återkommande metoder.

Sökord: läsförståelse, läsning, förståelse, lågstadiet, lärare, fenomenologi

Postadress

Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress

Gjuterigatan 5

Telefon

036-101000

Fax

036162585

Innehållsförteckning

I Innehåll

2	Inledning	1
3	Bakgrund	2
3.1	Vad är läsning?	2
3.2	Vad är läsförståelse?	3
3.2.1	Faktorer som påverkar läsförståelsen	4
3.3	Läsförståelsens betydelse i samhället	5
3.4	Läsförståelsens roll i undervisningen	6
3.4.1	Strategier för att stärka läsförståelsen	6
3.4.2	Metoder för att stärka läsförståelsen	7
3.5	Internationella undersökningar	8
4	Syfte och Frågeställningar	10
4.1	Syfte	10
4.2	Frågeställningar	10
5	Metod	11
5.1	Kvalitativ metod	11
5.2	Forskningsetiska aspekter	11
5.3	Urval	12
5.4	Genomförande	12
5.5	Analys av data	13
5.5.1	Vetenskapligt perspektiv och metodisk redogörelse	13
6	Resultat	15
6.1	Lärarnas arbete med läsförståelse i undervisningen	15
6.1.1	Lärarnas beskrivning av begreppet läsförståelse	15
6.1.2	Lärarnas fokus i arbetet med läsförståelse	16
6.1.3	Lärarnas metod- och strategival	16
6.1.4	Lärarnas textval	18

6.2	Lärarnas syn på läsförståelsens betydelse	19
6.2.1	Lärarnas syn på vikten av läsförståelse	19
6.2.2	Läsförståelsens betydelse för elevernas framtid	20
6.2.3	Läsförståelsens betydelse i övriga skolämnen	20
6.3	Resultatsammanfattning	21
7	Diskussion	22
7.1	Metoddiskussion	22
7.2	Resultatdiskussion	24
7.3	Slutdiskussion	29
7.3.1	Förslag på vidare forskning	30
8	Referenser	31
9	Bilaga	

2 Inledning

Läsförståelse är ett ämne vi själva hört diskuteras på skolor och läst om i media. I Svenska Dagbladet (2012) kommenterar utbildningsminister Jan Björklund bekymmersamt de senaste resultaten från PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) 2011, vilka visar att elevers läsförståelse i årskurs fyra försämrats sedan förra mätningen. I Aftonbladet (2012) uttrycker även den socialdemokratiska politikern Ibrahim Baylan sin oro och hävdar att en elev som inte kan läsa ordentligt inte heller kan få det arbete han eller hon vill. Även vi anser att dessa resultat är oroväckande och finner därför ett intresse av att fördjupa oss inom ämnet. Vi blev intresserade av läsförståelse efter att båda deltagit i diskussioner med VFU-handledare och annan personal på olika skolor och på detta vis märkt att det är ett ämne som engagerar. Lärarna vi mött anser att läsförståelsen är av betydelse och oroas av de resultat som olika undersökningar visar gällande svenska elevers läsförståelseförmåga.

Enligt oss är läsning en av de viktigaste förmågorna för att kunna fungera i dagens samhälle, med detta menar vi inte enbart avkodning av ord utan att förstå vad som läses. Lundberg och Herrlin (2005) beskriver hur läsning inte är någon läsning utan förståelse. De menar att om du ser en skylt där det står ”stängt” krävs det inte enbart att du kan läsa ut ordet stängt utan du måste även förstå ordets innebörd för att förstå att det inte är öppet. Enligt Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11) är ett av skolans viktigaste uppdrag att förbereda eleverna för dagens samhälle med dess stora informationsflöde (Skolverket, 2011). Vi upplever att det är av största vikt för en elev att kunna läsa och förstå för att kunna delta som en aktiv samhällsmedborgare.

Vi vill skapa oss en förståelse för hur det utifrån sex lärares perspektiv kan se ut med läsförståelseundervisning i elevernas vardag. Ämnet inspirerar oss inför vårt kommande yrkesliv och vi tror att studien kan ge oss fördjupade kunskaper gällande en av de nödvändigaste förmågorna för att en individ ska kunna fungera både i skolan och övriga samhället.

3 Bakgrund

I bakgrunden kommer vi att förtydliga vad det innebär att ha en god läsförståelse och vilka de påverkande faktorerna är. Vi kommer belysa resultat av svenska elevers läsförståelse genom de internationella undersökningarna PIRLS och PISA men även vad läsförståelse har för betydelse i vardagslivet. Dessutom kommer olika metoder och strategier som används för att uppnå en god läsförståelse exemplifieras. Inledningsvis förtydligas begreppen läsning och läsförståelse.

3.1 Vad är läsning?

Läsning beskrivs enligt Stadler (1998) som en metod för att ta till sig skriftlig information från olika människor i olika tider och på varierande platser. Att läsa kan beskrivas som att de synliga orden på pappret får ett djupare innehåll och genom läsarens kreativitet och språkliga kompetens får texten mening. Däremot hävdar Lundberg (2010) att begreppet läsning är svårt att formulera med en direkt förklaring. Läsning kan förklaras med vitt skilda ting som att läsa etiketten på en förpackning, läsa läxan, läsa textremsor på tv, läsa en annons, läsa på internet och mycket mer.

Lundberg (2010) ställer sig frågan om läsning ska karaktäriseras genom förståelse, översättning eller omkodning från skrift till tal. När människor samtalar får de hjälp att tolka varandra genom kroppshållning, ansiktsuttryck, kroppsspråk och andra ledtrådar, men vid läsandet av en text finns bara orden, dess böjningar och ordningsföljder att ta hjälp av. För att kunna tolka en text krävs syntaktisk förmåga, kunskap om hur satser och meningar byggs upp. Denna förmåga är ännu inte färdigutvecklad vid skolstarten. Att läsa skapar en värld av fantasi, spänning och äventyr men den ger även möjlighet att identifiera sig med andra människor och deras känslor. Läsning skapar funderingar om moral, dilemman och konflikter, vilket kan hjälpa elever under deras utveckling.

Ett uttryck för läsning beskrivs av flera forskare med hjälp av följande traditionella läsformel:

Läsning = avkodning x förståelse. (Lundberg, 2010, s. 92; Frost, 2002, s. 82; Taube, 2007a, s. 13; Westlund, 2009, s. 98)

Genom formeln beskriver de på ett tydligt sätt att läsning är beroende av både avkodning och förståelse. Detta stärks även av Reichenberg (2008) och Stadler (1998) som båda hävdar att läsning inte enbart handlar om förmågan att rent fonologiskt kunna avkoda en text,

det vill säga genom ljudning, utan även om att förstå vad det är som läses och vad texten vill säga. De hävdar att det främsta målet med läsning är att finna det innehåll orden ska förmedla, därför syftar läsning alltid till förståelse. Lundberg och Herrlin (2009) definierar god ordavkodning som förmågan att kunna identifiera ord snabbt och utan ansträngning.

3.2 Vad är läsförståelse?

Ett uppenbart mål med förmågan att kunna läsa är att förstå vad det är som läses (Taube, 2007a). Reichenberg (2008) är en annan forskare som hävdar vikten av att inte bara läsa utan att även ha förmågan att förstå textens djupare budskap. Enligt Reichenberg tappar läsningen sitt syfte om en individ läser men inte förstår det lästa. Läsförståelse kan enligt Taube (2007a) beskrivas som en kombination av tre förmågor: förmågan att kunna avkoda ord, att ha en förståelse för språket och att vara en motiverad läsare. Taube stryker under hur texter kan få olika betydelse beroende på läsarens förkunskaper.

Bråten (2008a) hävdar att läsförståelse innebär att en individ har en förmåga att kunna förstå och skapa mening kring en skriven text när han eller hon genomsöker och samspelar med den. Lundberg (2010) beskriver läsförståelse som ett samspel mellan text och läsare. När en individ läser och tolkar en text skapas ett inre scenario, en föreställd värld, där individen ser hur allt hänger samman. Det som är avgörande för hur de inre bilderna konstrueras är de tidigare kunskaper och erfarenheter läsaren har med sig. Att förstå en text handlar inte bara om att tolka den mening för mening utan även en förståelse om att meningarna hänger ihop. Fridolfsson (2008) betonar att en god läsförståelse inte enbart innebär att läsaren kan förstå texten som läses. Det handlar även om att han eller hon kan förutse vad som kommer att hända samt tyda underförstådda ting genom att göra så kallade inferenser. Inferenser kan enligt Westlund (2009) förklaras som den förståelse läsaren får när han eller hon läser det som ej uttrycks bokstavligt. Det som påverkar förståelsen av en text kan exempelvis handla om vad en individ tidigare upplevt men även om att kunna avgöra vilka personliga erfarenheter som är relevanta för den lästa texten. Inferenser skapas enligt Lundberg (2010) av läsaren utifrån det inre scenario som sker i mötet med texten. Förmågan att kunna dra egna slutsatser av en text hävdar Taube (2007a) är avgörande för förståelsen. Allt kan inte omnämnas i en text, därför är det upp till läsaren att fylla luckorna och tolka det som skrivits.

Bråten (2008a) betonar att läsförståelsen består av två grundläggande aspekter. De handlar om att finna den innebörd av texten som författaren vill förmedla och att skapa mening

med texten genom att interagera med den. Textens innehåll förenas med läsarens förförståelse och egna kunskaper vilket leder till en djupare förståelse. Han poängterar även att spelet mellan läsare och text får sin utformning i mötet mellan en text med sina särskilda drag och en läsare med sina specifika egenskaper. Läsförståelse kan beskrivas som unik då olika läsare sällan uppfattar en text på samma vis.

