JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Lärarperspektiv på lässtrategier

En intervjustudie om undervisning i lässtrategier i årskurs 7–9

Kurs: Examensarbete för ämneslärare, 15 hp

Program: Ämneslärarutbildning med inriktning mot gymnasiet (Sv)

Skribent: Carin Stegå

Handledare: Barbro Lundin

Examinator:

Termin: VT20

JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Examensarbete, 15hp
Svenska för ämneslärare, 90-120 hp
Vårterminen 2020

SAMMANFATTNING

Carin Stegå

Lärarperspektiv på lässtrategier
En intervjustudie om undervisning i lässtrategier i årskurs 7–9

Föreliggande uppsats ämnar undersöka hur sju svensklärare i grundskolans senare år upplever och beskriver arbetet med läsförståelsestrategier i undervisningen, vilka svårigheter som kan uppstå samt vilka kunskaper lärarna har kring läsförståelsestrategier. Studien beskriver olika lässtrategier som har utvecklats från olika teorier samt hur strategierna används i svenskundervisningen. Datamaterial samlades in via semistrukturerade intervjuer med sju lärare, samtliga yrkesverksamma i grundskolans årskurs 7–9.

Det som framkommit från mitt resultat är att lärarnas arbetsmetoder varierar. De lässtrategier som lärarna använder i störst omfattning är den reciproka undervisningsmetoden (RU), transaktionell strategiundervisning (TSU) och begreppsorienterad undervisning (BLU). Lärarna växlar mellan läsförståelsestrategierna för att stötta eleverna i sin läsutveckling. Gemensamt för lärarnas uppfattningar om läsförståelseundervisning är att den kännetecknas av social interaktion och diskussion om texter. Resultatet visar även på att de största svårigheterna lärarna upplever är bristen på tid och den individuella anpassningen. Slutligen visar resultatet att ingen av lärarna fått utbildning i läsförståelsestrategier och hur dessa kan implementeras i undervisningen. Lärarna efterfrågar mer ämnesövergripande arbete för att främja elevers läsutveckling.

Sökord: Lässtrategier, läsförståelsestrategier, läsförståelse, undervisning

JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Examensarbete, 15hp
Svenska för ämneslärare, 90-120 hp
Spring term 2020

ABSTRACT

Carin Stegå

Teacher perspective on reading strategies
An interview study on teaching reading strategies in grades 7–9

Antal sidor: 44

The present thesis aims to investigate how seven teachers of Swedish in the compulsory school´s later years' experience and describe the use of reading comprehension strategies in teaching, the difficulties that may arise and the knowledge the teachers have of reading comprehension strategies. The purpose is to explore which models' teachers use in their teaching as well as how reading strategies are integrated. The study describes different reading strategies that have been developed from different theories as well as how the strategies are used in Swedish language teaching. Data was collected via semi-structured interviews with seven teachers, all professionals in compulsory school grades 7–9.

What has emerged from my result is that teachers´ working methods vary. The reading strategies most widely used by teachers are the Reciprocal teaching method (RT), Transactional Strategy Instruction (TSI) and Concept-Oriented Reading Instruction (CORI). Teachers switch between reading comprehension strategies to support students in their reading development. Common to teachers´ perceptions of reading comprehension teaching is that it is characterized by social interaction and the discussion of texts. The result also shows that the greatest difficulties teachers experience is the lack of time and the adaptation to individual students' needs. Finally, the results show that none of the teachers received training in reading comprehension strategies and how these could be implemented in the teaching. Teachers are demanding more cross-disciplinary work to promote pupils´ reading development.

Keywords: Reading strategies, reading comprehension strategies, reading comprehension, teaching

Innehållsförteckning

1 INLEDNING 1

1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 2

2 BAKGRUND 2

2.1.1 Läsförståelse 2

2.1.2 Läsflyt 2

2.2 FÖRANKRING I STYRDOKUMENT 3

3 TIDIGARE FORSKNING 4

3.1 LÄRAREN SOM LÄSANDE FÖREBILD 4

3.2 LITTERATURSAMTALET 5

3.3 LÄRARENS KOMPETENS AV LÄSSTRATEGIER 5

3.4 HÖGLÄSNINGENS BETYDELSE 6

4 TEORETISKA RAMVERK 7

4.1 LÄSSTRATEGIER 7

4.1.1 Reciprok undervisning (RU) 7

4.1.2 Transaktionell strategiundervisning (TSU) 9

4.1.3 Begreppsorienterad läsundervisning (BLU) 10

4.1.4 Sammanfattning av lässtrategier 11

4.2 RISKER I ARBETET MED LÄSFÖRSTÅELSESTRATEGIER 12

4.3 FENOMENOLOGI 12

5 METOD 13

5.1 METODVAL 13

5.2 KVALITATIV INTERVJU 13

5.3 URVAL 14

5.4 GENOMFÖRANDE 14

5.5 PRESENTATION AV RESPONDENTERNA 15

5.6 ANALYS AV INTERVJUER 15

5.6.1 Analytisk induktion 15

5.6.2 Analysteoretiskt förhållningssätt 16

5.7 TILLFÖRLITLIGHET OCH TROVÄRDIGHET 16

5.8 ETISKA ÖVERVÄGANDEN 17
6 RESULTAT 18
6.1 LÄSSTRATEGIER LÄRARE ANVÄNDER I UNDERVISNINGEN 18
6.1.1 RU 18
6.1.2 TSU 21
6.1.3 BLU 23
6.2 SVÅRIGHETER LÄRARE UPPLEVER MED LÄSSTRATEGIER 25
6.2.1 Tidsaspekten 25
6.2.2 Bedömning 25
6.2.3 Stöttning av alla elever 26
6.2.4 Kompensatoriska uppdraget 27
6.3 LÄRARES KUNSKAPER OM LÄSSTRATEGIER 27
6.3.1 Utbud i lärarutbildningen 27
6.3.2 Lärarnas efterfrågan av ytterligare kunskaper 28
7 DISKUSSION 28
7.1 METODDISKUSSION 29
7.2 RESULTATDISKUSSION 29
7.2.1 Hur beskriver lärare sitt arbete med lässtrategier? 29
7.2.2 Vilka svårigheter upplever lärarna i arbetet med lässtrategier? 31
7.2.3 Vilka kunskaper har lärarna av lässtrategier och vilka ytterligare kunskaper efterfrågas? 32
7.3 SLUTSATSER 33
7.4 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING 34
8 REFERENSLISTA 35

1 Inledning

”Läsning är en investering som alla vinner på. Vi måste få ungdomar att läsa fler böcker” skriver Helene Odenljung (L), vice ordförande och skolkommunalråd i Göteborg i en debattartikel i Göteborgs-Posten.

Andelen unga som läser varje dag har minskat de senaste åren, konstaterar Statens medieråd (2018:07) i en rapport. PISA-chocken 2012 (Skolverket, 2013) visade även att eleverna i svensk skola presterat under OECD-genomsnittet i läsförståelse. Nedgången beskrevs av Fredrik Reinfeldt som en nationell kris. Emellertid såg man en försiktig förbättring redan kommande PISA-undersökning där resultatet var högre än genomsnittet (Skolverket, 2016).

Svenska elevers läsförståelse tillhör idag ett av de mest diskuterande pedagogiska områdena. Dock berör läsforskning främst de första åren i grundskolan där läskoder ska knäckas och läslust väckas. Eftersom statistiken visar att även ungdomar läser mindre på fritiden läggs ett stort ansvar på de svenska högstadielärarna för att tillgodose elevers läsutveckling. Hur arbetar då lärare som undervisar i grundskolans senare år med elevers läsförståelse där elever förväntas ha uppnått en utvecklad läsförmåga som gör att de kan ta till sig olika typer av texter?

I kursplanen för svenska på högstadienivå står det att eleverna ska lära sig att använda lässtrategier och genom mötet med olika texter ges förutsättningar att utveckla den egna identiteten och sin omvärld (Skolverket, 2011a). Vidare i läroplanen beskrivs det att eleverna ska få många tillfällen att både läsa, skriva och läsa (Skolverket, 2011b). Vilka lässtrategier använder svensklärare av för att utveckla elevers läsförståelse?

Eftersom forskning kring elevers läsförståelse länge legat på den tidiga utvecklingen av läsförmågan kan man se ett forskningsglapp kring elevers läsförståelse i senare år. Det saknas även forskning kring hur lärare som undervisar i grundskolans senare år upplever arbetet med elevers läsförståelse. I min undersökning har jag därav valt att fokusera på hur svensklärare upplever arbetet med lässtrategier och vilka svårigheter som kan uppkomma.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur svensklärare som undervisar i grundskolans senare år upplever arbetet med lässtrategier i undervisningen.

För att nå mitt syfte har jag valt följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärare sitt arbete med lässtrategier i sin undervisning?
- Vilka svårigheter beskriver lärare uppstår i sitt arbete med lässtrategier?
- Vilka kunskaper har lärare om lässtrategier?

2 Bakgrund

I kommande avsnitt presenteras bakgrunden kring ämnesområdet. Kapitlet inleds med centrala begrepp som förklaras, slutligen görs en förankring i de styrdokument som är centrala för studien.

2.1 Läsförståelse

Enligt Ivar Bråten (2008:13) innebär begreppet läsförståelse ”att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den”. Definitionen rymmer två grundläggande aspekter av läsförståelse. För det första handlar det om att leta upp och få fram (utvinna) en innebörd som författaren vill förmedla. För att lyckas med det behöver läsaren genomsöka texten noggrant. Under den här processen är läsaren så trogen texten som möjligt. För att läsaren ska få en djupare förståelse i texten måste hen skapa mening med utgångspunkt i det lästa. Det kräver att läsaren aktivt interagerar med texten (ibid:14). Emellertid kan inte läsaren konstruera vad som helst och påstå sig förstått texten, läsaren är bunden av textens innehåll. Läsförståelse är alltså ett samspel mellan läsare och text där både läsare och text stått för ett aktivt bidrag (ibid:15).

2.2 Läsflyt

Läsflyt definieras enligt tre kriterier: Korrekt ordavkodning som innebär att läsaren läser felfritt med enbart några få fel. Automatiskt processande som innebär att läsaren bara behöver använda minimal ansträngning för den tekniska sidan av läsningen, istället läggs energin på att förstå (Westlund, 2015:85). Sista kriteriet är god prosodi som innebär att läsaren läser på ett varierat sätt med god intonation, pausering när det är befogat och vet när vissa stavelser betonas mer än andra (ibid:86).

Läsflyt kan utvecklas genom att öva på att läsa flytande genom repeterad läsning. För att utveckla sitt läsflyt behöver eleverna höra hur ett gott läsflyt låter. Barbro Westlund lyfter emellertid att gott läsflyt inte ska betraktas synonymt med god läsförståelse utan är två separata kognitiva resurser som ingår i läsprocessen (Westlund, 2009:54). Vidare menar Westlund även att läsflyt inte kan helt automatiseras eftersom den är beroende av vilken text som ska läsas och hur den ska läsas Westlund, 2015:85).

2.3 Förankring i styrdokument

Kursplanen för svenska årskurs 7–9 innehåller många avsnitt om läsning. I syftesbeskrivningen ska svenskämnet stimulera elevernas intresse för att läsa och genom mötet med olika sorters texter utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden. Eleverna ska även få läsa och analysera skönlitteratur (Skolverket, 2011c). I det centrala innehållet står det att eleverna ska lära sig lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter. Genom lässtrategierna ska eleverna kunna urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang. Vidare beskriver det centrala innehållet att eleverna ska få läsa skönlitteratur från olika tider och kunna tillgodogöra sig kunskaper om några skönlitterära genrer och hur de stilistiskt och innehållsligt skiljer sig från varandra (Skolverket, 2011d).

I slutet av årskurs 9 ska läraren bedöma elevens kunskaper utifrån det kunskapskrav som finns för svenskämnet. För att uppnå betyget E i slutet av årskurs 9 ska eleven bland annat ” […] läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt […] och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag” (Skolverket, 2011a). I läroplanens första kapitel ”S*kolans värdegrund och uppdrag”* betonas relationen mellan språk och identitetsutveckling. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska eleven få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011b).

Det är enbart i svenskämnet som begreppet läsförståelse benämns men oavsett skolämne ingår det ofta i undervisningen att eleverna ska inhämta kunskaper genom att läsa olika typer av texter. En rapport från Skolverket (2012) förtydligar kunskapsuppdraget som Lgr11 vilar på där alla lärare som låter elever hämta kunskaper i skriftliga källor behöver fundera på vilka språkliga utmaningar detta innebär för eleverna och i undervisningen se till att stötta eleverna så att dessa utmaningar blir lagom stora (Skolverket, 2012).

Det är alltså väsentligt att alla lärare arbetar språkutvecklande, oavsett vilket ämne som behandlas. Att arbeta språkutvecklande innefattar en aktiv läsförståelseundervisning men får inte ses vara på bekostnad av ämnesinnehållet. Samspelet dem emellan ger bäst resultat.

3 Tidigare forskning

Nedan presenteras den tidigare forskningen som finns inom området som berör studien. Eftersom det inte finns mycket forskning kring lärares uppfattningar om sin undervisning på grundskolans senare år har jag valt att lyfta forskning som gjorts på området fast i de yngre skolåldrarna. Jag tar även upp en studie gjord på gymnasiet.

3.1 Läraren som läsande förebild

Gunilla Molloy (2002) följde under sin tre år långa studie fyra högstadieklasser och deras svensklärare från sjunde till nionde årskursen. Hon fokuserade på lektioner i svenska som berörde skönlitteratur och centralt för studien var att granska vad som händer i mötet mellan läraren, litteraturen och eleven (Molloy, 2002:14). Receptionsforskning och de didaktiska grundfrågorna har legat som teoretiska ramverk för studien. En lärare som Molloy intervjuat i sin studie beskriver sitt arbete med svenskämnet som en helhet. Läraren försöker att integrera så många moment av kursen som möjligt i undervisningen. Emellertid menar Molloy (ibid:150) att sådant arbetssätt kan motverka sitt syfte då elevernas möjlighet till igenkänning och subjektiv förankring i texten kan gå förlorad. Läsningen av texten kan hoppa mellan en efferent och en estetisk läsning och även om läraren ser uppgiftens helhet kan eleverna uppleva den som splittrande (ibid:150). En efferent läsning innebär att läraren ber eleverna att analysera texten ur olika perspektiv, exempelvis miljöskildring. Estetisk läsning innebär att läsaren för in sin egen erfarenhetsvärld i texttolkningen (Westlund, 2015:56).

En annan lärare beskriver avsaknaden av det kollegiala lärandet. Läraren anser att det inte funnits möjlighet att diskutera sina didaktiska val med mer erfarna kollegor. Att inte kunna samtala och reflektera med andra lärare gör utvärdering och utveckling om sin undervisning svår (Molloy, 2002:262–263). Lärarnas syn på vad som är viktiga faktorer för läsning skiljer sig vilket påverkar vilka metodiska verktyg de väljer att använda i sitt klassrum. Samtalet om det lästa kan komma utgå ifrån frågor som läraren finner viktiga att diskutera (ibid:192). Hon beskriver lärarna som osynliga läsare och menar att lärare som synliggörs som läsare skulle kunna förändra lärarens metodiska gestaltning. Det är viktigt att läraren tillsammans med eleverna läser och diskuterar texter, de blir en aktiv deltagare i samtalet kring det lästa. Molloy (2002:324–325) lyfter även att det är viktigt att eleverna får mönster för hur litteratursamtal kan gå till genom att läraren står som förebild för dessa samtal. Det är något hon saknat hos de lärare hon studerat.

3.2 Litteratursamtalet

Birgitta Bommarco (2006) har i sin avhandling ”*texter i dialog*” studerat vad som sker när gymnasieelever läser skönlitterära texter i skolan. Enligt Bommarco (2006:11–12) är skönlitteratur en källa till kunskap och förståelse och hon ser skönlitteratur som en social, identitets- och kulturskapande aktivitet, där läsande kan ses som uttryck för reflektion, självreflektion och kunskapsutveckling. Bommarco undervisade klassen hon studerat i svenska och har under tre år samlat in och dokumenterat material från sin undervisning.

Målet för litteraturundervisningen har varit att integrera läsande, skrivande och samtal för att stimulera eleverna att reflektera, associera, uttrycka känslor och tankar och att ställa frågor i en identitetsbyggande läsning. Kunskapssynen bygger på uppfattningen att interaktion, dialog och samarbete fungerar som grundläggande aktiviteter. Det menar Bommarco anknyter till Dysthes syn på det mångstämmiga perspektivet i klassrummet. Undervisningen ses som en process, där både lärande och läsande bygger på ett processuellt tänkande (Bommarco, 2006:208).

Litteratursamtalet lyfts fram som en viktig aktivitet för läsningen. I klassrummets samtal blir i stället läsprocessen i bästa fall en utforskande och meningsskapande process som ger utrymme för olika tolkningar. Emellertid betonar Bommarco (2006:214) vikten av att låta den subjektiva rösten få ta sig uttryck i klassrummet. Samtalet ska inte ses som en kunskapskontroll och värdering av elevernas läsning, utan läraren behöver vara den samtalspartner som går in och stödjer och hjälper eleverna. Läsande, skrivande och samtal om litteratur tar tid och kan vara svårt för en lärare att organisera på ett effektivt sätt. Det är möjligt att bygga upp samtalsstrukturer som innebär att eleverna tar över en del av ansvaret med att leda samtalen. Dock understryker Bommarco (ibid:222) att lärarens roll inte får underskattas.

3.3 Lärarens kompetens av lässtrategier

Anette Ewald (2007) fokuserar i sin studie på att belysa vilken betydelseläsning av skönlitteratur kan ge i grundskolans mellanår. Hon har i sin fältstudie undersökt fyra svenska grundskolor. Undersökningen visar ett mycket heterogent läs- och litteraturintresse hos eleverna (Ewald, 2007:371). Spridningen mellan elevernas läsvanor var mycket stor och det verkar förstärkas under mellanåren. Många lärare i studien lyfter att de har få erfarenheter av litteraturläsning och beskriver att tidsbrist gör att de inte hinner följa med i nyutgivningen av barn- och ungdomsböcker. Enligt Ewald (ibid:372) blir både den gemensamma och den enskilda läsningen påverkad när inte särskilda lässatsningar används. Studien visar även att kritisk analytisk reflektion över texter och

fördjupade samtal om de textmöten som eleverna faktiskt gör förkommer sällan. En tematisk upplagd litteraturläsning framträder inte i lärarnas klassrum.

Elevernas ”fria läsning” dominerar i de klassrum som Ewald (2007:374) undersökt. Vid de tillfällen där särskilda lässatsningar och läsprojekt förekommer får både den individuella och den gemensamma läsningen ta plats men en fördjupad och reflekterande dialog kring de lästa texterna saknas.

Undersökningens resultat visar på de svårigheter lärarna har att med hjälp av de begreppsliga redskap och teoretiska kunskaper de besitter utforma den litteraturpedagogik som de själva önskar. Risken är stor att de blir en del av den skolkultur som redan lever och genom de läsrutiner de använder sig av, förstärker de strukturer som de vill ta avstånd ifrån (Ewald, 2007:375). Studien visar att många lärare inte har stora egna erfarenheter av litteraturläsning och att skolorna inte erbjudit ämnesinriktad kompetensutveckling för lärarna på många år (ibid:376). Undersökningens resultat pekar alltså på ett behov av kompetensutvecklande insatser för lärare som undervisar grundskolans mellanår.

3.4 Högläsningens betydelse

Lena Eckerholm (2018) har undersökt vad ett antal lärare uppfattar som viktigt och framgångsrikt i undervisning i läsförståelse i årskurs 4–6. Utifrån intervjuer utforskade hon lärares undervisningspraktik som leder till kunskaps- och färdighetsutveckling av läsförståelse hos eleverna. Det är alltså inte elevers läsförståelse som studerats inte heller den konkreta undervisningen, utan det är lärarnas utsagor om vad de uppfattar som viktigt i undervisningen i läsförståelse som kommer till uttryck i intervjuerna (Eckerholm, 2018:20).

Studiens teoretiska ramverk kopplas till social konstruktionism som inriktar sig på hur människor skapar mening i en situation. För att kunna synliggöra processerna i lärarpraktiker undersöks vad läraren säger om dem. På så vis blir språket förmedlingslänken och utifrån det socialkonstruktivistiska perspektivet skapar språket konstruktioner av den sociala världen (Eckerholm, 2018:53).

Lärarna i studien beskrev läsning som en komplex process med många olika moment som eleverna ska behärska såsom förklara begrepp, söka information, öka ordförråd och förmedla budskap. Enligt lärarna kan elevers läsförståelse förbättras genom specifika lässtrategier där elever ges kontinuerliga övningar i hur texter kan tolkas och förstås (Eckerholm, 2018:95). De mest omtalade lässtrategierna som lärarna använde sig av i undervisningen var högläsning, visualisering, läsupplevelser och att kunna göra inferenser (ibid:101). Samtliga lärare i studien använde sig av högläsning för att stimulera till diskussioner om något specifikt i en text. Enligt Eckerholm

(ibid:105) ger arbetet med läsgrupper eleverna tillfälle att samtala om varandras uppfattningar av en text vilket i sin tur främjar läsutvecklingen. Arbetetsättet ger även eleverna möjlighet att träna internalisering av olika lässtrategier och metoden att dela in eleverna i läsgrupper användes i ungefär lika stor utsträckning av de två lärargrupperna.

Ett genomgående mönster var att samtliga lärare var eniga om att vissa elever var i behov av särskilt stöd i läsutvecklingen. Lärarna betonade vikten av individuell stöttning där exempelvis läraren läser tillsammans med eleven och samtalar om viktiga avsnitt i en text (Eckerholm, 2018:110). Emellertid ansågs den extra stöttningen av elevernas individuella behov som bristfällig och tillgången till specialpedagoger fanns enligt lärarna inte i tillräcklig omfattning (ibid:117).

4 Teoretiska ramverk

Här presenteras de teoretiska ramverk som ligger runt studien. De lässtrategier som teorin bygger på är strategierna som i störst omfattning beskrivs av lärarna i undersökningen. Lässtrategierna står alltså som ett ramverk och den femenologiska teoritraditionen används som ett analysverktyg.

4.1 Lässtrategier

Enligt Westlund (2012:33) är lässtrategier målinriktade mentala redskap som individen använder för att förstå en text. När läraren medvetet undervisar om strategier kan eleverna utvecklas till aktiva läsare. Vidare beskriver Westlund (ibid:34) skillnader mellan ytstrategier och djupstrategier som används för läsförståelse. Ytstrategier är när eleven läser om en text, anpassar läshastigheten eller försöker förstå obekanta ord. Ytstrategier är oftast viktigast i början av läsutvecklingen. Djupstrategier är exempelvis när eleven interagerar med texten på olika sätt. Det kan vara att plocka ut textens budskap eller att jämföra olika texter. Djupstrategier används ofta senare i läsutvecklingen. Ofta kombinerar läsaren de båda, beroende på vilken text som läses.

De lässtrategier som presenteras nedan är undervisningsprogrammen reciprok undervisning (RU), transaktionell strategiundervisning (TSU) och begreppsorienterad undervisning (BLU). Dessa program utgår från att eleverna ska lära sig djupstrategier. Olika strategier samverkar och kallas på så vis för multistrategiprogram.

4.1.1 Reciprok undervisning (RU)

På 1980-talet ville forskarna Annemarie Sullivan Palincsar och Ann L. Brown (1984) studera vad skickliga läsare gör när de läser. Studien visade att skickliga läsare använder sig av olika

lässtrategier när de möter en text. Palinscar och Brown utvecklade undervisningsmodellen *Reciprocal teaching* (RT), svensk översättning: reciprok undervisning (RU). Reciprok undervisning bygger på kognitiv teori och socialpsykologi som innebär att läsaren i modellen använder olika kognitiva tankeoperationer på ett planerat och medvetet sätt under läsningen. Enligt Åsa Edenfeldt (2016:34) används reciprok undervisning för att synliggöra hur man som lärare angriper olika slags texter. Modellen utgår ifrån att läraren leder undervisningen genom att visa hur strategierna används - det vill säga läraren ”tänker högt” och tydligt visar. Forskarna kunde urskilja fyra grundstrategier som var effektiva för att utveckla en god läsförståelse: (1) att förutspå, (2) att ställa frågor (3) att reda ut och (4) att sammanfatta (Westlund, 2015:116–117).