3.2.1 Faktorer som påverkar läsförståelsen

Westlund (2009) poängterar hur förståelsen av en text uteblir om inte avkodningen fungerar ordentligt. Hon beskriver läsförståelse som en förmåga där förståelse och avkodning är beroende av varandra. Även Stadler (1998) hävdar att läsförståelsen inte blir gynnsam om en effektiv avkodningsförmåga saknas då det blir svårt att fokusera på innehållet i texten och reflektera över det som lästs. Läsförståelsen är förenad med läsarens kunskap och mognad och kan variera beroende på textens karaktär. Detta kan förklara orsaken till att personer kan förstå en och samma text på olika sätt. Polselli Sweet och Snow (2003) understryker hur interaktionen mellan läsare och text avgör om läsförståelsen blir framgångsrik eller ej. De poängterar även att individer kan förstå vissa texter bättre än andra då vi alla är olika. Somliga har lättare att förstå ett recept medan andra kan ha lättare att förstå en informationstext beroende på individens intresse och förkunskaper.

Ordförståelse är en viktig komponent för att kunna uppnå en god läsförståelse (Reichenberg, 2008; Lundberg och Herrlin, 2005). Lundberg och Herrlin (2005) förtydligar detta genom att beskriva hur en text blir oförståelig om ordförståelsen saknas, oavsett hur god avkodare eleven är. För att förstå meningar är det därför viktigt att samtala om svåra ord tillsammans med eleverna. Fridolfsson (2008) hävdar att det kan behövas en förförståelse för vad texten behandlar för att kunna förstå innebörden av texten. Att förstå innebörden av en text är en förutsättning för att kunna tolka texten. Westlund (2009) stryker även hon under vikten av förförståelse för att kunna förstå en text och hur denna påverkas av läsarens kognitiva mognad, livserfarenhet och kulturella bakgrund. Hon beskriver utvecklingen av läsförståelse med hjälp av en teori, vilken bygger på förförståelse genom livserfarenheter. Denna teori kallas för schemateorin och handlar om att den kunskap en läsare har med sig underlättar förståelsen av en text. Det är de tidigare erfarenheter en läsare har med sig som ligger till grund för hur texten förstås. Utöver dessa finns det enligt Bråten (2008b) även de faktorer som rör själva texten, exempelvis har den sociokulturella kontexten en stor betydelse som exempelvis hemmet, kamraterna, skolan, samhället och kulturen.

Vygotskij (1978) hävdar att samspelet mellan läsare och text aldrig sker i ett socialt vakuum utan är infogat i ett bestämt sammanhang byggt på tidigare erfarenheter.

3.3 Läsförståelsens betydelse i samhället

Den svenska skolans uppdrag är att förbereda eleverna för att kunna verka i samhället som goda samhällsmedborgare. Varje elev ska ha studiefärdigheter och den kunskap som krävs för att kunna sälla i all den information de möter varje dag samt kunna anpassa sig efter den snabba förändringstakt som sker i dagens samhälle (Skolverket, 2011a). Reichenberg (2008) och Westlund (2009) belyser båda hur en av skolans viktigaste uppgifter är att lära elever att läsa och förstå texter. De poängterar att eleverna växer upp i ett samhälle där de förväntas förstå olika texter för att klara av den fortsatta skolgången och vuxenlivet. Både på fritiden och i skolan möter elever dagligen texter i olika former, vilket inte enbart behöver vara litteratur. Det kan vara information eller instruktioner för att exempelvis kunna spela ett spel eller använda sig av datorer och internet. Även Bråten (2008a) ser läsförståelse som en avgörande förmåga för att fungera i dagens kunskapssamhälle:

Läsförståelse är en form av kompetens som är fullständigt avgörande i ett kunskaps-samhälle som vårt. Det gäller inte bara inom utbildningssystemet där förståelse av olika typer av texter är och förblir en viktig sida av elevernas förmåga att tillägna sig kunskap. Att kunna läsa med förståelse och förstånd är minst lika viktigt utanför utbildningssystemet för att nå ett fullvärdigt deltagande i arbetsliv och samhälle. (Bråten, 2008a, s 11)

Lundberg (2010) beskriver hur läsfärdighetens signum är att när en individ kan läsa en text kan han eller hon i regel läsa vilken annan text som helst. Om en elev kan ordavkoda en fiktiv saga kan han eller hon även ordavkoda en faktatext eller en reklamskylt, vilket dock inte behöver betyda att eleven förstår texten som läses. Det är därför viktigt att eleverna inte enbart lär sig läsa med flyt utan även med förståelse i skolan. Taube (2007b) hävdar att en individ som inte har en god läsförståelse kan få svårt att leva i dagens informationssamhälle och att individen således inte kommer uppfatta nöjet med att läsa utanför skolan. Även Lgr 11 (Skolverket, 2011a) styrker hur undervisningen i skolan ska förbereda eleverna för att kunna delta aktivt i samhällslivet och ta ett personligt ansvar.

3.4 Läsförståelsens roll i undervisningen

Lundberg (2010) poängterar hur undervisningen i läsförståelse bör pågå under hela elevernas skoltid. Vidare hävdar han att många undersökningar pekar på att undervisning i läsförståelse främst består av kontrollfrågor. Istället för dessa kontrollfrågor bör fokus ligga på hur läraren kan utveckla mötet mellan läsare och text på ett gynnsamt sätt. Detta innebär då inte att ställa kontrollfrågor på textens innehåll utifrån vad eleven minns utan att arbeta med djupare och mer ingående frågor där eleven uppmuntras att läsa mellan raderna. Reichenberg (2008) hävdar att den entusiasm kring läsning som finns hos de yngre eleverna kan mattas av när de i nioårsåldern börjar möta svårare faktatexter som de inte kan bemästra. Hon understryker därför lärarens roll i valet av texter i undervisningen. Detta eftersom en elev som inte förstår textens innebörd lätt kan utveckla en negativ självbild och ett dåligt självförtroende gällande sin egen läsning och läsutveckling, vilket kan leda till att eleven blir uppgiven och inte vågar utmana sig själv i sin fortsatta läsning. Applegate och Applegate (2010) hävdar att motivation och engagemang gällande läsning går hand i hand för att skaffa sig en god läsförståelse. Vidare menar de att lärarens eget engagemang och förmåga att motivera är avgörande för hur eleverna ser på sin läsning. Om en lärare inte har förmågan att motivera sina elever till att läsa finns risken att många av dem går ut skolan utan att egentligen se någon mening med att läsa.

3.4.1 Strategier för att stärka läsförståelsen

Lundberg och Herrlin (2009) poängterar vikten av att tidigt lära eleverna strategier för hur de kan gå till väga då de inte förstår en text. Det kan exempelvis vara att gå tillbaka och läsa stycket igen, titta på en relaterande bild eller fråga någon i närheten om hjälp. Genom att läraren tillsammans med eleverna stannar upp och diskuterar kring den kommande handlingen lär sig eleverna att vara aktiva och forma hypoteser under sin egen läsning. För att vara en aktiv läsare med god läsförståelse krävs enligt Lundberg (2010) en medvetenhet om den egna lärprocessen. Denna medvetenhet kallas för metakognition och innebär att en person själv är medveten om när han eller hon förstår eller inte förstår och genom denna medvetenhet kan tillämpa olika strategier beroende på textens karaktär.

Westlund (2009) belyser hur avgörande det är att läraren vägleder eleverna i utvecklingen av läsförståelse. Om undervisning i läsförståelse uteblir kan syftet med läsning förbli en gåta för eleverna. För att eleverna ska kunna utveckla strategier för läsförståelse hävdar Lundberg (2010) att läraren och eleverna bör arbeta mycket gemensamt i klassen. Det kan till exempel vara att samtala om ord och språkliga former eller leka lekar och spela spel med

olika ord och uttryck. Fridolfsson (2008) hävdar att högläsning och individuell läsning bör förekomma dagligen och lästräningen kan varieras genom exempelvis körläsning, gruppläsning, parläsning och individuell läsning för att tillgodose samtliga elevers behov. Det är viktigt att som lärare samtala om texter tillsammans med eleverna och genom detta ta upp olika begrepp, miljöbeskrivningar och textens uppbyggnad. Gällande högläsning är det viktigt att texten inte bara lämnas när den har lästs utan att läraren lägger vikt vid efterföljande samtal om texten, dess innehåll och betydelse för att stärka läsförståelsen.

Samspelet mellan text och bild har stor betydelse för förståelsen av en text. För att skapa förståelse bör bildens roll vara att fördjupa, förklara och förtydliga. Bilden får inte vara i konflikt med texten utan ska vara anknuten till den. Med detta menas att bilden ska visa något som relaterar till texten (Lundberg, 2010). Elevernas förståelse av en text ökar om det finns en bild som hör ihop med texten. Om en elev är en god läsare förstår han eller hon att bilden kan användas som information medan en svag läsare kan behöva hjälp med detta. Det är därför viktigt att bild och text har ett samband för att läsförståelsen ska kunna stärkas (Reichenberg, 2008).

3.4.2 Metoder för att stärka läsförståelsen

Taube (2007b) och Palincsar och Brown (1984) belyser två pedagogiska metoder som kan användas i undervisningen för att stärka elevernas läsförståelse. Dessa är LTG samt Reciprok undervisning och är de två metoder som är mest förekommande i forskningen kring läsförståelse.

LTG står för Läsa på Talets Grund och är en läsinlärningsmetod som bygger på att gemensamma upplevelser behandlas muntligt i klassrummet och skrivs ner av läraren. Eleverna får sedan analysera texten på olika sätt. Betoningen vid arbetet inom LTG ligger på att eleverna har en förståelse för de texter de läser då de själva skapat dem, vilket innebär att de vet vad de läser även om de inte behärskar läsningen fullt ut. Till skillnad från traditionell läsinläring finns det inom LTG-metoden ingen specifik ram gällande vilken ordning bokstäverna ska läras in. Likt traditionell läsinläring arbetas det med ljudanalys och samtal om texters innehåll men skillnaden är att elever ofta känner en starkare motivation i LTG-arbetet då de själva har en upplevelse relaterad till texten (Taube, 2007b).