Att förutspå är den första lässtrategin och handlar om att kunna förutspå vad som kommer att hända längre fram. Det innebär inte att eleverna gissar vilt utan genom hypoteser grundade på egen kunskap och den kunskap de har av texten försöka blicka in i framtiden (Westlund, 2015:116). Här får eleverna aktivera sina förkunskaper och strategin går alltså ut på att arbeta med texten redan före läsning. Under läsningen upptäcker eleven om hens hypoteser och antaganden stämmer eller inte. På så sätt kontrollerar eleven sin förståelse av det lästa (Edenfeldt, 2016:35). I de yngre skolåren används begreppet Spågumman Julia för att förklara förutspå (Westlund, 2012:207)

Den andra lässtrategin är att ställa frågor där grundtanken är att eleverna ska lära sig att ställa frågor om texten som utmanar tankarna. Läraren ska synliggöra att det finns olika typer av frågor men strategin innebär inte att elever svarar på färdigkonstruerade instuderingsfrågor. När eleverna involveras i arbetet med att ställa frågor till texten utvecklas eleverna till mer medvetna läsare och kan reflektera över texten före, under och efter läsningen (Edenfeldt, 2016:72). Att ställa frågor till en text går att göra på olika nivåer och vilka frågor man fokuserar på beror på vilken typ av text eleven läser och vart man befinner sig i läsprocessen. Astrid Roe (2014:121) har kategoriserat olika typer av frågor kopplat till en konkret kognitiv förmåga: 1) Informationsfrågor, eleven letar information i texten och utvecklar förmågor såsom definiera och utpeka. 2) Reflektionsfrågor med utgångspunkt i texten, eleven tolkar och förstår texten och tränar förmågor som förklara och jämföra. 3) Reflektionsfrågor som utmanar texten, eleven reflekterar analytiskt över innehållet och tränar förmågor som att göra hypoteser och dra slutsatser. 4)Reflektionsfrågor för att bedöma texten, eleven reflekterar kritiskt över textens form och innehåll och tränar förmågorna värdera och motivera. Frågetyperna formuleras ofta på detta sätt inom skolan: på raderna, mellan raderna och bortom raderna (Edenfeldt, 2016:73). Både Westlund och Edenfeldt betonar vikten i att ställa frågor under olika tillfällen i läsprocessen. I de yngre skolåldrarna används begreppet Nicke Nyfiken för att förklara den här strategin (Westlund, 2012:207).

Den tredje lässtrategin inom reciprok undervisning är att reda ut. Här handlar det om att reda ut oklarheter i texten. Svåra ord och begrepp i texten slås upp och andra hinder som eleverna stöter på klargörs. Ofta är det ämnesspecifika ord och abstrakta begrepp som eleverna finner svårt i texten (Edenfelt, 2016:38). Eleven tränas i sitt metakognitiva tänkande där de kan ta kontrollen över sin egen förståelse av texten. I de yngre skolåldrarna används begreppet Fröken Detektiv för att förklara den tredje strategin (Westlund, 2012:207).

Den sista strategin handlar om att sammanfatta texten. Strategin går att använda även under läsningen och inte enbart i slutet. Att sammanfatta en text görs i fyra steg: 1) identifiera vad som är viktig information. 2) ta bort trivial information. 3) ta bort överflödig information. 4) göra en syntes mellan olika delar i texten (Westlund, 2015:117). I de yngre skolåldrarna används begreppet Cowboy-Jim för att förklara den fjärde strategin (Westlund, 2012:207).

Den reciproka undervisningen kallas även för ”ömsesidig undervisning” och bygger på ideologin att läsförståelse utvecklas genom dialog med andra. Att elever utvecklas först i ett socialt sammanhang, sedan på individnivå hänger ihop med Lev Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande där lärande sker i interaktion med andra. Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen är central (Westlund, 2012:23). Ett annat begrepp som används i den sociokulturella teorin är *scaffolding,* myntat av den amerikanska psykologen Jerome Bruner på 1980-talet. Scaffolding innebär att läraren ger eleverna mycket stöd i början av inlärningsprocessen och att detta stöd avtar efter hand som eleven klarar mer på egen hand (ibid:23). Den reciproka undervisningen är en gynnsam metod för alla elever, från de lässvaga till de mest skickliga läsarna.

Den reciproka undervisningen beskrivs som ett multistrategiprogram som utmärks av att läraren aktivt undervisar sina elever att använda flera förståelsestrategier på ett flexibelt sätt (Westlund, 2015:117). De ovannämnda lässtrategierna beskrivs som en strategi, då de inte används var för sig, utan samspelar med varandra. Modellen är alltså först och främst en vägledd diskussionsteknik (ibid:118). Först visar läraren och sedan övertar eleven successivt och på så sätt utvecklas eleverna till självständiga läsare som kan ta ansvar för sitt eget lärande.

4.1.2 **Transaktionell strategiundervisning (TSU)**

Forskaren Michael Pressley (2006:320) ansåg att den reciproka undervisningsmodellen var en effektiv metod i arbetet med elevers läsförståelse. Emellertid betonar han samtidigt att det finns risker med att undervisa med enbart de fyra förståelsestrategierna som RU innefattar. Tillsammans med läsforskaren Ruth Wharton-McDonald utvecklade han läsprogrammet *Transactional Strategy Instruction* (TSI), svensk översättning: transaktionell strategiundervisning (TSU). TSU bygger på samma fyra grundstrategier som RU men innefattar fler faktorer. Modellen kallas för

transaktionell då den bygger på två principer: Utbyte av strategier mellan lärare och elev och utbyte av det meningsskapande som sker mellan lärare och elev ur texten. Metoden får på så vis en psykologisk dimension då strategierna diskuteras mellan lärare och elev men också en litterär dimension då förståelse av texten skapas tillsammans.

Centralt för TSU är hur eleverna och lärare ömsesidigt stöttar varandra och synliggör sina tolkningar och strategier. Ett visst innehåll i ett ämne tolkas och reds ut genom dialoger mellan lärare och eleverna. Strategin ska vara väl integrerad med ämnesinnehållet. Elever uppmuntras att tänka högt om hur de använder sig av sina strategier och läraren värderar inte svar som rätt eller fel. När läraren och eleven visar sina tankeprocesser högt i klassrummet kan läshinder synliggöras och redas ut. På så sätt skapas ett professionellt metaspråk som bidrar till att eleven blir medveten om kraften i sitt eget tänkande (Westlund, 2015:131).

Westlund (2012:81) lyfter tre delar som är väsentliga för att eleven ska utveckla läsförståelse: 1) *Monitor for sense* som innebär att eleven ska kunna kräva att förstå vad de läser. 2) *Look for patterns* som innebär att elever ska uppmuntras till att leta efter ledtrådar eller samband som genre, tema och/eller textens budskap. 3) *Make inferences* som ger eleverna verktyget att använda sin bakgrundskunskap och göra kopplingar mellan texter. Westlund betonar vidare vikten av att den transaktionella undervisningsmetoden ska pågå under lång tid, helst under hela grundskolan, för att uppnå bäst effekt.

Det kooperativa lärandet sätts alltså i fokus i den transaktionella undervisningsmodellen där alla delar med sig av erfarenheter och tankar. Hur eleverna svarar på olika frågor om innehållet blir inte viktigast, utan hur elevernas tankeprocesser har lett dem dit. När läraren stått som modellering kan sedan ansvaret successivt flyttas över till eleverna vilket gör eleverna aktiva till läsare i den individuella läsningen (Westlund, 2012:213).

4.1.3 **Begreppsorienterad läsundervisning (BLU)**

Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), svensk översättning: begreppsorienterad läsundervisning (BLU) är en evidensbaserad klassrumsmodell som utvecklades av läsforskaren John T. Guthrie i slutet av 1900-talet. Guthrie var intresserad att undersöka hur läsning och motivation samverkar och genom klassrumsinterventioner utvecklades BLU-modellen (Westlund, 2012:83). BLU innebär en begreppsorienterad läsundervisning och har sin utgångspunkt i att alla elever är naturligt nyfikna och ställer frågor om den sociala världen. Nyckelord som ansträngning, motivation och engagemang kopplade till definierade lärandemål ligger som grund för modellen och syftar till att eleverna utvecklar fakta- och begreppskunskaper genom en aktiv strategiundervisning i

klassrummet (Westlund, 2015:132). Motivation, begreppskunskap, strategianvändning och social interaktion samverkar och dialog står i centrum inom modellen.

Enligt Westlund (2012, 2015) innehåller metoden flera delar och läraren uppmuntrar eleverna på olika sätt: a) aktivera relevant förkunskap genom att rikta uppmärksamhet på centrala begrepp. Genom att fokusera på centrala begrepp motiveras eleverna att ställa frågor som de själva vill få svar på, b) lära sig söka relevant information och kunskap. I den aktiva informationssökningen ska eleverna reflektera över sina egna tankeprocesser, c) eleverna ska använda olika lässtrategier och även diskutera effekterna av dem, d) eleverna ska kunna organisera och förmedla sin kunskap (ofta i form av en grafisk tankemodell) och e) eleverna ska utvärdera sin kunskap och ansträngning att nå uppsatta mål.

Metoden utgår från att ta vara på elevernas spontana nyfikenhet och undervisningen bedrivs på flera nivåer. Dels lärarledd undervisning där läraren introducerar centrala begrepp och lämpliga strategier, dels arbete i grupp respektive enskilt (Westlund, 2012:85). Modellen påminner om EPA-metoden som står för enskilt, par och alla. I BLU undervisar läraren kontinuerligt hur lässtrategierna kan användas genom metoden ”tänka högt”.

Enligt Guthrie (2004) bör läraren göra eleverna medvetna om de kognitiva processerna och motivationsprocesserna vilket innebär att eleverna aktiverar sin förkunskap, förstår textens struktur, gör rimliga inferenser och integrerar textens information med sin egen kunskap. Dessa processer bygger på sambandet mellan motivation, självbild och engagemang, vilket Guthrie (2004) kallar en ”motivationskognitiv modell av läsförståelse”. Motivationsprocessen bygger på följande steg: 1) Uppgiftsorientering, som utgår från elevens inre motivation och deras egen vilja att lära sig. 2) Självvärdering, som innebär att eleven vet vilka texter hen klarar på egen hand och vilka texter som innebär extra utmaningar. 4) Personligt intresse, som innebär att olika texter väcker olika engagemang hos eleven. 5) Värdering av och inställning till läsning, som innebär att eleven vill identifiera sig som en god läsare (Westlund, 2015:135).

4.1.4 **Sammanfattning av lässtrategier**

Sammanfattningsvis utgår RU, TSU och BLU från samma grundförutsättningar. Successivt överförs elevansvar genom lärarens modellering, tänka-högt-metoden och det kooperativa lärandet. Alla tre strategierna baseras på en konstruktivistisk lärandesyn där man fokuserar på elevernas kognitiva förmåga som bygger på deras förkunskaper. Den sociala aspekten för lärande framhålls och dialogen står i centrum (Andreassen, 2008:250). Även lärarens roll som modell betonas som väsentlig. Det finns vissa skillnader mellan strategierna. RU med sina fyra strategier, förväntas ge effekt efter en relativt kort tid medan TSU är en vidareutveckling av RU. TSU bör användas

under en längre tid för att eleverna ska anamma strategin på egen hand. TSU är heller inte lika strikt upplagd som RU utan betonar mer diskussionen av strategianvändningen mellan läraren och eleverna vilket ger mer utrymme för individuell anpassning. TSU ses som ett förhållningssätt och kunskapssynen är mer sociokonstruktivistisk än i RU. I BLU är det elevernas motivation till lärande som betonas och eftersom förståelse och lärande av ämnesanknutna begrepp är målet för strategin blir den effektiv i alla olika ämnen i skolan, speciellt NO-ämnen (ibid:251).

4.2 Risker i arbetet med läsförståelsestrategier

Westlund (2015:143) betonar att det finns en del risker i arbetet med läsförståelsestrategier. Undervisning i läsförståelsestrategier ska ses som mentala verktyg för att komma åt komplext innehåll i texten. En isolerad övning av läsförståelsestrategier ger mindre effekt på elevers läsförståelse än om man fokuserar på textinnehåll och diskuterar olika perspektiv. Elever kan bli distraherade från textens budskap om läraren betonar tillämpningen av lässtrategier för mycket. Det går inte att utgå från att undervisa i läsförståelsestrategier genom ett slags mönster eller recept påverkar elevers läsförståelse positivt. Olika situationer kräver flexibilitet i undervisningen och det är alltså viktigt att det finns en balanserad undervisning i strategier som kopplas ihop med innehållsläsning (ibid:144).

4.3 Fenomenologi

I den här studien har jag valt att analysera respondenternas svar med stöd i den fenomenologiska teoritraditionen. Fenomenologi innebär att man gör en empiriskt grundad beskrivning av olika sätt att uppfatta omvärlden. Den blir empirisk eftersom den utgår från att beskriva vad ett antal människor har sagt vid exempelvis en intervju. Man vill alltså hitta innebörder istället för samband eller förklaringar vilket innebär att man beskriver hur något framstår för de människor man intervjuar och inte hur något egentligen är (Larsson, 1986:13). Enligt Staffan Larsson (1986:12) finns det olika perspektiv vid användandet av fenomenologin. Första ordningens perspektiv handlar om fakta: det som man kan observera utifrån. Ett första ordnings perspektiv används vid exempelvis fältstudier. Det andra ordningens perspektiv handlar om hur någon upplever något, hur något ter sig för någon. Det handlar alltså inte om huruvida något är sant eller falskt. I min studie är syftet att beskriva hur lärare uppfattar sin verklighet och inte hur verkligheten egentligen ser ut. Jag använder mig alltså därav ett andra ordningens perspektiv i min undersökning.

Lässtrategierna som presenterats ovan står som ett teoretiskt ramverk och det fenomenologiska förhållningssättet som ett metodverktyg för att kunna undersöka hur lärarna beskriver arbetet med lässtrategierna. Det är alltså inte elevers användning av lässtrategier som studerats, inte heller

den konkreta undervisningen, utan det är lärarnas utsagor om vad de uppfattar som viktigt i undervisningen med läsförståelse och läsförståelsestrategier som kommer till uttryck i intervjuerna. Min användning av den fenomenologiska teoritraditionen som analysverktyg presenteras vidare i kapitel 5.6: ”analys av intervjuer”.

5 Metod

I kommande avsnitt presenteras den metod som använts för att genomföra studien. Det som kommer avhandlas är följande teman; metodval, kvalitativ intervju, urval, genomförande, presentation av respondenterna, analys av intervjuer, tillförlitlighet och trovärdighet samt etiska överväganden.

5.1 Metodval

Studien bygger på en kvalitativ intervjustudie som utgörs av sju respondenter som undervisar i svenska i grundskolans senare år. Intervjustudien består av semistrukturerad karaktär där en rad frågor utgjort grunden för studien med följdfrågor utefter behov.

Metodvalet bestäms av vilket syfte som finns med studien. Det är lärarnas egen erfarenhet och uppfattningar om sin undervisning i läsförståelse som undersöks vilket gör den kvalitativa forskningsmetoden mest lämplig. Den kvalitativa forskningsmetoden har som ändamål att skapa förståelse snarare än förklaringar som den kvantitativa forskningsmetoden har. Utgångspunkten i den kvalitativa undersökningen är alltså deltagarnas perspektiv och vad de uppfattar som betydelsefullt (Bryman, 2011:341). Urvalet som gjordes har styrts av ett målstyrt urval och respondenternas svar har tolkats och analyserats utifrån en fenomenologisk teoriansats.

5.2 Kvalitativ intervju

I den här studien används intervjuer och studien har således en kvalitativ inriktning. Den kvalitativa forskningsintervjun har individens kunskaper och erfarenheter i fokus och intervjupersonens utsagor om ett fenomen (Hartman, 2004:232). Jag valde att genomföra semistrukturerade intervjuer med stöd av en intervjuguide för att kunna samla in data till min studie. En semistrukturerad intervjuform gör det möjligt att fånga personens uppfattningar och erfarenheter kring ett fenomen (Lantz, 2013:95). Semistrukturen i intervjuerna har mer karaktär av samtal vilket gör att respondenterna kan avvika från frågebatteriet som formulerats. Intervjustudien blir mer följsam i den riktning och anpassas utifrån viktiga infallsvinklar som uppkommer under intervjuns gång. Intervjuaren kan uppfölja respondentens svar med följdfrågor och med hjälp av intervjuguiden

behålls fokus på de frågor som intervjuaren finner viktiga (Bryman, 2011:419). Intervjuguiden som skapats för datainsamling till denna intervjustudie är bifogad som bilaga 1.

5.3 Urval

Urvalet av deltagande lärare för intervjuerna har skett genom ett målstyrt urval. Ett målstyrt urval eller ett ändamålsurval innebär ett urval som bygger på kravet för representativitet (Hartman, 2004:245). Urvalet görs utifrån att man väljer individer, platser eller organisationer baserat på dess relevans för studien. Intervjupersonerna ska vara relevanta för forskningsfrågorna. Ett målstyrt urval är inte generaliserbart för populationen i Sverige (ibid:246).

I studien var ett lämpligt urval lärare som arbetat med läsförståelsestrategier och undervisar i svenska på grundskolans senare år och lärarna kontaktades via mejl eller Facebook. Vidare bygger urvalet på ett så kallat snöbollsurval då jag bad informanterna sprida mejlet inom sitt nätverk.

5.4 Genomförande

Jag inledde undersökningen med att skicka e-post till olika rektorer för grundskolans senare år i diverse kommuner i landet. Jag skickade även mejl till olika svensklärare och till lärarinriktade grupper på Facebook. I meddelandet framgick undersökningens syfte samt en önskan om att meddelandet vidarebefordrades till andra relevanta lärare för min studie. Efter att lärarna tackat ja till att medverka i undersökningen bestämdes tid för intervjuerna. På grund av den rådande situationen i samhället med Covid-19 bokades digitala intervjuer in.

Intervjuerna genomfördes med hjälp av det digitala kommunaktionsverktyget Zoom. Instruktioner för hur Zoom fungerade skickades ut till samtliga lärare innan mötena. I Zoom skapade jag individuella zoom-möten och skickade sedan ut en personlig länk till respektive lärare ett par dagar innan intervjuerna. Jag stod som värd för mötena och bar ansvar för vem som kunde delta i mötet och läraren som intervjuades kunde också se att det enbart var jag och läraren som deltog i mötet. Kamera och mikrofon användes från båda parter och intervjun spelades in. Instruktionerna för Zoom-möten är bifogad som bilaga 2.

Även om intervjuerna skett via ett digitalt verktyg anses intervjun vara av direkt slag vilket inte påverkar påverkansprocessen på samma sätt som en telefonintervju. Enligt Annika Lantz (2013:86) formas samspelet mellan intervjuare och respondenten av situationen, sammanhanget och relationen dem emellan. Eftersom intervjusituationen var ny för samtliga lärare avsattes tid i början av intervjun för eventuella tekniska frågor och intervjun startade inte innan lärarna kändes sig lugna och beredda. När en god arbetsrelation mellan mig och respondenten hade upprättats gick vi in och berörde första frågan i intervjun. Intervjufrågorna skickades ut till respondenterna

en tid innan intervjuerna. Det gjordes för att respondenterna skulle ha en förförståelse för ämnet och dess teoretiska referensram. Intervjuerna varade ungefär trettio minuter och i slutet fick varje lärare möjligheten att tillägga information vid behov.

5.5 Presentation av respondenterna

Lärare 1 har arbetat som lärare sedan 2008 och tog sin lärarexamen samma år. Hen har undervisat i alla årskurser på högstadiet. Läraren undervisar just nu klasser i årskurs 7, 8 och 9.

Lärare 2 tog sin lärarexamen år 2011 och har arbetat på högstadiet sedan dess. Hen har undervisat i alla årskurser och följer klasser från årskurs 7 till 9. Just nu undervisar läraren enbart klasser i årskurs 9.

Lärare 3 har arbetat som lärare sedan 2000 och tog sin lärarexamen år 2007. Läraren har under dessa år arbetat på både gymnasiet och högstadiet. Hen undervisar för tillfället fyra klasser i årskurs 7 och en klass i årskurs 9.

Lärare 4 tog sin lärarexamen år 2019 men har arbetat som lärare några år tidigare. Hen undervisar i alla årskurser på högstadiet.

Lärare 5 har arbetat som lärare i sexton år och tog sin lärarexamen år 2004. Hen arbetar på en 6–9 skola och följer klasserna från årskurs 6 till 9.

Lärare 6 har arbetat som lärare i trettio år och tog sin lärarexamen år 1989. Hen undervisar i alla årskurser på högstadiet.

Lärare 7 har arbetat som lärare i sju år och tog sin lärarexamen år 2015. Hen har arbetat tre år på gymnasiet och resterande tid på högstadiet. Läraren undervisar i dagsläget enbart klasser i årskurs 9.

5.6 Analys av intervjuer

5.6.1 Analytisk induktion

Efter att alla intervjuer genomförts gavs varje respondent en fyrsiffrig kod för att avidentifiera respondenterna. Transkriptionen gjordes genom att intervjusvaren skrev ut ordagrant och med respondenternas hela svar. Sedan gjordes analysen i två moment: första steget var att reducera, organisera och kategorisera materialet utifrån studiens frågeställningar. Steget kallas även för att *koda* och är ett gynnsamt sätt för att kunna tolka det insamlade materialet (Hartman, 2004:287). Nästa steg i analysen var att tolka respondenternas svar. Utifrån en analytisk-induktiv

undersökningsmetod sätts de olika kategorierna i relation till varandra. På så sätt får man en bild över hur meningsbärande företeelser hänger samman och för individer som tillhör en viss grupp (ibid:288).

5.6.2 **Analysteoretiskt förhållningssätt**

För att kunna söka information och förståelse av min respondenters upplevelser och göra en analys av deras svar har jag valt att använda den fenomenologiska teoritraditionen. Genom att tolka människors beteende, verbalt och genom upprepade tolkningar och omtolkningar närmar jag mig deras subjektiva sätt att se på världen (Hartman, 2004:274–275). Eftersom lärarna inte explicit nämner en specifik lässtrategi när de berättar om sin undervisning kan jag genom fenomenologin analysera deras svar och koppla dessa till beforskade lässtrategier som uppmärksammats.

Den hermeneutiska fenomenologin inriktar sig på hur människan genom olika tolkningsprocesser skapar förståelse för sig själv och sin omvärld. En fenomenologisk undersökning söker kunskap om strukturer och erfarenheter hos en grupp människor och det är individernas upplevelser och tolkning av fenomen som påverkar hur individer handlar och ser på sin omgivning (Hartman, 2004:194). Fenomen i en fenomenologisk undersökning definieras som tolkningskonstruktioner som individen använder i sin tolkningsprocess. Genom fenomenologin kan man förstå individens tolkning av sin egen erfarenhet (ibid:194).

Genom mina intervjuer kan jag undersöka lärarnas erfarenheter av arbetet med elevers läsförståelse. Jag kan även undersöka lärarnas erfarenheter och kunskaper om de olika lässtrategierna och hur de arbetar med dem i sin undervisning. Att analysera material från en undersökning med hjälp av fenomenologi innebär att man tolkar det som redan tolkats och är det viktigt att den som analyserar har förståelse för de motiv som ligger bakom en individs handlingar (Hartman, 2004:195). Det är alltså hur lärarna uppfattar och tolkar lässtrategierna som står i fokus och genom att söka efter skillnader och likheter i deras svar kan jag kategorisera lärarnas arbete i de olika lästeorierna. I min analys av respondenternas svar står alltså lässtrategierna som ett teoretiskt ramverk och den fenomenologiska teoritraditionen som ett metodverktyg för att kunna undersöka vilka strategier som lärarna beskriver. Lässtrategierna presenteras i kapitel fyra, teoretiskt ramverk.

5.7 Tillförlitlighet och trovärdighet

För att åstadkomma god tillförlitlighet (reliabilitet) i studien försökte jag använda så enkelt och begripligt språk som möjligt i mina intervjuer så att alla som intervjuades förhoppningsvis skulle

uppfatta frågorna på ungefär samma sätt. Intervjuguiden som användes skickades ut till samtliga respondenter i förväg för att ge dem möjlighet att förbereda sig på intervjuns frågor.