Palincsar och Brown (1984) utvecklade under mitten av 1980-talet metoden Reciprok undervisning (Reciprocal teaching). Metoden går ut på att eleverna lär sig strategier för att självständigt kunna utveckla och kontrollera sin läsförståelse. Enligt Palincsar och Brown

har ordavkodningen stor betydelse för läsförståelsen men det är särskilt strategianvändning som ligger i fokus i den här metoden. De fokuserar på fyra centrala strategier som enligt dem är de mest relevanta för en god läsförståelse. Dessa fyra strategier är att kunna ställa frågor till texten, kunna sammanfatta handlingen, kunna förutspå handlingen och kunna reda ut oklarheter i texten.

3.5 Internationella undersökningar

PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) är en internationell undersökning gällande läsförståelsen hos elever i årskurs fyra. Syftet med undersökningen är bland annat att både nationellt och internationellt beskriva och jämföra elevers prestationer, erfarenheter och attityder till läsning. Undersökningen handlar även om att jämföra skillnader i länders skolsystem och förbättra läsundervisningen genom att lära av varandra (Skolverket, 2012a).

I PIRLS-undersökningen från 2006 visade uppgifter från lärare att elever i Sverige ofta får följa upp den text de läst. Mycket fokus ligger på förståelsefrågor i arbetsböcker alternativt på lösblad och sällan genom samtal i grupp. Lärarna har fått svara på frågor angående vilka strategier de använder sig av i arbetet för en god läsförståelse hos sina elever. De strategier som valts ut i arbetet för en god ordavkodning och läsförståelse är bland annat att kunna identifiera budskapet i texten, att jämföra med egna erfarenheter, att kunna förutsäga vad som ska hända i texten och att kunna dra slutsatser av vad som lästs. Resultatet för Sverige år 2006 visar att eleverna främst får förklara och visa att de förstått texten de läst, men sällan får beskriva textstruktur och förutspå handling. Helhetsresultatet från 2006 visar att Sverige ligger bra till internationellt sett avseende läsförståelse men det har skett en signifikant minskning av andelen starka eller mycket starka läsare i den svenska skolan (Skolverket, 2007).

Våren 2011 genomfördes den senaste PIRLS-undersökningen vilken presenterades i december 2012. Resultatet visar att Sverige fortfarande ligger över genomsnittet bland deltagarländerna men läsförståelsen har försämrats sedan 2006. Det visar även att svenska elever blivit sämre på att läsa faktatexter och att den sociala bakgrunden påverkar läsförståelsen då elever med högutbildade föräldrar presterar bättre än de med lågutbildade föräldrar (Skolverket, 2012b).

PISA (Programme of International Student Assessment) är en internationell undersökning som mäter 15-åriga elevers förmågor inom tre kunskapsområden, varav ett är läsförståelse. Syftet med studien är att mäta kunskaper som är relaterade till vuxenlivet men även att öka

förståelsen om varför elevernas förmågor skiljer sig åt. Studien utförs var tredje år och den senaste genomfördes år 2009 med läsförståelse som huvudområde (Skolverket, 2011b).

I undersökningen har det formulerats riktlinjer för vad som anses vara en god läsförståelse vid 15-års ålder. Undersökningen tar upp elevers förmåga att förstå och använda texter men även att de kan reflektera över dem. Fokus ligger på att läsa för att lära istället för att lära sig att läsa. Resultatet av PISA 2009, med fokus på läsförståelse, visar att svenska elevers läsning nu ligger på en internationellt genomsnittlig nivå, vilket är en försämring från tidigare år. Sverige är ett av de länder vars resultat minskat signifikant sedan år 2000 (Skolverket, 2010).

4 Syfte och Frågeställningar

4.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur sex lärare i årskurs ett till tre beskriver sitt arbete med läsförståelse och hur de beskriver vikten av att ha en god läsförståelse.

4.2 Frågeställningar

- Hur beskriver sex lärare i årskurs ett till tre att de arbetar med läsförståelse?
- Hur beskriver de sex lärarna läsförståelsens betydelse för eleverna?

5 Metod

Detta avsnitt kommer behandla det tillvägagångssättet som använts för att samla in datan. Även genomförandet, hur urvalet gjordes, analysarbetet, det vetenskapliga perspektivet och de forskningsetiska principer behandlas.

5.1 Kvalitativ metod

I studien valdes en kvalitativ metod i form av intervjuer med sex olika lärare. Trost (2010) hävdar att en kvalitativ studie används för att förstå eller hitta människors handlingsmönster. Detta kan även uppnås via en kvantitativ studie men genom att använda sig av intervjuer menar Trost att det är lättare att förstå hur människor resonerar och reagerar. Vi har valt intervjuer då syftet kräver att vi får möjlighet att komma in på djupet i våra frågor och att vi får ta del av lärarnas egna tolkningar och uppfattningar. Bryman (2002) och Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att det enda funktionella sättet att få reda på människors åsikter är genom kvalitativa intervjuer. Det är genom samtal vi utvecklar kunskap om andra människors känslor, uppfattningar, attityder och erfarenheter kring det undersökta ämnet. Vi valde att genomföra semi-strukturerade intervjuer vilket Bryman (2002) förklarar som att forskaren utgår från specifika teman under intervjuerna. Vid en semi-strukturerad intervju ges respondenten möjlighet att själv tolka frågorna och lägga fokus på vad han eller hon anser är av betydelse.

5.2 Forskningsetiska aspekter

Vid genomförandet av en forskningsstudie aktualiseras etiska och moraliska frågor då människor kan vara sårbara beroende på ämnet och vilka erfarenheter som tas upp. Det är därför viktigt att både före, under och efter en intervju ha moraliska och etiska frågor i åtanke (Kvale och Brinkmann, 2009).

Vetenskapsrådet (2002) lyfter fram fyra forskningsetiska principer som ska utgöra riktlinjer för forskningsprojekt som har funnits i åtanke under studiens gång. De fyra principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. *Informationskravet* innebär att forskaren är skyldig att informera om syftet med studien som genomförs samt vilken roll deltagaren förväntas ha. Forskaren har även skyldighet att informera om att deltagandet är frivilligt och att personen som deltar kan avbryta sin medverkan om han eller hon vill. *Samtyckeskravet* syftar till att varje deltagare har rätt att bestämma om de vill medverka eller ej. Deltagarna har även rätt att själva bestämma på vilka villkor de ska delta och hur länge de vill medverka. *Konfidentialitetskravet* innebär att de personer som

medverkar i undersökningen har rätt att bli avidentifierade och att deras personuppgifter förvaras på ett säkert sätt av forskaren. Konfidentialiteten kan jämföras med sekretess och innebär att forskaren har tystnadsplikt. *Nyttjandekravet* går ut på att de uppgifter som insamlas enbart får användas till forskningsändamål. Det är inte tillåtet att använda uppgifter i icke-vetenskapliga syften.

Dessa forskningsetiska principer har under studiens gång funnits i åtanke. Brevet som skickades till respondenterna informerade om studien, dess syfte samt att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas om de kände sig obekväma (se bilaga). Namnen på respondenterna fingerades för att konfidentialitetskravet skulle uppnås och den insamlade datan har enbart använts till studiens ändamål.

5.3 Urval

I studien har sex lärare i årskurs ett till tre intervjuats. De personer som intervjuats valdes ut genom ett bekvämlighetsurval. Bryman (2002) beskriver ett bekvämlighetsurval som att forskaren väljer respondenter efter tillgänglighet. Ett bekvämlighetsurval var mest passande för tidpunkten då många lärare hade fullt upp med utvecklingssamtal och liknande under den period vi planerade att genomföra intervjuerna. Därför valdes lärare som på ett enkelt sätt kunde kontaktas och som är behöriga svensklärare.

5.4 Genomförande

Inför intervjuerna utformades en intervjuguide bestående av ett antal frågor. Frågorna delades upp i två kategorier: uppvärmningsfrågor och huvudfrågor. I ett tidigt skede uppkom en förfrågan från en av respondenterna om möjlighet fanns att skicka ut frågorna i förväg. Trost (2010) poängterar att det kan vara en fördel att skicka ut intervjufrågorna i förväg för att få en lyckad intervju eftersom det kan öka förtroendet hos den som blir intervjuad. Vi beslutade att det kunde vara en fördel för studien att skicka ut frågorna i förväg då detta ger chans till förberedelse hos den som ska bli intervjuad. Samtliga deltagare i vår studie har därför fått frågorna skickade till sig i förväg (se bilaga).

Enligt Trost (2010) är det viktigt att studien har hög reliabilitet, det vill säga att studien är tillförlitlig. För att stärka reliabiliteten ställdes samma frågor till samtliga respondenter och alla gavs samma möjlighet att välja intervjumiljö då Trost hävdar att situationen ska vara likadan för alla deltagare för att nå reliabilitet. För att få validitet ska studien mäta det den är avsedd att mäta och detta ska gälla under hela forskningsprocessen. För att uppnå validi-

tet har vi varit noga med att hålla oss till ämnet under intervjuerna, vilket vi tror har underlättats genom att vi skickade ut intervjufrågorna i förväg.

Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplatser. Inför besöken bads respondenterna välja ett rum där intervjun kunde ske ostört för att skapa en lugn miljö. Intervjuerna spelades in för att i efterhand få en så detaljerad sammanställning som möjligt. Trost (2010) poängterar att genom inspelning är det lättare att under intervjun koncentrera sig på frågorna och svaren istället för att lägga fokus på att göra anteckningar. En annan fördel är att det är möjligt att lyssna på intervjuerna flera gånger och då fokusera på specifika tonfall eller ordval. Före varje intervju informerades det om syftet med undersökningen, därefter ställdes, med inspiration från Bryman (2002), uppvärmningsfrågor för att eventuell nervositet skulle försvinna.. Intervjuerna genomfördes tillsammans och enligt Trost (2010) kan det vara en fördel att vara två intervjuare, speciellt om dessa två är samspelade. Detta kan leda till att intervjun blir mer innehållsrik då två personer kan komplettera varandra. Ansvar för intervjuerna delades upp där den ena ställde frågor medan den andra var passiv och kunde hjälpa till med följdfrågor eller föra anteckningar. Intervjuernas längd varierade mellan 15 och 25 minuter.