Äktheten i studien anser jag hålla hög standard då den uppfyller flera av Alan Brymans (2011:356–357) kriterier: 1) Undersökningen ger en tillräckligt rättvis bild av de olika åsikter och uppfattningar som finns hos individerna som studerats. Alla lärare finns med i mitt resultat och deras svar presenteras i citatform. 2) Undersökningen hjälper dem som medverkat att komma fram till en bättre förståelse av sin sociala situation och miljö de befinner sig i. Många lärare lyfte att de fick möjlighet att reflektera över sitt arbete med läsförståelsestrategier för första gången. Det här kriteriet kallas för ontologisk autenticitet. 3) Undersökningen kan även uppfylla det tredje kriteriet för äkthet som kallas pedagogisk autenticitet. Studiens resultat kan bidra till att andra lärare som undervisar i lässtrategier får en bättre bild över vad andra personer i samma situation och miljö upplever.

En kritik som kan uppstå för den här studien är att den externa validiteten (trovärdigheten). Extern validitet handlar om i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras i andra sociala miljöer och situationer (Bryman, 2011:352). På grund av mitt begränsade urval är det svårt att uppvisa en generaliserbarhet som sträcker sig över hela landet.

5.8 Etiska överväganden

I min studie har jag följt Vetenskapsrådets (2002:07) forskningsetiska principer. Principerna delas in i fyra huvudkategorier som ska säkra individens integritet: Informationskravet som innebär att respondenterna informeras om studiens syfte. I mitt första mejl som skickades ut informerade jag om undersökningen och påtalade att deras medverkan var frivillig och anonym. Innan, under och efter intervjun svarade jag även på eventuella frågor från respondenterna. Samtyckeskravet (ibid:09) uppföljdes på ett enkelt sätt, genom att jag fick alla lärares medgivande att delta i undersökningen. Kravet om konfidentialitet (ibid:12) handlar om att alla deltagande och det insamlade materialet ska behandlas konfidentiellt. Detta fullföljdes genom att jag avidentifierat materialet från intervjuerna och anonymiserat respondenternas namn till siffror. Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast får nyttjas i forskningssyftet. Detta fullföljdes genom att jag informerade respondenterna att deras svar i intervjuerna endast användes i undersökningen.

6 Resultat

I följande avsnitt kommer studiens frågeställningar att besvaras. Resultatet presenteras i tre delar: först redogörs hur lärarna beskriver sitt arbete med lässtrategier i sin undervisning. Sedan redogörs för vilka svårigheter som lärarna uppmärksammat i arbetet med lässtrategier i undervisningen. I sista kategorin presenteras lärarnas utsagor om sin egen kunskap om lässtrategier och vilka ytterligare kunskaper de anser att de behöver för att arbeta effektivt med lässtrategier och elevers läsförståelse. Jag vill understryka att det är lärarnas utsagor om hur de uppfattar sin undervisning i lässtrategier som kommer till uttryck i intervjuerna och jag tar stöd mot den femenologiska teoriansatsen när jag granskar mitt material.

6.1 Lässtrategier lärare använder i undervisningen

Av lärarnas utsagor i intervjuerna har jag kunnat urskilja tre olika huvudstrategier som de använder sig utav i varierande utsträckning: Den reciproka undervisningsstrategin, den transaktionella strategiundervisningen och begreppsorienterad läsundervisning. Eftersom dessa tre större strategier togs upp i störst omfattning står de som mitt teoretiska ramverk i undersökningen.

Utifrån intervjuerna kan man urskilja att lärarna använder sig av olika lässtrategier i sin undervisning. Lärare 3 är den enda läraren som säger sig använda den reciproka undervisningsmetoden i sin läsundervisning. Efter transkribering och analysering av lärarnas svar kan jag emellertid uppmärksamma att flera av lärarna också använder den reciproka undervisningsstrategin i sin undervisning. Samtliga lärare i undersökningen använder flera av strategierna i arbete med elevers läsförståelse. Ofta används en blandning av olika metoder beroende på vilket fokusområde texten ska utgå från eller vilket kunskapskrav som berörs. Lärare 3 och 7 använder sig av RU och TSU i sin undervisning. Övriga lärare använder sig av alla tre strategier i varierande utsträckning.

6.1.1 **RU**

Flera av lärarna jag intervjuat har beskrivit att de arbetar mycket med olika frågor till texter för att förstå det lästa. Deras svar kan kopplas till den reciproka undervisningens andra huvudstrategi: att ställa frågor. Lärarna beskriver att de undervisar eleverna om att man kan ställa frågor på raderna, bakom raderna och bortom raderna. Lärare 7 betonar även vikten av det ömsesidiga samtalet när de arbetar med olika frågetyper:

> Det jobbar jag jättemycket med. Och då är det dom här på, bortom och mellan raderna som vi jobbar med. Det är grunden. […] Och då arbetar jag mycket med samtal och diskussioner för att öppna upp texten för mina elever.

Även lärare 1 beskriver att dem använder RU när eleverna ska lära sig om frågor till text och hur viktigt det är med undervisning i helklass:

> Ja, vi arbetar alltid med det i sjuan. Vi repetera dom olika […] jag säger vi för alla tre svensklärare arbetade med det tillsammans. Då gick vi igenom varje […] läsa mellan raderna och läsa bortom raderna. Det gör vi ihop i klassen, vi läser en kort text, sen jobbar dom i par med frågor sen går vi igenom dom.

Lärare 7 lyfter förmågan att förstå frågor som ett grundläggande problem. Istället för att arbeta med frågor för att förstå en längre text arbetar läraren med att förstå frågan för att kunna lära eleverna att ge ett korrekt svar. Det innebär att hen lägger stor tid och vikt vid arbetet med frågor i klassrummet:

> Jag har jobbat mycket med att förstå frågor, vad är frågan? Hur kan man tolka den? Vrida och vänd på frågan. […]. Då har eleverna uttryckt, nu förstår jag vad dom frågar efter. […] Eleverna känner jag har kommit in i hur man samtalar och gräver i det lästa och kunna läsa mellan raderna och bortom raderna. Största problemet för dom har varit det här grundläggande: vad är frågan.

En annan faktor som gör att jag kan placera in lärarnas arbete under den reciproka undervisningsstrategin är att deras användning av olika begrepp. Några av lärarna beskriver begrepp som är vanliga på exempelvis mellanstadiet när man undervisar i RU. Begrepp som spågumman, detektiven med flera lyfter vissa lärare i sina intervjusvar. Läraren 2 använder sig ibland av begreppen cowboyen med flera i sin undervisning. Lärare 1 använder enbart begrepp som spågumman i årskurs 7 vilket visar tydligt på RU och eftersom arbetet inte fortsätter under elevernas resterande tid av högstadiet kategoriserar jag inte lärarens svar som en TSU. Hen beskriver sitt arbete med begreppen så här:

> I sjuan använder vi begreppen som spågumman med mera och eleverna känner igen dom från mellanstadiet. […]. Sen är problemet att man glömmer bort det sen. Mina nior tror jag säkert har glömt bort dom där, att dom finns. Och det har jag ju inte jobbat mer med sen.

Lärarna 7 förklarar att hen inte benämner strategierna med hjälp av dessa begrepp men menar att elevernas förkunskaper om RU synliggörs i klassrummet när dem arbetar med olika texter. Lärare 3 använde begrepp som spågumman tidigare i sin undervisning och hade dem då på väggen i sitt klassrum. Nu har läraren valt att istället arbeta mer implicit med strategierna i sin undervisning för att dölja processen för eleverna:

> Så man inte bara arbetar med mallar och strategier. I början hade jag dom på väggen, spågumman och alla dem, men nu tror jag att det är viktigare att lära eleverna att arbeta själva. Lära dom en attityd till texten. Så dom inte fastnar. Det kan gärna bli att som en fyller-i-övning och då blir det väldigt ytligt.

Lärare 1, 2, 5 och 6 lyfter i intervjuerna även fram andra begrepp kopplat till läsning och läsförståelse. Lärarna beskriver ett arbetssätt som jag anser är tydligt kopplat till den reciproka undervisningsmetoden men använder andra centrala begrepp. Lärare 1 och 6 använder begrepp som sökläsning, rubriksläsning och översiktsläsning för att lära eleverna att ta till sig innehållet i en text. Lärare 6 kopplar ofta film till arbetet faktatexter och upplever det som en gynnsam kombination. Lärare 1 undervisar om begreppen i helkass när eleverna arbetar med faktatexter. Lärare 2 fokuserar mycket på att lära eleverna att läsa på olika sätt beroende på vad syftet är med textens innehåll. Lärare 5 benämner inte strategierna men använder andra begrepp när dem arbetar med olika texter. Så här beskriver några av lärarna sitt arbete med begrepp kopplat till strategierna:

> Då har vi fokuserat på utifrån olika sätt att läsa på, antingen hur man gör när man sökläser, skumläser eller djupläser. Vi arbetar med […] hur man kan leta efter fakta. […] när man letar efter ord läser man på ett sätt och läser man för att fördjupa sina kunskaper läser man på ett annat sätt. (lärare 2)

> Så jag använder inte ordet lässtrategi eller vad de olika strategierna heter. Sökläsning nämner jag nog någon gång men annars ges det mer som ett verktyg i samtalet med eleven. (Lärare 5)

Lärare 2, 3 och 5 beskriver att de inte alltid arbetar explicit med lässtrategier i sin undervisning men tar tydligt stöd av den reciproka undervisningen i arbetet med olika texter. De väver in strategierna i undervisningen med elevers läsförståelse. Lärare 5 berättar inte för eleverna att de ska arbeta med lässtrategier utan förklarar i intervjun att hen bakar in det i sin undervisning. Lärare 3 nämner alla strategier som finns med i modellen men väljer inte att uttala dem för eleverna. Hen beskriver sitt arbete så här:

> Det är inte alltid jag jobbar explicit med läsförståelse i min undervisning med exempelvis lässtrategier utan jag väver in det i det jag gör. Jag har tänket […] med dem här reciproka strategierna i bakhuvet […]. Vi jobbar mycket med förförståelse […] Vi sammanfattar regelbundet och ställer frågor till texten och reder ut. Så att det finns med hela tiden utan att jag pratar så väldigt mycket om vad dom heter.

Även lärare 2 arbetar med den reciproka undervisningsmodellen beroende på syfte och texttyp. Läraren beskriver liknande arbetssätt som lärare 3 där strategierna vävs in i undervisningen och sammanhanget. Så här uttrycker läraren 2 sitt arbete:

> Jag jobbar i olika steg eller olika delar. Dels jobbar jag med lässtrategier och ibland har jag lyft ut lässtrategierna och arbetat med dem separat. […]. Alternativet har varit att man arbetar […] mer inbakat i sin undervisning samtidigt som man läser. Man flyter in det i sammanhanget istället för att lyfta ut det.

Uppfattningarna av lässtrategierna skiljer sig alltså åt mellan lärarna i studien. Det gemensamma för alla är dock hur viktigt det är att arbeta med elevers läsförståelse, vilket innebär att lärarna faktiskt använder lässtrategier i olika omfattningar.

6.1.2 **TSU**

Många av lärarna jag intervjuat beskriver att de lägger mycket tid och kraft vid arbetet med elevers läsförståelse. Eftersom den transaktionella strategiundervisningen är en påbyggnad av RU men bör pågå under en längre tid har jag valt att ta upp de lärare som beskriver längre projekt i läsundervisningen. Lärare 4 ger sina elever en längre tid på att läsa skönlitteratur. Hen ger eleverna frågor i början av läsningen som återkopplas när eleverna sedan läst klart. Läraren beskriver ett längre arbete på detta sätt:

> När vi började i aug måste alla välja en bok och läsa första kapitlet och sedan svara på frågor. Till exempel: Vad handlade kapitlet om? Kom några huvudkaraktärer upp? Vad tror du kommer hända sen? […] och när dom läst färdigt boken ska dom jämföra sina svar. Om det kanske tagit dom tre månader att läsa färdigt boken så ska dom titta på vad dom svarade i början […] då har dom ju facit i hand sen: vad var det som hände? […].

Lärare 5 startar varje lektion med tyst läsning. Där läser även läraren själv vilket gör hen till en läsande förebild. Så här beskriver läraren sitt arbete:

> Jag inleder också varje lektion med en kvarts tyst läsning. […] Då läser även jag som lärare. […] men det blir en väldigt bra start på lektionerna. Alla kommer ner i varv och det blir riktigt bra. Den kvarten är jättevärdefull. Och det är klart, i början kanske inte alla läser, men så småningom, om man håller i, så upp i åttan nian så sitter alla och läser. Det är inte så roligt att titta ut genom fönstret. […] det håller jag i, det gör jag alltid med mina klasser. Det får dom stå ut med och som sagt läser jag också och då blir jag en läsande förebild som jag tror är jätteviktigt också.

Lärare 7 arbetar under en längre period med TSU. De har en gemensam bok som de läser och arbetar med i grupper. Hen beskriver att det tar tid att arbeta med läsförståelse men att det får ta tid. Läraren redogör för sitt arbete så här:

> Dels har jag arbetat ganska hårt med läsförståelsestrategierna […]. Jag har haft planscher i klassrummet för att påminna dom om dessa. Sedan har vi arbetat med gemensamma böcker, en per termin. Där jag har haft frågor som eleverna besvarar. […] Problemet är egentligen att det tar tid. Och att man får tänka att det får göra det.

Högläsningen är en metod som många av lärarna använder sig av i sin undervisning. Lärare 2, 4, 5 och 7 använder sig av högläsning i olika former när de behandlar skönlitteratur. Lärare 2 och 4 varierar mellan enskild läsning, högläsning i helklass och högläsning i grupper. Båda lärarna upplever en oro att tappa lässvaga elever om de låter dem läsa för mycket på egen hand. Lärare 4 berättar att eleverna läser mer enskilt när det kommer till faktatexter:

> En del läser ju väldigt långsamt och […] dom fastnar på saker. Då hjälper det att jag läser högt för dom, så dom hänger med i texten. […] När dom jobbar med faktatexter så jobbar dom mer självständigt. Mer fokus på individuell läsning då.

Lärarna 5 och 7 beskriver högläsningen som ett lustfyllt inslag i läsundervisningen. Lärarna beskriver att de upplever att det är uppskattat av eleverna och det blir en skön stund i klassrummet. Lärare 7 väljer att lyssna på den gemensamma boken i helklass vilket har visats få igång elevernas läslust. Lärare 5 använder högläsning under årskurs 6 till 8 och betonar vikten av att ge eleverna en lugn stund men också använda tiden till ett lär tillfälle. Lärarnas utsagor visar en tydlig koppling till den transaktionella strategiundervisningen som ses som ett förhållningssätt och fokuserar mer på elevers tankeprocesser än värdering av elevers svar. Lärare 5 menar att det är viktigt att eleverna inte alltid känner sig granskade och bedömda:

> Så det är bra, läsning är så bra på så många olika sätt. […] och bara det här att få en lugn och skön stund. Man behöver inte alltid prestera […] vi måste ju bedöma men dem stunderna är väldigt värdefulla också.

Lärarna uppmärksammar att högläsningen behöver kopplas samman med samtalet. Dialogen och samtalets betydelse betonar lärarna är en väsentlig faktor för eleverna att utveckla sin läsförståelse. En av den transaktionella undervisningsstrategins principer är att meningsskapandet sker i interaktion med andra. Lärare 5 ser samtalet kring det lästa som ett tillfälle att lära känna nya elever då dem ofta relaterar texten till sig själva. Även lärare 2 tillämpar samtal för att låta eleverna diskutera över det dem läst och reflektera i förhållandet till sig själva. Lärare 4 lyfter fram olika citat från boken och låter eleverna diskutera dem i helklass. Lärare 7 har boksamtal som spelas in där eleverna sitter i olika grupper. Där får eleverna en möjlighet att hjälpa varandra men tränas också att upprätthålla samtalen utan läraren vilket gör att de tränas i att ta över ansvaret.

Den transaktionella lässtrategin är även en bra metod för att individanpassa undervisningen för att säkerställa att alla elever utvecklas. Samtliga lärare i intervjuerna betonar vikten av att kunna anpassa undervisningen för att få med sig alla elever. Eftersom den transaktionella strategiundervisningen inte är lika strikt som den reciproka undervisningsstrategin öppnar den upp för lärarna att individanpassa sin undervisning. Lärarna 2, 3 och 6 berättar att de arbetar mycket med att anpassa undervisningen efter elevers olika behov. Lärarna 3 och 2 tar hjälp av stödinsatser som finns på skolan för att kunna hjälpa elever med särskilda behov. Lärare 3 väljer att stundvis läsa högt för lässvaga elever då de behöver mer stöd än andra. Även lärare 6 berättar att hen har många elever med särskilda behov som behöver extra anpassningar vilket gör samarbetet med specialpedagoger avgörande för att lyckas nå alla elever. Läraren beskriver arbetet så här:

> Jag har fått lära mig lite learning by doing lite grann. […] sen har vi för elever som har särskilda behov så har vi ett väldigt bra samarbete med vår specialpedagog som finns på skolan. […]. Då kan jag luta mig mot henne och samarbetet har det gett mig mer kött på benen. Sen att man inte känner sig så ensam. Har man 24 elever som man ska ro i land och fixa betygen så har man kanske 2–3 som är väldigt svaga med läsningen, då är det tufft att vara själv i klassrummet.

Lärare 2 nämner däremot behovet av att anpassa sin undervisning för de lässtarka eleverna. För att kunna utmana eleverna menar läraren att det är viktigt att ge dem verktyg för att använda det de läst. Så här beskriver läraren arbetet:

> […] finns det dom som läser mycket och har en helt annan bakgrund i det och dom har ju lättare att ta sig in i texterna. Men samtidigt har dom inte lättare att samtala om det läser. Läsvana elever är ofta väldigt ensamma med sina texter, dom pratar ju inte om det dom läser. Dom tvingas aldrig fundera kring saker och ting när dom läser. […] det är inte per automatik att dom är duktiga på att resonera kring det dom läser […].

Lärarna ser den transaktionella undervisningsstrategin som en gynnsam metod för eleverna. Dels för att den är mer ”fri” än RU men även för att den individuella anpassningen då läsförståelsen skiljer sig mellan eleverna och läsning är personbunden.

6.1.3 **BLU**

BLU-metoden fokuserar på bland annat begreppskunskap vilket gör att många lärare använder metoden när de arbetar med faktatexter. Strategin fokuserar även på motivation som en väsentlig del i främjandet av läsförståelse. Jag har utefter lärarnas svar i intervjuerna valt att dela upp strategin i två grupper: Begreppsorienterad undervisning och motivationsfrämjande arbete.

I intervjun med lärare 4 beskriver hen en tydlig användning av BLU-metoden i sin undervisning med faktatexter. Arbetet sker i helklass vilket läraren beskriver vara ett gynnsamt sätt att få med alla elever genom texten. Så här beskrivs arbetet med faktatexter:

> […] då hade jag valt ut en faktatext sen hade jag texten på projektorn och så sa jag att vi tillsammans skulle skriva om texten genom olika nyckelord vi hittar. […] dom räcka upp handen och jag strök under på tavlan. […] I slutet stängde jag av projektorn och då hade vi bara orden. Då skulle dom skriva en faktatext utifrån orden. Det funkade jättebra och eleverna började skriva direkt. […] mycket fokus på ordkunskap.

Läraren 6 använder också BLU-metoden i sitt arbete med faktatexter. Hen kopplar ihop arbetet med lässtrategier med studieteknik och förklarar att det handlar om att ge eleverna de verktyg dem behöver för att ta sig igenom texter. Läraren betonar även vikten av att lära eleverna använda begreppen i olika kontexter och sammanhang. Så här beskrivs arbetet i lärarens klassrum:

> Med lässtrategier så tänker jag lite mer på studieteknik, för det jobbar jag hemskt mycket med i sjuan. Hur läser man en text. […] Sen att man ska träna minnet, för det är ju det det handlar om att plugga. Har du läst, håll för texten, dra fram ur minnet. […] mer fokus på begrepp och sammanhangen […] i vilka sammanhang kan vi stöta på det här begreppet och så vidare.

I arbetet med alla typer av texter lägger lärare 7 stor vikt vid ordkunskap för att hjälpa eleverna att förstå det lästa. Hen beskriver arbetet så här:

> Jag har arbetat mycket med ord och ords betydelse. Hur är ordet uppdelat? Är det ett sammansatt ord? Av vilka? Vilket är huvudordet? Vad betyder det och hur kan jag omformulera? Eleverna har blivit kloka på att hitta lösningar.

Lärare 5, som arbetar på en 6–9 skola, förklarar att det är viktigt att eleverna kan söka rätt information i texter för att kunna dra egna slutsatser utifrån det lästa. Källkritik är ett begrepp som är centralt i lärarens arbete med faktatexter:

> När vi jobbar med faktatexter ska dom givetvis kunna hitta fakta. Men sen är det ju viktigt […] att kunna dra slutsatser med hjälp utav fakta. Dom ska kunna använda det dom hittar. Vad har det här för betydelse för mig och för andra? Mycket källkritiska frågor när det kommer till faktatexter, exempelvis […] Vem är upphovsmannen och är det relevant överhuvudtaget för det man behöver texten till och är den aktuell? Så för mig är faktatexter mycket kopplat till källkritik.

BLU-metoden fokuserar mycket på elevers motivation som en grundläggande faktor till att öka läsförståelsen. Många av lärarna jag intervjuat lyfter att de arbetar i stor omfattning med att öka elevers motivation till läsning. Nedan tas några av lärarnas svar upp kring motivationsfrämjande arbete i klassrummet.

Lärare 1 beskriver en oro i sitt arbete med läsning i klassrummet. Hen har känt att hen tar död på elevernas läslust. För att finna en bättre lösning på problemet förklarar läraren en förändring i sitt arbete för att öka elevernas läslust:

> Det blir så tråkigt! Så nu känner jag att nu ska jag bara läsa bok, snabbt också, inte hacka upp boken. […] och det känns som dom kommit in i boken på ett annat sätt nu.

I intervjun med lärare 5 går en stor tid åt till att prata om arbetet med att öka elevers motivation till läsning. Läraren förklarar att det är viktigt att ge eleverna en mening med att läsa. Vidare berättar läraren att det är betydelsefullt att hitta texter som känns relevanta och lockande för eleverna. Så här beskrivs arbetet med att öka motivationen hos eleverna:

> Att öka läslusten tror jag är att göra texten relevant. Att hitta texter som jag tror kan säga eleverna något och om inte är det mitt jobb att öppna upp texten […]. Och varför behöver man läsa […] att motivera, speciellt dom elever som inte vill läsa. […] då måste jag ju ha på fötterna att förklara varför dem ska läsa. […] till exempel om dom får papper från Arbetsförmedlingen så måste dom ju kunna läsa vad som står. Du blir inte en del av samhället annars vilket är en demokratisk rättighet. […].

Lärare 6 försöker väcka elevernas läslust genom att väcka känslor när de läser skönlitteratur. Att motivera eleverna att vilja läsa tycker läraren är ett stående problem i skolan. Hen beskriver sitt arbete så här:

> Det är för att väcka känslor som jag använder skönlitteratur. Och kanske förhoppning att väcka intresset för en speciell bok eller så. Jag skulle vilja få dom att vilja läsa flera böcker. Jag läser många böcker själv men dom nappar inte så mycket på det.

Att arbeta med begrepp är en viktig faktor för att elever ska kunna ta till sig innehåll i texter. För att utveckla läsförståelse anser lärarna att läslust och motivation är en väsentlig aspekt för att lyckas.

6.2 Svårigheter lärare upplever med lässtrategier

6.2.1 Tidsaspekten

Många lärare som jag intervjuat lyfter att arbetet med läsförståelsestrategier och läsförståelse tar upp mycket tid. Lärare 4 och 7 beskriver att svenskundervisningen består av korta lektioner och läsning tar upp en större del av svenskkursen eftersom eleverna har svårt att ta sig igenom exempelvis en skönlitterär bok. Lärarna beskriver svårigheten med att få tiden att räcka till så här:

> Problemet är egentligen att det tar tid. Och att man får tänka att det får göra det. Den gemensamma läsningen som vi har, det tar en halv lektion i veckan och jag har två lektioner i veckan. En fjärdedel går åt till ren läsning och lässtrategier. […] har jag tid med det här? Har man inte det får dom inte den kunskapen, då kommer dom inte klara sig. Så är det ju. (Lärare 7).

> […] tycker jag arbetet är väldigt svårt. Sedan gick tiden och det gick flera månader utan att dom läst ut sina böcker. Och vi behövde arbeta med annat. Eftersom vi har så korta lektioner så blir det att vi inte hinner hjälpa alla. […]. (Lärare 4).

Svårigheten att få tiden att räcka till lyfter många av lärarna och arbetet med läsförståelse är tidskrävande och kan påverka övrigt innehåll i svenskkursen.