5.5 Analys av data

Det första steget i analysen av datan var att transkribera intervjuerna som genomförts för att ordagrant kunna se vad som sagts. För att avidentifiera respondenterna valdes fingerade namn, vilka presenteras i inledningen av resultatdelen. Det transkriberade materialet delades upp utefter frågeställningarna och analysarbetet har haft utgångspunkt i Smith, Flowers, och Larkins (2009) fenomenologiska justestegsmodell som beskrivs i avsnittet nedan.

5.5.1 Vetenskapligt perspektiv och metodisk redogörelse

En fenomenologisk ansats har varit utgångspunkten i studien. Fenomenologi handlar enligt Kvale och Brinkmann (2009) om att förstå sociala fenomen utifrån respondentens eget perspektiv och egna erfarenheter. Inom fenomenologin ligger fokus på undersökningsspersonernas egna livsvärldar och kan enligt Fejes och Thornberg (2009) användas för att förmedla upplevelser av olika fenomen i skolan. I studien är läsförståelse det fenomen som ska undersökas, vilket kan tolkas på olika sätt av respondenterna beroende på deras egna erfarenheter. Enligt Bjurwill (1995) handlar en del av fenomenologin om att ett fenomen ska ses ur många olika synvinklar för att få ett bredare perspektiv på fenomenet. Hur en individ

tänker och uppfattar saker och ting påverkar fenomenet. Det är därför viktigt som forskare att reducera sina personliga åsikter och förutfattade meningar.

Smith et al. (2009) presenterar en fenomenologisk sjustegsmodell som kan användas vid analysarbete, vilken vi använt oss av. De första två stegen i deras analysmodell handlar om att läsa transkriberingarna flera gånger för att bekanta sig väl med innehållet och under läsningens gång göra noteringar kring det centrala innehållet. De efterföljande tre stegen i denna modell handlar om att utveckla teman och söka samband mellan dessa i det transkriberade materialet. Dessa tre steg sker genom att hantera en transkribering i taget och tematisera det mest essentiella i respondenternas svar utifrån frågeställningarna. Vid det sjätte steget är det dags att genomföra samma procedur med nästa transkribering medan det sjunde steget innefattar en sammanställning där mönster mellan alla transkriberingarna eftersöks. Då studien utgått från en fenomenologisk ansats har personliga åsikter och förförståelse försökt bortses då detta kan påverka tolkningarna.

Smith et al. (2009) beskriver hur samband mellan transkriberingar blir lättare att se i deras sjustegsmodell genom en matris som delas upp efter de teman som upptäckts vid analysarbetet. I detta skede bestäms vilka teman som ska ingå i studien och vilka som kan bortses. Vi valde att utforma en matris likt den som beskrivits ovan för att hitta samband mellan de teman som stämde överens med våra frågeställningar. De delar som inte var återkommande eller relevant för vårt syfte utelämnades.

6 Resultat

Resultatet redovisas utifrån uppsatsens frågeställningar. Först redovisas hur de sex lärarna beskriver sin undervisning i läsförståelse för att sedan övergå till deras personliga syn på läsförståelsens betydelse. I de olika styckena kommer citat från intervjuerna delvis användas där [...] innebär att en viss del av citatet utelämnats som upplevs irrelevant. För att underlätta läsningen har överflödiga ord och upprepningar tagits bort. Däremot har talspråket lämnats kvar för att bevara lärarnas egna ord. Som tidigare nämnts har respondenternas namn fingerats för att avidentifiera dem. Namnen valdes utifrån alfabetets sex första bokstäver för att förenkla analysarbetet och dessa namn är: Anna, Berit, Carin, Diana, Elin och Frida.

6.1 Lärarnas arbete med läsförståelse i undervisningen

Den första delen av resultatet behandlar den första frågeställningen vilken lyder: Hur beskriver sex lärare i årskurs ett till tre att de arbetar med läsförståelse?

6.1.1 Lärarnas beskrivning av begreppet läsförståelse

De lärare som deltagit i studien är alla överens om att läsförståelse handlar om mer än att bara avkoda ord, det handlar om att ha en djupare förståelse av en text. De poängterar att då avkodningen sker utan större ansträngning kan fokus och energi istället ägnas åt förståelsen.

Om man ska vara liksom färdig i läsförståelsen, då ska du kunna läsa med flyt utan att behöva anstränga dig i vad som står, inte lägga energi på att avkoda. (Anna)

[...] man går ifrån avkodning och kan liksom ägna sig åt förståelse [...] obehindrat kan liksom fokusera på förståelsen. (Diana)

Frida beskriver hur läsförståelse är ett vidare begrepp som inte enbart handlar om att avkodning är lika med förståelse. Hon pratar om att eleven ska kunna reflektera och diskutera kring det lästa samt kunna koppla det till egna erfarenheter för att visa förståelse. För Britt innebär läsförståelse helt enkelt att kunna förstå vad som läses: på tv, i tidningar eller i böcker. Elin beskriver hur en god läsförståelse innebär en förmåga att kunna läsa mellan raderna medan Frida lägger fokus på att eleven ska kunna förstå och berätta om det som lästs.

Carin och Anna uttrycker båda att läsförståelsen kan ha två dimensioner: den första dimensionen handlar om att kunna läsa de skrivna orden och förstå vad de betyder medan den andra syftar till att förstå ett djupare budskap i texten.

6.1.2 Lärarnas fokus i arbetet med läsförståelse

Fyra lärare uttrycker hur den viktigaste komponenten i utvecklingen av en god läsförståelse är att fokusera på ordförståelsen. Carin hävdar att om en elev hoppar över svåra ord när han eller hon läser en text högt kan detta vara ett varningstecken på att eleven inte förstår vad han eller hon läser. Hon arbetar därför aktivt med att stärka ordförståelsen genom att kontinuerligt gå igenom svåra ord med eleverna. Tre lärare påpekar att textens budskap och vem texten är riktad till är två andra faktorer som är viktiga att bearbeta med eleverna. Elin belyser vikten av att eleverna tänker till kring textens syfte och vad den vill säga då hon hävdar att elever inte alltid reflekterar över texter de läser utan lärarens initiativ.

Fyra lärare tar upp betydelsen av att lyfta elevernas egna erfarenheter och förförståelse kring texten. Britt läser en text ur materialet *Mellan raderna* och resonerar kring detta:

[...] Bo och Siv är i en bil. Det är en fin bil. Bilen lyser som solen. De ser en sol. De ser ett hav. Siv är våt i håret. [...] De kanske aldrig har varit iväg på en strand och badat i havet. Då vet de ju inte, då kan inte de ha en erfarenhet av det och då fattar de inte texten heller. (Britt)

Anna poängterar att vissa elever kan behöva hjälp med förförståelsen av en texts innehåll. Detta kan för henne innebära att hon dagen innan de ska arbeta med en text samlar en mindre grupp elever och samtalar kring texten och vad den kommer att beröra. Detta menar hon ställer krav på en förberedd lärare.

Till skillnad från de övriga fyra lärarna belyser Anna och Britt vikten av att använda texter som fångar elevernas intresse för att stärka läsförståelsen. De uttrycker hur elever som får läsa böcker som intresserar dem redan har en förförståelse, vilket hjälper dem till en djupare förståelse. Britt hävdar att det blir roligare att läsa om eleven förstår vad han eller hon läser och avrundar med att säga:

[...] det ska faktiskt vara kul att läsa. (Britt)

6.1.3 Lärarnas metod- och strategival

Ingen av lärarna beskriver att de enbart arbetar utifrån en enskild metod eller strategi för att stärka läsförståelsen. De belyser istället vikten av att blanda metoder för att nå varje enskild individ med dess olikheter.

[...] barn behöver omväxling [...] jag tror att alla metoder är bra för någon. (Elin)

Fyra av lärarna beskriver att de använder sig av metoden LTG för att stärka elevernas läsförståelse. Elin hävdar att LTG är en bra metod då eleverna får laborera med bokstäver och ord. Hon stryker dock under problematiken med stora elevgrupper i arbetet med LTG då eleverna inte orkar vänta på att var och en ska få säga en mening som sedan skrivs upp på exempelvis blädderblock.

Två lärare, Britt och Frida, talar om en metod som genomsyrar hela deras undervisning i läsförståelse, Reciprok undervisning. Britt arbetar utifrån fyra fiktiva barn som ska förespråka de fyra primära strategierna i läsförståelse enligt Reciprok undervisning. Dessa är: *Filippa som förutspår*, *Klara som klargör*, *Frans som frågar* och *Sam som sammanfattar*. Dessa barn och deras egenskaper får eleverna ta hjälp av när de läser olika texter, både enskilt och i grupp. När de läser i grupp får eleverna stanna upp när de behöver hjälp för att förstå texten. De tar då hjälp av dessa barn som sitter uppe som affischer vid tavlan för att exempelvis klargöra ett svårt ord eller ställa en fråga. Britt kan även be en elev vara exempelvis Sam som sammanfattar och eleven får då sammanfatta texten de läst. Frida arbetar inte utifrån dessa barn men hon använder de fyra egenskaperna som kommer från metoden Reciprok undervisning. Hon berättar att hon själv skrivit en uppsats om Reciprok undervisning och följde då sex elever i årskurs fyra under 20 lektioner med syftet att stärka deras läsförståelse genom metoden. Hon hävdar att metoden hjälper eleverna stärka läsförståelsen men hon riktar även kritik mot den då den inte berör det självupplevda. Med detta menar hon att eleverna ska få diskutera mer djupgående och koppla texten till sina egna erfarenheter.