6.2.2 Bedömning

När det kommer till bedömning av elevers läsförståelse och deras användning av lässtrategier var det skilda uppfattningar från lärarna i intervjuerna huruvida de ansåg uppdraget problematiskt eller inte. Några av lärarna tycker att bedömning av läsförståelse är en svår uppgift i jämförelse med andra kunskapskrav i svenska medan några lärare inte ser bedömning som en svårighet. Lärare 7 upplever inte att läsförståelse är svårt att bedöma och lärarna 4 och 2 förklarar att det var svårare

i början men nu kommit in i bedömningsarbetet bättre. Lärare 2 jobbar ofta med matriser i bedömningen vilken hen upplever vara uppskattat av eleverna. Däremot uppfattar lärare 3 och 5 bedömning av läsförståelse som en svårighet och ställer sig kritiska till vissa skrivningar i kunskapskraven:

> I grundskolan förväntas man bedöma hur dom använder läsförståelsestrategier och det går ju inte. Det är en dold process i hjärnan, man får gissa väldigt mycket. […] Att bedöma deras flyt och hur dom använder lässtrategier är fruktansvärt svårt. […] att exakt bedöma hur dom använder sig av strategierna, det är knepigt. (Lärare 3)

> Nej inte själva förståelsen men däremot kriteriet: läsa med flyt. […]. Att kunna dra egna slutsatser och läsa mellan raderna och tolka sådär, det känner jag mig ganska bekväm med. […] jag litar ju på att dem vet vad eleverna ska kunna. (Lärare 5)

Uppfattningen av bedömning av läsförståelse skiljer sig mellan lärarna vilket kan bero på att bedömningsfrågan inte fördjupades i alla intervjuer.

6.2.3 **Stöttning av alla elever**

Många av lärarna jag intervjuat berättar om svårigheten att stötta alla elever då spridningen mellan elevers läsvanor är stor. Lärare 4 har korta lektioner vilket resulterar i en oro att inte hinna med att hjälpa alla elever. Lärare 6 tycker det är svårt att finna en balans då många elever har läs- och skrivsvårigheter som gör att texter behöver bli upplästa medan några elever har behov av att utveckla den enskilda läsningen. Lärare 1 lyfter en rädsla att inte kunna säkerställa att alla elever förstår när de arbetar med en text i helklass:

> Jag tycker ibland att det är svårt att jobba med elever som har låg läsförståelse. […] det är svårt att veta: når jag han som sitter längst bak? När jag går igenom frågorna och svaren så vet jag att jag inte har med mig alla ändå. Ibland krävs det att man sitter en och en med eleven. (Lärare 1)

Lärare 2 beskriver läsvana elever inte är vana vid att exempelvis samtala om det de läst:

> Många som kommer till oss har väldigt lite läsvana. Sen finns det dom som läser mycket och har […] ju lättare att ta sig in i texterna. Men samtidigt har dom inte lättare att samtala om det dom läser. Många som läser mycket är ofta väldigt ensamma med sina texter […].

Lärare 2 och 5 anser att glappet mellan läsovana och lässtarka elever är stort. Lärarna anser att många elever som börjar på skolan har väldigt lite läsvana med sig. Detta gör att läraren upplever det svårt att föra fram eleverna som inte fått med sig den grundläggande förståelsen som förväntas och samtidigt stimulera dem som redan är duktiga så de inte tappar intresset.

6.2.4 **Kompensatoriska uppdraget**

Många av lärarna anser att arbetet med läsförståelse är en viktig och grundläggande faktor för elevernas utveckling. Flera av lärarna lyfter i intervjuerna att de ser en minskning av intresset för fritidsläsning hos eleverna. Som svensklärare upplever de ett ansvar att ge eleverna möjlighet att läsa i skolan. Lärare 3 känner ett stort ansvar till skönlitteraturen och väljer att lägga stor tyngd på det. Lärarna 5 och 3 anser att de har ett kompensatoriskt uppdrag att ge eleverna utrymme att läsa i svenskkurserna, speciellt skönlitterära böcker. Lärarna betonar också att den fria läsningen bland elevernas föräldrar minskar:

> Nej, man jobbar alltid med läsförståelse när det kommer till texter. Men […] dom läser så fruktansvärt lite fritidsläsning så tycker jag har ett oerhört stort ansvar till skönlitteraturen […] för att dom ska få i sig några böcker helt enkelt. Om jag visste att dom läste mer på fritiden så skulle jag kunna jobba mer med sakprosa men jag känner att där här är ett kulturarv som går förlorad. (Lärare 3).

Lärare 1 upplever det svårt att finna tid att hitta intressanta faktatexter till sina elever vilket gör att hen upplever arbetet med faktatexter som fyrkantigt och tråkigt. Lärare 5 beskriver att det är viktigt att göra texter relevanta och även tillgänglig genom exempelvis digitala verktyg. Nedan redogörs några av lärarnas tankar kring det kompensatoriska uppdraget:

> Jag tror jag måste göra texter relevant. […] Men även att göra skönlitteraturen relevant för andra händelser i samhället […]. Även att vi ska in det mer digitalt […]. Och även att man läser mer i hemmet, att ha läsande förebilder […] är jätteviktigt. […] Och läser dom inte hemma så är det ju den enda läsningen dom får, det är ju lite vårt kompensatoriska uppdrag. (Lärare 5)

Att elever läser mindre nu än förr ökar lärarnas ansvar att elever får möjlighet att läsa i skolan. Det kompensatoriska uppdraget kan innebära en stor press för lärarna och deras engagemang på läsning.

6.3 Lärares kunskaper om lässtrategier

6.3.1 **Utbud i lärarutbildningen**

När jag frågar vilka kunskaper lärarna har om lässtrategier och om deras utbildning erbjudit kurser eller föreläsningar i läsförståelsestrategier svarar samtliga lärare att inga didaktiska föreläsningar om lässtrategier har erbjudits. Ingen av lärarnas utbildning har informerat och lärt ut hur man arbetar med lässtrategier i undervisningen. Lärare 1 nämner att under sin VFU fått ta del av olika strategier och metoder kring läsförståelse. Lärare 2 och 4 har hämtat kunskap från erfarna kollegor på skolan och lärare 6 har utvecklat sina kunskaper med hjälp av specialpedagogen som arbetat länge med strategierna. Lärare 5 har också tillägnat sig sin kunskap via jobbet och har

genom sin arbetsplats gått en av Skolverkets fortbildningar i läslyftet som heter ”samtal i text”. Lärare 3 har inhämtat kunskap genom att på eget initiativ läst många böcker kring ämnet och även gått en lärarlyfts handledarkurs för att utveckla sin kompetens. Lärare 7 beskriver att lärarutbildningen till mesta del fokuserade på litteraturvetenskap och alla didaktiska kunskaper har hen tillägnat sig när hen läste till svenska som andraspråkslärare.

6.3.2 **Lärarnas efterfrågan av ytterligare kunskaper**

I frågan om lärarna anser att dem behöver ytterligare kunskaper för att arbeta mer effektivt med elevers läsförståelse gav många lärare liknande svar. Lärare 1 och 7 lyfter att de önskar lära sig mer didaktiska verktyg för att arbeta mer tidseffektivt. Lärare 4 vill hitta metoder för att nå de lässvaga eleverna. Lärare 2 vill utveckla sin pedagogiska kompetens för att arbeta mer lustfyllt med läsförståelse:

> Självklart. Då skulle jag nog vilja ha mer pedagogiska verktyg på hur man kan […] hitta ett tidseffektiv […] sätt som också är lärorika och lustfyllda. […] så jag kan fylla på lådan lite. […] Som då bottnar i forskning.

Samtliga lärare i intervjun betonar vikten av ämnesövergripande arbete för att utveckla elevers läsförståelse. Många av lärarna redogör att det förekommer samarbete med andra skolämnen men önskar att det utökas. Delvis för att lärarna känner att de kan utveckla sina kunskaper i social interaktion med andra lärare, då man kan byta erfarenheter. Men också för att läsning och läsförståelse inte ska ses som en isolerad del i svenskan, utan att lärare i andra ämnen utvecklar en medvetenhet att läsförståelse är viktigt i alla ämnen. Lärare 6 tycker att det även är viktigt att tillsammans med andra lärare får reflektera över vad som faktiskt fungerar:

> Att få synliggöra sådant som funkar är ju värsta kicken. Det handlar ju om att utveckla sitt fackspråk, att utveckla vår professionalism och att våra erfarenheter ska bli beprövade. Vi kan ju så himla mycket men vi hinner ju inte tänka på allt vi kan.
> Alla lärare har ju det här, till och med matten har ju att man måste arbeta med läsförståelse.

Genom didaktiska verktyg och gemensamt arbete med lärare i andra ämnen menar lärarna att elever får bättre förutsättningar att utveckla sin läsförståelse.

7 Diskussion

Det här kapitlet är uppdelat i fyra delar, metoddiskussion, resultatdiskussion, slutsatser samt förslag på fortsatt forskning. Metoddiskussionen behandlar metoden som valts för undersökningen, samt studiens tillvägagångssätt. I andra delen diskuteras resultatet av undersökningen. Tredje delen presenteras slutsatser utifrån studiens resultat. Slutligen läggs förslag till fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

Genom fenomenologin kan man förstå individens tolkning av sin egen erfarenhet (Hartman, 2004:194). Eftersom lärarna inte explicit nämner vilka lässtrategier de använder i sin undervisning har jag utifrån deras beskrivning av arbetet med läsförståelse kategoriserat deras metoder i olika lässtrategier som jag anser stämmer in. Den fenomenologiska analysansatsen som jag använt mig av för att ta reda på lärarnas tolkning av sin erfarenhet riskeras eventuellt att inte stämma överens med hur lärarna upplever sina erfarenheter. Kategoriseringen bygger på min tolkning av såväl lärarnas utsagor som min kunskap om lässtrategierna vilket kan betraktas genomsyras av en viss ensidighet. Genom att studera lärarnas verksamhet kan minska ensidigheten men det är inte syftet med min undersökning. Fokus i studien är att lyfta fram lärarnas perspektiv på sin verklighet. För att kunna dra slutsatser, leta efter gemensamma faktorer och skilda uppfattningar behöver jag analysera hur lärarna beskriver sin verklighet, vilket fenomenologin erbjuder.

För att minska ensidigheten ytterligare hade min intervjuguide behövt bearbetas och prövats i en pilotintervju för att säkerställa att respondenterna tydligt förstår vad jag söker svar på. Tillförlitligheten i analysen av respondenternas svar hade även kunnat öka genom att låta en till person tolka svaren. Generaliserbarheten kan även kritiseras då möjligheten till replikation kan vara svåruppnåeligt (Bryman, 2011:368). Då endast sju intervjuer genomförts i undersökningen strävar den inte efter att generalisera svensklärares sätt att arbeta med lässtrategier i undervisningen.

7.2 Resultatdiskussion

7.2.1 Hur beskriver lärare sitt arbete med lässtrategier?

Resultatet visar att samtliga lärare växlar mellan olika lässtrategier i sin undervisning. Den reciproka undervisningsmetoden används oftast när lärare arbetar med frågor på olika nivåer. Jag kan även urskilja att flertalet lärare använder strategin då de nämner begrepp som Westlund (2012:207) menar är vanliga i grundskolans mellanår. Hur kommer det sig då att lärarna i undersökningen varierar lässtrategier i sin undervisning? Utifrån resultatet kan man se att det beror delvis på att lässtrategierna inte betraktas fungera för alla elevgrupper och för olika texttyper. En annan faktor som visar på att lärarna väljer att blanda metoder i sin läsundervisning beror på deras egna kunskaper kring olika lässtrategier. Lärarnas uppfattningar kring deras kunskaper av lässtrategier diskuteras vidare under sista frågeställningen. Hur lärarna använder lässtrategier undersöks inte i min studie, därav kan jag med stöd av fenomenologin enbart analysera hur lärarna själva uppfattar sin verklighet (undervisning), vilket också kan påverka resultatet.

Lärare 2, 3 och 5 försöker att implementera ett implicit förhållningssätt vid användningen av den reciproka undervisningsstrategin. Att baka in strategins olika delar i sin undervisning minskar de risker som Westlund (2015:143) betonar kan uppstå vid användandet av lässtrategier. Om strategierna används som en isolerad övning riskeras dem få minskad effekt på elevers läsutveckling. Elever kan bli distraherade från textens budskap om läraren betonar tillämpningen av strategierna får för stort fokus.