Alla sex lärare nämner vikten av att ställa frågor kring texten, inte bara frågor som eleven direkt kan hitta i texten utan frågor som kräver djupare förståelse för att kunna besvara.

[...] men då är det viktigt att det inte bara är sådana här direkta frågor liksom att: vilken färg hade Kalle på mössan? Det behöver man inte ha förstått texten jättemycket av, utan lite mer analyserande frågor. [...] att koppla till sig själva: kan du berätta om någon gång när du varit med om något liknande det som hände i den här boken eller den här berättelsen? Har du läst om det här i någon annan bok? Känner du igen det här? (Carin)

För att ställa relevanta frågor kring innehållet poängterar Anna att en lärare ska vara påläst och förberedd på de texter som eleverna läser. På detta vis kan hon avbryta eleven i dess läsning för att ställa frågor om innehållet. Genom dessa spontana frågor kan hon på ett enkelt sätt se om eleven förstår vad han eller hon läser. Britt använder sig av varierade frågor,

vilka ibland kan vara enkla och ibland syfta till att eleven kan läsa mellan raderna. Frida beskriver vikten av att lära eleverna bearbeta den lästa texten genom att ställa frågor, återberätta och diskutera. Hon menar att eleverna då får en djupare förståelse. Även Elin och Diana använder frågor som en del i arbetet med att stärka läsförståelsen men i olika utsträckning. De använder sig av ett material som heter *Stjärnsvenska* där det finns färdiga frågor kring texten längst bak i boken. Diana låter eleverna besvara dessa frågor, vilket de tycker är roligt, medan Elin har minskat användandet av dessa frågor då hennes elever inte tycker dessa frågor är givande. Elin låter främst sina elever läsa för nöjes skull och använder därför inte alltid frågor i läsundervisningen i ämnet svenska.

Tre lärare uttrycker högläsningens roll för att stärka läsförståelsen. De poängterar vikten av att inte bara läsa en bok rakt upp och ner utan stanna upp under läsandets gång för att prata om svåra ord och oklarheter. Alla tre betonar även att det är viktigt att förutspå vad som kommer hända i texten och till sist analysera boken när den är utläst. Frida beskriver nedan sitt arbete med högläsning:

[...] högläsning, det har vi varje dag. Då stannar jag upp och så tar vi upp om det är något svårt ord så frågar jag om de känner till det ordet [...] vi stoppar hela tiden och diskuterar det vi har läst helt enkelt. (Frida)

I motsats till de tre lärare som förespråkar bearbetning av texten hävdar Elin att lärare inte alltid ska lägga stor vikt vid att analysera och bearbeta en text då hon hävdar att eleverna kan tappa sin läslust.

[...] man får inte glömma det här som jag sa innan att bara få läsa. Man behöver inte hålla på hela tiden för barn orkar inte det. Nej då förstör man glädjen i det på något sätt. Så det gäller att göra det lagom. (Elin)

6.1.4 Lärarnas textval

Lärarna beskriver att de använder olika typer av texter i arbetet med läsförståelse men de flesta använder sig av läromedel som är specificerade på läsning och läsförståelse. Två lärare, Carin och Britt, använder båda ett material som heter *Läsförståelse A, B och C*. Nedan beskriver Carin detta material och dess fördelar:

[...] det finns olika sorters texter; recept, det var sådana här små meddelanden, det kunde vara sagor, det kunde vara en annons, det kunde vara tidningsartiklar. Alltså barnen fick möta så mycket olika genrer på texter och det var ju en inkörspport till att börja det här med en djupare läsförståelse. (Carin)

Tre lärare använder sig frekvent av den klassiska läseboken. Carin lyfter fram att vid användning av läsebok är det avgörande för eleverna att inte enbart skicka hem några sidor i läxa utan att i skolan först ha skapat en förförståelse kring texten. Hon poängterar även att det är av betydelse att följa upp läxan noggrant under lektionstid för att kunna diskutera och analysera textens innehåll. Diana anser att det är bra att läseboken finns i olika nivåer men med samma innehåll då det skapar ett gott underlag för diskussioner i helklass. Anna är däremot inte lika positivt inställd till läseboken:

[...] jag tror faktiskt inte på någon sådan här läsebok, läsebok kan du ha i undervisningen men det får vara väldigt sparsamt. (Anna)

Anna förklarar inte varför hon är mer negativ till den klassiska läseboken men beskriver att hon använder sig mycket av skönlitteratur istället. Hon tar hjälp av biblioteket för att hitta passande skönlitterära texter i olika svårighetsgrader och genrer för eleverna, vilket även Diana beskriver att hon gör. De belyser att skönlitterära texter fångar elevers intresse vilket kan göra arbetet med läsförståelse enklare och mer lustfyllt.

Till skillnad från de övriga lärarna har Elin inte alltid en specifik tanke bakom vilka texter hon väljer i undervisningen. Hon hävdar att det tar för mycket tid att själv leta efter texter som passar det ämne som de arbetar med i exempelvis SO. Elin tar därför texter som hon hittar, vilka kan handla om i stort sett vad som helst.

6.2 Lärarnas syn på läsförståelsens betydelse

Den andra delen av resultatet behandlar den andra frågeställningen som lyder: Hur beskriver de sex lärarna läsförståelsens betydelse för eleverna?

6.2.1 Lärarnas syn på vikten av läsförståelse

Alla lärare lyfter fram läsförståelsens betydelse för eleverna. Britt hävdar att läsförståelsen är avgörande för både nyttan och nöjet med att läsa och Carin belyser att det är viktigt för elever att kunna tolka och reflektera kring sitt eget läsande och lärande.

[...] den är jätteviktig, den är avgörande i alla ämnen tycker jag [...] De faller om de inte har sin läsförståelse. (Carin)

Även Elin och Anna poängterar att det är viktigt med läsförståelse då de, som Carin, ser den som central i alla ämnen men även i övriga samhället. Anna stryker under hur hon tror att alla lärare ser läsförståelse som något viktigt.

[...] den är mycket viktig! Det lägger ju faktiskt grunden till en samhällsmedborgare, lär dig reflektera och fundera över det du läser nu då blir det ju så att man blir en person som inte bara tar till sig allting. (Frida)

Diana hävdar att om en elev läser böcker och inte förstår innehållet tappar han eller hon lusten för att läsa, vilket leder till att alla skolämnena blir arbetsamma. Hon stryker därför under att läsförståelsen är en viktig del av undervisningen. Även Anna lyfter fram hur läsförståelsen genomsyrar hela elevernas skolgång. Om en elev inte kan behärska läsförståelse hävdar hon att det kan leda till misslyckanden i andra ämnen men dessutom till minskat självförtroende.

6.2.2 Läsförståelsens betydelse för elevernas framtid

Samtliga lärare ser läsförståelsen som viktig för elevernas framtid, både i vidare studier och utanför skolan. Elin beskriver läsförståelse som en förmåga som genomsyrar hela livet. Enligt Anna blir det ett handikapp att inte kunna förstå det som läses och hon menar att det blir svårt att klara sig på ett bra sätt i livet om läsförståelsen uteblir. Hon poängterar att eleven blir begränsad i vad han eller hon vill göra i framtiden om läsförståelsen inte är utvecklad. Britt lyfter fram vikten av att tidigt ge eleverna förståelse för varför de ska lära sig någonting. Hon vill att eleverna ska veta syftet med undervisningen och hur de kan använda sig av den utanför skolan. Nedan ger hon konkreta exempel på vad läsförståelse kan vara bra för:

[...] att studera för att kunna få ett jobb, eller att kunna läsa för nöjes skull eller att kunna läsa för sina barn i framtiden [...] och ska de kunna följa en instruktion, bygga eller så måste man ju kunna läsa. Baka! Följ recept! (Britt)

Då barn idag sitter mycket vid datorer tar Diana upp källkritik som en viktig förståelsefaktor. Hon lyfter fram de olika texter elever möter på internet och binder samman detta med vikten av att förstå det som läses. Carin lägger fokus på det yrkesverksamma liv som väntar eleverna. Hon hävdar att läsförståelse är viktigt för den fortsatta skolgången och att läsförståelse är en faktor som kan sätta käppar i hjulet när det gäller yrkesliv och yrkesval.

6.2.3 Läsförståelsens betydelse i övriga skolämnena

Alla lärare pratar om läsförståelse som något som bör genomsyra samtliga ämnen i skolan. Diana poängterar att det inte finns något ämne där läsförståelsen inte är av stor betydelse. De tar alla upp de samhälls- och naturorienterande ämnena som områden där läsförståelsen har en viktig roll.

SO och NO är det ju jättemycket med faktatexter [...] nationella prov i trean och där är det ju faktatext och så ska dom hitta svaren mellan raderna och så där så det är ju mycket sånt vi tränar på. Om man läser en faktatext och så ska man kunna skriva ihop själv och inte skriva av utan själv tänka så här: vad är det viktigaste? och så skriver jag med egna ord. (Elin)

Carin poängterar läsförståelsens betydelse inom matematiken. Hon belyser att den är viktig för att lösa problemuppgifter och förstå de matematiska termerna. Anna hävdar att alla ämnen bygger på läsförståelse men att matematiken ofta glöms bort och enbart kopplas ihop med siffror:

[...] det kan ju vara barn som är jätteduktiga i matematik och då kommer du ju märka väldigt tydligt att dom lyckas jättebra på det som är så att säga allt utom benämnda tal, benämnda tal det är ju alltså läst då va, där faller dom. Och vad är det då? Det är ju inte matematiken som är dålig, det är ju deras läsförståelse som drabbar matematiken va. (Anna)

6.3 Resultatsammanfattning

Resultatet visar att samtliga lärare arbetar med läsförståelse men i olika stor omfattning. Några av lärarna använder sig av tydliga metoder som LTG och Reciprok undervisning medan andra lägger fokus på att analysera det som lästs. Alla lärare använder sig av frågor i arbetet med läsförståelse men poängterar att det ska vara djupare frågor som kräver att eleven kan göra inferenser. En av lärarna hävdar dock att för mycket arbete kring texten kan göra att läsmotivationen tappas. Några av lärarna tar även hänsyn till elevernas intressen när de väljer texter då de menar att detta kan hjälpa till att stärka förförståelsen vilket i sin tur leder till en ökad förståelse av texten. Samtliga lärare belyser hur läsförståelsen är viktig för elevernas fortsatta skolgång och framtid. De stryker alla under läsförståelsens betydelse och ger konkreta exempel på hur den kan vara användbar i flera av skolans ämnen och i övriga samhället.

7 Diskussion

I detta avsnitt kommer metodvalet diskuteras men även resultatet i förhållande till bakgrund, syfte och frågeställningar. Avslutningsvis kommer en slutdiskussion innehållande förslag på vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

För att besvara syftet och frågeställningarna krävdes reflekterande och tolkande svar från respondenterna vilket gjorde valet av en kvalitativ intervjustudie självklart. Kvale och Brinkmann (2009) belyser hur samtal utvecklar förståelse för andra människor och deras känslor och erfarenheter. Genom en enkätstudie hade respondenternas svar blivit mindre utvecklade samt möjligheten till spontana följdfrågor och personlig interaktion hade uteblivit. En fördel med en enkätstudie hade dock varit att vi fått ta del av fler lärares åsikter men i kortare och mindre utförliga drag.

I studien användes ett bekvämlighetsurval vilket enligt Bryman (2002) innebär att respondenterna som väljs ut finns i närområdet och är lättillgängliga. Att ha en relation till respondenterna ansåg vi vara till fördel för att få ett mer avslappnat intervjuklimat. Vår fun-dering är hur studiens resultat utvecklats med ett annat urvalssätt. Vi hade kunnat fokusera på lärare som anser sig arbeta mycket med läsförståelse och på så sätt kunnat få ett annat resultat med ett mer positivt resultat. Detta då lärare som anser sig arbeta mycket med läsförståelse förmodligen inte varit kritiska och ifrågasatt ämnet. Då lärares olika synsätt enligt oss är intressant att undersöka och diskutera med kritiska ögon var ett bekvämlighetsurval bäst lämpat för studien.

Ett förfrågan som tidigt uppkom var att skicka ut intervjufrågorna i förväg då en av respondenterna uttryckte nervositet kring frågorna. Detta tillgodosågs och för att vara konsekventa skickades frågorna ut till samtliga deltagare i studien. Beslutet stärktes av Trost (2010) som hävdar att det kan vara till fördel att delge respondenterna frågorna i förväg då det kan öka förtroendet hos de som deltar. Dessa fördelar märktes då respondenterna var väl förberedda och kunde ge utförliga svar på samtliga frågor. De flesta respondenter hade skrivit ner punkter gällande vad de skulle säga vilket vi tror gjorde att de höll sig till ämnet. Däremot var det en av deltagarna som inte hade haft tid att läsa igenom frågorna i förväg, vilket tydligt märktes under intervjun då denna respondent gärna svävade ut och ville diskutera andra ämnen inom skolan. Denna respondent hade inte lika många konkreta exempel från sin undervisning som de övriga deltagarna. Att skicka ut frågorna i förväg kan även

vara en negativ aspekt då respondenterna får tid att ta reda på svar på frågorna som de sedan kan hävda att de använder i sin undervisning för att framstå som ”bättre lärare”. Detta kan leda till att resultatet blir mindre tillförlitligt. Då vi deltagit i verksamheten en längre tid hos samtliga respondenter har vi själva bevittnat att de arbetar med de metoder de beskriver att de gör, däremot hade det varit svårare att få reliabilitet i studien om respondenterna varit främmande för oss. I detta fall hade vi valt att inte skicka ut frågorna i förväg.

I ett tidigt skede beslutade vi att genomföra intervjuerna tillsammans då Trost (2010) menar att detta kan vara en fördel då två personer kan komplettera varandra. Före intervjuerna fanns en oro över att respondenterna skulle känna sig trängda då vi var två som intervjuade, detta visade sig inte vara något problem vilket kan bero på att respondenterna inte var främmande för oss. Om vi haft respondenter som var främmande för oss kunde det blivit obekvämt för dem om vi genomfört intervjuerna tillsammans, vilket kunde lett till sämre intervjuer. Ett problem som uppkom när första intervjun var genomförd var vår ovana vid att intervju. Även om vi läst litteratur om hur en intervju bör genomföras märktes det att erfarenhet krävdes för att ställa rätt följdfrågor och skapa en avslappnad intervjumiljö. Här märktes fördelen med att genomföra intervjuerna tillsammans då vi kunde stötta varandra och hjälpas åt att ställa rätt frågor. För att minska nervositeten hos oss och respondenterna valde vi med inspiration av Bryman (2002) att ställa uppvärmningsfrågor. Detta gjorde att situationerna kändes mer avslappnade och fick till följd att intervjuerna blev mer fokuserade. I efterhand upplever vi att studien kunnat förbättras om vi genomfört en pilotstudie innan intervjuerna påbörjades. En pilotstudie kan enligt Bryman (2002) användas för att säkerställa att intervjufrågorna besvarar det de ska göra och att undersökningen besvarar sitt syfte. En pilotstudie hade varit till uppsatsens fördel då den skulle gett möjligheten till en övning inför genomförandet av intervjuerna och för att se om frågorna var begripliga samt relevanta för syftet.

Att spela in intervjuerna var en fördel då det transkriberade materialet är till hjälp vid analysen, vilket även Trost (2010) förespråkar. Han hävdar att fokus då ligger på samtalet istället för på att skriva ner respondentens svar. Tack vare inspelningarna fanns möjlighet att gå tillbaka och lyssna på svaren flera gånger för att reda ut eventuella oklarheter. Den negativa aspekten vi uppfattade med att spela in var att respondenterna blev mer nervösa och rädda för att ge svar som som de uppfattar vara fel men till övervägande del anser vi att inspelningar är till stor fördel i en kvalitativ studie.

Då intervjuerna genomfördes tillsammans delades transkriberingsarbetet upp för att underlätta arbetsbördan. I analysarbetet användes Smith et al. (2009) fenomenologiska sjustegsmodell vilken beskrevs i metoddelen. Modellen hjälpte oss att dels få en konkret överblick över våra insamlade data men även att hitta teman och se samband mellan respondenternas svar. Vid analysen av transkriberingarna märktes en fördel med att genomföra intervjuerna tillsammans då vi båda kunde minnas samtliga intervjuer och diskutera de olika mönster som framkom. Vi kunde även ta hjälp av varandra på ett mer fördelaktigt sätt än om intervjuerna genomförts enskilt då båda varit med och upplevt samma situationer. Då studien har en fenomenologisk ansats har vi varit noga med att inte lägga vikt vid våra personliga åsikter och erfarenheter kring ämnet vid analysarbetet av intervjuerna, vilket inte är helt enkelt då studien till viss del givetvis påverkas av dessa. För en mer trovärdig studie upplever vi att det är av stor vikt att ha detta i åtanke under studiens gång.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet och frågeställningarna ligger till grund för resultatdiskussionen. I diskussionen behandlas vad som framkommit i resultatet i relation till bakgrunden. Resultatet visar att samtliga lärare i studien belyser hur läsförståelsen är en viktig del av undervisningen då en brist på att förstå texter kan påverka elevernas fortsatta lärande. Den kan även påverka elevens framtida yrkesval samt roll i samhället då dagens samhälle kräver en god läsförståelseförmåga.

När frågan kring innebörden av begreppet läsförståelse togs upp poängterade samtliga lärare att förståelse av en text uppnås när ordavkodningen är tillräckligt god för att fokus istället ska kunna ligga på förståelsen. I bakgrunden beskriver Westlund (2009) likt uppsatsens respondenter hur läsförståelse och ordavkodning samspelar och är beroende av varandra och visar tillsammans med andra forskare hur detta samspel kan beskrivas med en formel. Då vi sett att detta samspel ständigt återkommer i forskning har vi förstått att avkodning och förståelse är de två viktigaste faktorerna för att vara en god läsare. Det är viktigt att lärarna inte enbart fokuserar på avkodning av ord när de bedömer om eleverna anses vara goda läsare eller ej utan även fokuserar på förståelsen.

Bråten (2008) beskriver hur textens innehåll kan förenas med egna kunskaper för att stärka läsförståelsen vilket även en av lärarna poängterar. Läraren hävdar att eleven visar förståelse för texten då han eller hon kopplar denna till egna erfarenheter. Sammanlagt tar fyra av lärarna upp betydelsen av elevernas egna erfarenheter och förförståelse som viktiga faktorer

för att stärka läsförståelsen. Både Vygotskij (1978) och Lundberg (2010) beskriver vikten av tidigare erfarenheter i samspelet mellan läsare och text. Utifrån resultatet och bakgrunden har vi förstått att elevernas förförståelse spelar en viktig roll för att uppnå en god läsförståelse. Studien har även visat vikten av att ge eleverna den förförståelse som krävs för att få ett djup i texten. Vi anser att det är betydande att ha elevernas olika bakgrunder och förförståelser i åtanke när texter ska läsas och behandlas i klassrummet för att möta eleverna på deras nivå och ha förståelse för deras personliga världsbilder. Dock upplever vi detta som en tidskrävande faktor vilket skulle kunna leda till att lärare prioriterar bort till förmån för exempelvis ordförståelse eller att kunna läsa med flyt. Vi upplever att det är negativt om så är fallet då vi tror att eleverna kan motiveras av att få utgå från sig själva.

En annan viktig faktor för att skapa en god läsförståelse som fyra av lärarna påpekat under intervjuerna är ordförståelsen. Dessa lärare är därför noga med att inte hoppa över svåra ord i texten utan stanna upp och förklara dessa för eleverna. Att ordförståelsen är en viktig komponent belyser även Lundberg och Herrlin (2005) då de menar att en text omöjligt kan förstås om läsaren inte begriper alla ord. Även Reichenberg (2008) understryker hur ordförståelsen har ett starkt samband med en god läsförståelse. Vi kan själva relatera till detta då även vi upplever att det är svårt att läsa en text och förstå innehållet om meningsbärande ord är obegripliga, därför anser vi att ordförståelse är av största vikt att arbeta med redan i årskurs ett.

Studien visar att samtliga lärare är överens om att använda sig av varierande strategier och metoder i undervisning för en god läsförståelse. Den pekar även på att de två metoder som lärarna använder sig mest av för att stärka läsförståelsen är LTG och Reciprok undervisning. Fyra lärare beskriver LTG som en bra metod medan en lärare riktar kritik mot denna. Denna lärare hävdar att LTG blir problematisk i större elevgrupper då varje elev ska få komma till tals, vilket kan vara tålmodskrävande för yngre elever. Taube (2007b) förespråkar LTG som en metod där textförståelse har en central roll och ser fördelen med att samtliga elever har en förförståelse gällande texten då de själva varit med och skapat den. Vi ser LTG som en kreativ och utvecklande metod som kan stärka läsförståelsen men som behöver varieras med andra metoder och strategier för att få med alla faktorer som påverkar läsförståelsen. Två av lärarna använder genomgående metoden Reciprok undervisning för att stärka elevernas läsförståelse. Reciprok undervisning fokuserar enligt dessa två lärare, men även enligt Palincsar och Brown (1984), på fyra faktorer som hjälper eleverna i arbetet med läsförståelsen. Dessa fyra faktorer är att förutspå handlingen, ställa frågor, klargöra oklar-

heter och sammanfatta texten. En av lärarna som arbetar med metoden riktar kritik mot den då hon menar att elevens egna erfarenheter inte hamnar i fokus och hävdar att detta är en viktig del av läsförståelsen som inte får glömmas bort. Detta är enligt oss en spännande och konkret metod som vi upplever vara enkel att arbeta utifrån som lärare. Genom att exempelvis använda sig av de fyra barnen, liksom en av respondenterna, tror vi att det blir tydligt och enkelt för eleverna att bearbeta texten. Vi upplever att metoden kan skapa en rutin och trygghet gällande textbearbetning som eleverna kan ha med sig i framtiden. Elevernas egna erfarenheter är en viktig faktor för att nå förståelse vilket både Fridolfsson (2008) och Westlund (2009) förespråkar och vi håller därför med respondenten gällande hennes kritik. Vi skulle själva använda metoden i vårt arbete men inte vara rädda för att utveckla den och ta med fler faktorer som kan hjälpa till att stärka elevernas läsförståelse, exempelvis elevernas egna erfarenheter.

Utöver de två metoderna LTG och Reciprok undervisning beskriver samtliga lärare vikten av att ställa frågor kring texten eleverna läser. De menar liksom Lundberg (2010) att frågorna inte ska kontrollera det eleverna minns utifrån texten utan vara mer djupgående. Lärarna poängterar att det inte enbart ska vara frågor som eleverna kan hitta direkt i texten utan som kräver personliga tolkningar samt associationer till elevernas egna erfarenheter. Westlund (2009) beskriver hur eleverna ska kunna göra inferenser för att förstå en text på en djupare nivå där eleven använder sig av egna erfarenheter för att kunna läsa mellan raderna. En av lärarna uppfattar vi som paradoxal i sina uttalanden då hon påpekar vikten av att ställa frågor till texten samtidigt som hon berättar hur eleverna ska få läsa utan att bearbeta det lästa. Hon hävdar att eleverna kan tappa sin läslust om texten ständigt ska bearbetas. Hon förklarar även att eleverna själva påpekat att de föredrar att läsa utan avbrott och bearbetning av texten och har därför dragit ner på arbetet med att ställa frågor. Vi ställer oss frågan varför eleverna inte vill svara på frågor kring texterna de läser. Kan det handla om att de inte förstår texten och därför inte kan svara på frågor eller att texterna är för enkla för dem och att de på så vis tappar läsmotivationen? Eller kan det handla om att eleverna bara vill komma vidare i sin läsning utan avbrott för att få njuta av läsningen? Applegate och Applegate (2010) poängterar att en god läsförståelse bygger på motivation och engagemang. De hävdar att en lärare måste kunna motivera sina elever till att läsa. Samtidigt som vi upplever att det är av stor vikt att bearbeta texter för att sträva mot en god läsförståelse tror vi även att det är viktigt att eleverna behåller sin motivation och inte tappar läslusten. Vi funderar på hur valet av texter kan påverka motivationen då Reichenberg (2008)

belyser hur lärarens textval i undervisningen har en viktig roll för att eleverna ska utveckla sin läsförståelse. Polselli Sweet och Snow (2003) hävdar att alla individer är olika och på så sätt förstår olika texter på olika sätt beroende på deras personliga intressen och förkunskaper, därför anser vi likt flera av lärarna i studien att det är av betydelse att ha elevernas intressen i åtanke gällande textval.

Tre av lärarna anser att högläsning är en viktig del av undervisningen för att stärka läsförståelsen hos eleverna. De poängterar vikten av att stanna upp under läsandets gång och reda ut oklarheter, förklara svåra ord och analysera boken gemensamt. Fridolfsson (2008) påpekar vikten av att dagligen använda högläsning i undervisningen och att efterföljande samtal har betydelse för elevernas förståelse. Av de egna erfarenheter vi skaffat oss under VFU-perioder har vi märkt att högläsning är ett vanligt förekommande inslag i undervisningen och dessutom uppskattat av eleverna. Däremot uppfattar vi att högläsningstexter sällan bearbetas utan enbart läses för nöjes skull och utan vidare eftertanke. Vi tror att högläsning kan vara ett bra inslag både för elevernas läsmotivation och för den personliga utvecklingen. Med detta menar vi att högläsningen kan vara ett underlag till gemensam diskussion i klassen där eleverna får möjlighet att lära sig av varandras erfarenheter för att öka sin förståelse.

Under transkriberingsarbetet blev vi förvånade över att ingen av lärarna nämnde bildernas betydelse för förståelsen. Både Reichenberg (2008) och Lundberg (2010) pekar på betydelsen av samspelet mellan text och bild för förståelsen av en text. De menar att bilderna kan användas som information kring det texten behandlar men det är då viktigt att text och bild har ett tydligt samband. Vi kan enbart spekulera kring varför ingen av lärarna berörde bildernas betydelse för förståelsen men det skulle kunna bero på att fokus under intervjuerna låg på texterna och att bilder därför kom i skymundan. Att ta hjälp av bilder i läsförståelseundervisningen för kan vara en fördel då vi förstått att bilder kan vara en viktig förståelsefaktor. Genom att lära eleverna hur bilderna kan vara till hjälp för förståelsen av en text tror vi att de kan ha nytta av detta vid den individuella läsningen. Lundberg (2010) stärker detta med att beskriva hur en aktiv läsare med god läsförståelse kräver en medvetenhet om den egna lärprocessen och självständigt kan tillämpa olika strategier för att förstå texten.

Enligt Skolverket (2007) visade PIRLS-undersökningen från 2006 att elever ofta får följa upp den text de har läst men att fokus främst ligger på förståelsefrågor och sällan samtal i grupp. Undersökningen visar även att eleverna sällan får beskriva textens struktur eller för-

utspå handlingen utan främst får förklara att de har förstått texten. De lärare som deltagit i studien har främst fokuserat på frågor i läsförståelsearbetet liksom PIRLS-undersökningen visar. De som arbetat med metoden Reciprok undervisning har även fokuserat på att förutspå handlingen. PISA-undersökningen från 2009 visar enligt Skolverket (2010) att svenska elevers resultat gällande läsförståelse ligger på en genomsnittlig nivå bland deltagarländerna men har minskat signifikant sedan år 2000. PISA-undersökningen genomförs vid 15 års ålder och vi funderar på varför resultaten har försämrats. Studien kan givetvis inte jämföras med stora undersökningar som PIRLS och PISA men det skapar funderingar. De lärare som deltagit i studien arbetar i årskurs ett till tre och vi undrar hur och om arbetet med läsförståelsen utvecklas under senare årskurser då respondenternas elever arbetar aktivt för att stärka läsförståelsen. Vi har fått funderingar kring om läsförståelsearbetet hamnar i skymundan när eleverna blir äldre och anses kunna läsa med flyt. Liksom tidigare undersökningar visar även PIRLS 2011 (Skolverket, 2012b) att svenska elevers läsförståelseförmåga sjunker signifikant. Detta finner vi oroväckande och är därför nyfikna på hur framtidens skola kommer arbeta med läsförståelse för att vända den negativa trenden. Vi är även oroad över hur det framtida samhället kommer påverkas av de sjunkande resultaten.

Samtliga lärare i studien är eniga om att läsförståelsen är viktig då den är central i alla skolämnen men även i övriga samhället. En av lärarna poängterar att en elev som inte har en utvecklad läsförståelse blir begränsad i framtiden, gällande både vidare studier och yrkesliv. Både Taube (2007b) och Westlund (2009) hävdar att en individ som saknar god läsförståelse får svårt att klara sig i dagens informationssamhälle där texter kan förekomma likväl i litteratur som på internet. Vi upplever att det är intressant att samtliga lärare ser läsförståelse som något centralt och viktigt då vi inte funnit mycket stöd i styrdokumentet (Skolverket, 2011). När vi sökt på ordet läsförståelse i kursplanen för svenska kommer det enbart upp ett fåtal gånger och då främst i kunskapskraven. Visst finner vi lite stöd i styrdokumentet men då vår studie visar att läsförståelse är en viktig förmåga att behärska i skolan och övriga samhället saknar vi mer konkreta och centrala mål. Även Bråten (2008a) ser läsförståelse som en avgörande faktor i dagens kunskapssamhälle då han anser att det är svårt att nå ett fullvärdigt deltagande i arbetslivet och samhället om läsningen sker utan förståelse.

Lärarna berättar om hur läsförståelsen är en del av alla ämnen i skolan, inte enbart svenskämnet. Flera av lärarna tar upp de samhälls- och naturorienterande ämnena som områden där läsförståelsen har en central roll, då faktatexter kan vara svåra att läsa om förståelsen

saknas. Reichenberg (2008) belyser hur elever kan tappa läsmotivationen om de möter faktatexter de inte kan bemästra. Några av lärarna tar även upp matematik som ett ämne där förståelsen är betydelsefull. De menar att problemlösningar och lästal kan bli problematiska, även för den bästa matematikern, om förståelsen för texten uteblir. Vi håller med lärarna om att läsförståelsen genomsyrar alla skolämnen men vi tror även att läsförståelse inte enbart ska vara i fokus. Läsförståelsen har givetvis fått stort fokus i vår studie men vi anser att det är viktigt att inte glömma bort ämneskunskaperna även om läsförståelsen har en stor betydelse för elevernas lärande. Av alla de mål som ska uppfyllas i skolan är läsförståelse bara en liten del men det vi vill poängtera är hur en god läsförståelse är essentiell för att lyckas i samtliga ämnen.

Slutligen vill vi, liksom respondenten Britt, belysa vikten av att eleverna ska få tycka att läsning är roligt och inte enbart ha ett bakomliggande syfte. Detta för att inte skapa en negativ bild kring läsning utan att eleverna ska kunna se läsning som ett avkopplande nöje, både i unga år men även i vuxen ålder.

7.3 Slutdiskussion

Studiens syfte och frågeställningar upplever vi har blivit besvarade då lärarna ingående beskrivit sin syn på läsförståelse och hur de arbetar med denna. Vår andra frågeställning som berörde läsförståelsens betydelse för eleverna kunde fått en mer central roll men i det stora hela är vi nöjda med arbetsgången då inga större motgångar stötts på. Lärarnas engagemang har gett studien ett större djup och många intressanta synvinklar. Hade vi fått möjlighet att utöka studien med fler respondenter hade vi kunnat få en vidare syn på hur verkligheten ser ut då sex lärare omöjligt kan representera hela landets lärarkår. Vi hade även kunnat ha fler frågeställningar, gällande exempelvis elevernas syn på läsförståelse, för att utveckla studien och på så sätt kunnat få en större bredd på den.

Studien har varit intressant att genomföra och gjort att vi fått upp ögonen för en, enligt oss, viktig del av läraryrket. Då studien har en fenomenologisk ansats har vi fokuserat på lärarnas personliga upplevelser och tolkningar samt försökt bortse från våra egna, vilket har varit en stor utmaning. Det har varit lärorikt att få möta olika lärare och få uppleva deras personliga syn på läsförståelse utifrån varje individs världsbild. En intressant synvinkel har varit hur lärarnas berättelser både har skiljt sig åt men även liknat varandra då de individuellt har tolkat våra frågor. Vi valde ämnet läsförståelse för att båda har ett intresse för svenskämnet och läsinläringen, vilket både varit till fördel och nackdel. Tack vare vårt intresse

har det underlättat när vi satt oss in i forskning kring vårt ämne, däremot har det varit svårt att vara objektiva då vi självklart förespråkar undervisning i läsförståelse.

Under vår skoltid har vi själva upplevt svårigheter med att förstå texter och känt att vi saknat strategier för att förstå texters budskap. Vi har inga minnen av att läsförståelse haft en central roll när vi gått i skolan och därför ville vi skaffa oss djupare kunskap och förståelse kring ämnet. Tack vare den kunskap vi skaffat oss kan vi möta våra framtida elever med en säkerhet och trygghet i hur vi kan hjälpa dem att förstå vad de läser.

7.3.1 Förslag på vidare forskning

Om vi hade haft möjlighet att utveckla vår studie hade vi funnit det intressant att intervjua lärare som arbetar i årskurs fyra till sex för att få en bild av hur arbetet med läsförståelse tar vid efter årskurs tre. Dessa tankar uppkom då vi i resultatdiskussionen jämförde undersökningarna PIRLS och PISA med våra respondenters arbete med läsförståelse. Vi skulle vilja undersöka om lärare ser på läsförståelse på samma sätt om de arbetar med äldre elever än vad våra respondenter gör.

8 Referenser

- Aftonbladet. (2012). *Skyller på varandra*. Hämtad 2012-12-17 från: <http://www.aftonbladet.se/nyheter/article15914658.ab>
- Applegate, Anthony J & Applegate, Mary Dekonty. (2010). The Reading Teacher. *A study of thoughtful literacy and the motivation to read: by teaching thoughtful literacy, teachers can foster reading motivation and engagement*, 64, (4), 226-234.
- Bjurwill, Christer. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (1. uppl.). Malmö: Liber.
- Bråten, Ivar. (red.) (2008a). Läsförståelse – inledning och översikt. I *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, Ivar. (red.) (2008b). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Fridolfsson, Inger. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Frost, Jørgen. (2002). *Läsundervisning: praktik och teorier*. (1. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina. (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (2., utök. uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, Ingvar. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. (1. utg.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Palincsar, Annemarie S. & Brown, Ann L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, s. 117-175.

Polselli Sweet, Anne. & Snow, Catherine E. (red.) (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.

Reichenberg, Monica. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. (1. uppl.). Stockholm: Natur & kultur.

Skolverket. (2007). *PIRLS 2006 - Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Hämtad 2012-11-05 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1756

Skolverket. (2010). *Rustad för att möta framtiden? PISA 2009 om 15 åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*.

Hämtad 2012-11-05 från:

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2473

Skolverket. (2011a). *Lgr 11 - Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Vad är PISA?* Hämtad 2012-11-05 från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa>

Skolverket. (2012a). *Vad är PIRLS?* Hämtad 2012-11-05 från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pirls>

Skolverket. (2012b). *PIRLS 2011 - Läsförmågan hos svenska elever i årskurs fyra i ett internationellt perspektiv*. Hämtad 2012-12-17 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2941

Smith, Jonathan A., Flowers, Paul & Larkin, Michael. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: Sage.

- Svenska Dagbladet. (2012). *Sverige sladdar i skolmätning*. Hämtad 2012-12-17 från:
http://www.svd.se/nyheter/inrikes/sverige-sladdar-i-skolmatning_7744684.svd
- Stadler, Ester. (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, Karin. (2007a). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, Karin (2007b). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (4. uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., omarb. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
Hämtad 2 november 2012 från:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, Lev Semenovič. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.
Cambridge, Mass: Harvard U.P.
- Westlund, Barbro. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. (1. utg.). Stockholm: Natur & kultur.

9 Bilaga

Nedan har vi bifogat det brev vi skickade ut till respondenterna vilket även innehöll våra intervjufrågor. På den version lärarna fick skickade till sig stod inte uppvärmningsfrågorna med.

Hej!

Vårt examensarbete handlar om hur olika lärare arbetar med läsförståelse. Vi är medvetna om att alla lärare arbetar olika mycket med läsförståelse och vi är intresserade av alla aspekter och vi är väldigt tacksamma att du ställer upp på en intervju. Nedan kan du läsa syftet med vår studie och de frågeställningar vi utgår ifrån. De frågor vi kommer ställa under intervjun finner du under rubriken intervjufrågor.

Vi kommer spela in intervjuerna för att underlätta för oss och om du har något emot detta kan du kontakta oss. Studien hanteras konfidentiellt och du kommer delta med ett fingerat namn vid sammanställningen av intervjuerna.

Hälsningar

Sofia Almroth also0986@student.hj.se

Ida Kangeryd kaid0988@student.hj.se

Syftet med studien är att undersöka hur sex lärare i årskurs ett till tre beskriver sitt arbete med läsförståelse och hur de beskriver vikten av läsförståelse för eleverna.

Frågeställningar

- Hur beskriver sex lärare i årskurs ett till tre att de arbetar med läsförståelse?
- Hur beskriver de sex lärarna läsförståelsens betydelse för eleverna?

Uppvärmningsfrågor

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Varför valde du att utbilda dig till lärare?
- Vilken årskurs arbetar du i för tillfället?
- Vilken årskurs tycker du bäst om att undervisa i? Varför?

Intervjufrågor

1. *Hur arbetar lärare med läsförståelse i skolan?*

Vad innebär begreppet läsförståelse för dig?

Hur använder du läsförståelse i din undervisning?

Hur väljer du texter till din undervisning i läsförståelse?

Hur bearbetar du en text tillsammans med eleverna?

Hur vet du att eleverna har förstått textens innehåll?

Vad gör du om en elev inte har förstått textens innehåll?

Vad är viktigt att lyfta i en text?

Vilka metoder/strategier använder du dig av i arbetet med läsförståelse?

2. *Vilken syn har lärare på vikten av läsförståelse i elevernas lärande?*

Vad är din personliga syn på vikten av läsförståelse?

Vad har det för betydelse för en elev att förstå en text?

Anser du att läsförståelse är en viktig del av undervisningen? Om ja, varför? Om nej, varför inte?

På vilket sätt kan läsförståelse vara relevant för elevernas framtid?

Hur arbetar du med läsförståelse utanför ämnet svenska?

Är det något mer du vill tillägga?