Resultatet visar att lärarna 4, 5 och 7 använder sig av den transaktionella strategiundervisningen. Lärarna beskriver att de arbetar med längre läsprojekt vilket visar tydligt på en transaktionell strategiundervisning då den bör pågå under en längre tid. Resultatet visar även att högläsning och det dialogiska samspelet är viktiga faktorer vid lärarnas arbete för att synliggöra elevernas tankeprocesser. Högläsningens betydelse kan även urskiljas i Eckerholms (2018:101) studie där högläsningen var en prioriterad arbetsform för lärarna. Lärarna använde högläsning för att stimulera till diskussion och ett meningsskapande mellan elev-lärare och elev-elev vilket stämmer överens med resultatet i min studie. Lärarna beskriver högläsningen som ett lustfyllt inslag i undervisningen som verkar uppskattat av eleverna då det inte är ett bedömningstillfälle vilket är centralt för TSU-metoden.

Ewalds (2007:374) resultat visar att den enskilda läsningen dominerar vilket inte stämmer överens med resultatet från min studie. Lärarna jag intervjuat väljer att prioritera den gemensamma läsningen högre än den enskilda läsningen. Ewald visar vidare i sitt resultat att i de klassrum där lässtrategier förekommer saknas analytiska reflektioner och fördjupade textsamtal kring det lästa. Det är en motsättning från mitt resultat som visar att lärarna låter textsamtal gemensamt i helklass och i läsgrupper få stor plats i undervisningen. Att samtala kring texter anser lärarna vara en viktig faktor för läsutvecklingen och framgår tydligt ur den transaktionella undervisningsteorin (Westlund, 2012:213). De skilda resultaten från våra studier kan bero på att Ewald gjort en fältstudie medan jag har gjort intervjuer. Hon har alltså använt ett första hands perspektiv medan jag har använt mig av andra hands perspektiv. Eftersom andra hands perspektivet inom fenomenologin låter mig undersöka lärarnas uppfattningar om sin undervisning, inte hur verksamheten verkligen ser ut, kan detta påverka resultatet. I både Eckerholm (2018) och Bommarco (2006) framgår det att lärare ser boksamtalet som en viktig aktivitet för elevers läsutveckling. Eckerholm (2018:105) menar att läsgrupper är ett bra tillfälle att samtal om varandras uppfattningar av en text vilket i sin tur främjar läsutvecklingen. Bommarco (2006:214) betonar vikten av att ge utrymme för olika tolkningar och att låta den subjektiva rösen få ta sig uttryck i textsamtal. Att samtalet inte ska ses som en kunskapskontroll och värdering av elevers läsning går i tydlig linje med den transaktionella undervisningsteorin (Westlund, 2015:131). Lärarna i min studie visar att både högläsningen

och textsamtalet handlar mer om att synliggöra elevers tankeprocesser än att bedöma deras läsförståelse. Att vara en läsande förebild lyfter lärare 5 som en viktig faktor vilket även (Molloy, 2002:3324) betonar. Molloy menar att lärarens gestaltning som läsande förebild i klassrummet kan ha en positiv inverkan på elevers läsutveckling, vilket saknades hos de lärare hon studerat.

Den individuella anpassningen är en viktig del i en lärares arbete. Den transaktionella undervisningsteorin som bygger på att förståelse av text skapas tillsammans gör att den ger utrymme för individuell anpassning. När lärarna i min studie lyfter sitt arbete med individuella anpassningar beskriver lärarna en problematik att finna lösningar för både de lässvaga eleverna och för de lässtarka. Lärarna 2, 3 och 6 framhäver samarbetet med stödinsatser som finns på skolan för att möta elevers olika behov. Lärarna i Eckerholms (2018:117) studie betonar också vikten av individuell stöttning men att stödet ansågs bristfälligt och att tillgången till specialpedagoger fanns enligt lärarna inte i tillräcklig omfattning. Liknande problematik framgår även i min studie vilket diskuteras närmare under kategorin svårigheter och lärares kunskaper. Även Eckerholm har i sin studie intervjuat lärare vilket innebär att även hon analyserar lärarnas svar utifrån ett så kallat andra hands perspektiv (Larsson, 1986:12).

Resultatet visar att den begreppsorienterade undervisningsstrategin användes i störst utsträckning i arbetet med faktatexter. Begrepp- och ordkunskap anser lärarna som en viktig faktor för att ta sig igenom texter. Enligt Guthrie (2004) bör läraren göra eleverna medvetna om de kognitiva processerna där eleverna integrerar textens information med sin egen kunskap. Ett sådant förhållningssätt visar lärarna i min studie när dem beskriver vikten av att eleverna inte bara ska kunna inhämta faktakunskaper utan även kunna dra slutsatser utifrån kunskaperna.

Lärarna i min studie använder även BLU-metoden då de fokuserar på elevernas läsmotivation. För att öka elevernas läslust beskriver lärarna att de behöver kunna motiverar varför läsning är en viktig del i elevernas liv. För att ge eleverna en mening med att läsa understryker de betydelsen av att hitta relevanta texter och böcker. Ewald (2007:372) lyfter i sin studie att många av lärarna beskriver en tidsbrist som gör att de inte hinner följa med i nyutgivningen av barn- och ungdomsböcker. Tidsproblematiken som lärarna i min studie upplever diskuteras vidare under kategorin svårigheter.

7.2.2 **Vilka svårigheter upplever lärarna i arbetet med lässtrategier?**

Resultatet visar att lärarna upplever vissa svårigheter i sitt arbete med lässtrategier och läsförståelse. Lärare 4 och 7 beskriver korta lektioner vilket gör att de upplever en tidsbrist i arbetet med läsning. Bommarco (2006) menar att arbetet med litteratur tar tid och kan vara svårt för en lärare att organisera på ett effektivt sätt. Lärarna i min studie upplever att de behöver bättre verktyg för

att tidseffektivisera sin undervisning. Detta diskuteras vidare under lärarnas uppfattningar om ytterligare kunskaper.

I min studie visar resultatet att det råder skiljande uppfattningar om bedömningsmomentet kopplat till elevers läsförståelse. Lärarna 3 och 5 lyfter en kritisk reflektion till kunskapskravens skrivningar. Kriterier som att bedöma elevens läsflyt och hur dem använder sig av lässtrategier upplevs svårt då det betraktas som en dold process i hjärnan. När jag granskar kunskapskraven för årskurs 9 (Skolverket, 2011a) upplevs kriterierna vara vagt beskrivande vilket gör att lärare kan ha svårt att konkretisera kunskaperna som eleven förväntas visa. Eftersom resultatet i min studie visar att lärares kunskaper kring lässtrategier är inhämtade på lärarens eget ansvar kan även det påverka hur lärare bedömer elevernas läsförståelse. Även variationen av lärares användning av olika lässtrategier kan påverka lärarnas bedömning av elevers läsutveckling.

En annan svårighet som uppmärksammas i min studie är den individuella stöttningen för elever med särskilda behov. Resultatet visar att lärare upplever en stor spridning mellan läsovana och läsvana elever. En sådan spridning kan även utskiljas i Ewalds (2007:371) studie där spridningen mellan elevernas läsvanor var stor och upplevs förstärkas under mellanåren. För att kunna säkerställa att alla elevers behov blir tillfredsställda framhäver lärarna i min studie att de är i behov av mer didaktiska kunskaper och betonar vikten av samarbetet med andra stödinsatser på skolan. Detta diskuteras närmare i kategorin lärares kunskaper.

Som beskrivits tidigare tar läsningen upp mycket tid och lärarna i min studie beskriver läsförståelse som en grundläggande kunskap för att eleven ska utvecklas. Lärarna upplever att fritidsläsningen minskar och känner ett kompensatoriskt ansvar i svenskundervisningen. I syftesbeskrivningen ska svenskämnet stimulera elevernas intresse för att läsa och genom mötet med olika texter utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden (Skolverket, 2011c). Det är enbart i svenskämnet som elevers läsförståelse blir bedömt men läsningen en grundläggande komponent för att eleverna ska tillägna sig kunskaper i andra ämnen. Det kräver att alla lärare, oavsett ämne, arbetar med elevers läsutveckling. Närmare diskussion presenteras under lärares efterfrågan om ytterligare kunskaper.

7.2.3 **Vilka kunskaper har lärarna av lässtrategier och vilka ytterligare kunskaper efterfrågas?**

Resultatet visar att samtliga lärare inte fått någon undervisning kring lässtrategier och hur strategierna tillämpas i sin lärarutbildning. Det är ett stort tidsspann mellan lärare 6 som utbildats 1989 och lärare 4 som utbildats 2019. Alltså kan vi se att lärarutbildningen inte erbjudit undervisning i lässtrategier på över trettio år. I Ewalds (2007:376) studie lyfter många lärare att de har få

erfarenheter av litteraturläsning och studien visar att lärarna har svårigheter att med sina teoretiska kunskaper utforma den litteraturpedagogik de önskar. Resultatet stämmer delvis in på min studie då lärarna inte fått utbildning kring lässtrategier. Emellertid visar resultatet i min studie att lärarnas har en tematisk upplagd litteraturläsning vilket inte framkom hos lärarna Ewald undersökt. Viktigt att ha i beaktning är att jag inte undersökt lärarnas kunskaper utan enbart lärarnas egen uppfattning kring kunskaperna. Jag kan utifrån lärarnas beskrivningar kring sin undervisning se att lärarna använder sig av tematisk upplagd litteraturläsning men utifrån fenomenologin inte dra slutsatser kring hur det ser ut i verkligheten. Vidare visar Ewalds studie att lärarna inte erbjudits ämnesinriktad kompetensutveckling på många år vilket motsäger lärarnas utsagor i min undersökning. Lärare 3 och 5 har gått fortbildningar via arbetsplatsen. Dock kan man utifrån resultatet se ett behov av ökade kompetensutvecklande insatser för lärarna. Resultatet visar att lärarna tillägnar sig kunskaper via mer erfarna kollegor på arbetsplatsen och genom att läsa forskningsmaterial på egen hand. Lärarna inhämtar även kunskaper från de stödinsatser som finns på skolan för att utveckla sin undervisning av lässtrategier.

Resultatet visar att lärarna efterfrågar ytterligare kunskaper för att arbeta mer effektivt med lässtrategier och elevers läsutveckling. Lärarna efterfrågar fler didaktiska verktyg för att tidseffektivisera sin undervisning genom att byta erfarenheter med andra svensklärare. Det framgår även i Molloys (2002: 262) studie där en lärare beskriver avsaknaden av det kollegiala lärandet. Lärarna efterfrågar också mer ämnesövergripande arbete så elevers läsutveckling främjas i alla skolämnen. Enligt Skolverkets rapport (2012) ska lärare som låter eleverna hämta kunskaper i skriftliga källor måste stötta eleverna i de språkliga utmaningar som eventuellt kan uppstå. Genom att arbeta läsutvecklande i alla skolämnen blir inte läsning och läsförståelse en isolerad del i svenskan.

7.3 Slutsatser

Att lärarna i studien använder sig av lässtrategier i sin undervisning framgår tydligt ur resultatet. Genom att växla mellan olika strategier och metoder har lärarna funnit sin egen undervisningsstrategi som fungerar för sin elevgrupp. Genom att variera strategier i sin undervisning beroende på texttyp och arbetsområde kan riskerna med lässtrategianvändningen minska då lärarna inte strikt följer samma modell. Emellertid kan variationen av lässtrategierna tyda på en kunskapsbrist hos lärarna om vilka metoder och strategier som finns och hur dem tillämpas. Undersökningen påvisar ett behov av kompetenshöjande insatser för ett flertal svensklärare i området läsförståelseundervisning. Studien visar att de svårigheter som lärarna beskriver går i linje med de ytterligare kunskaper som lärarna efterfrågar. Svårigheterna i lärarnas arbete kan minska om det ämnesövergripande arbetet ökar och om svensklärare får fler möjligheter att utbyta erfarenheter och

didaktiska verktyg med andra svensklärare. De svårigheter som lärarna upplever med arbetet med lässtrategier skulle även minska om lärarutbildningarna erbjuder mer undervisning om strategier och dess tillämpning.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Efter jag genomfört min undersökning anser jag att det är viktigt att tydligare undersöka hur olika lässtrategier kan implementeras och anpassas till undervisningen på grundskolans senare år. Skolverket fick under 2015 i uppdrag av regeringen att genom projektet Läslyftet ge stöd till lärare inom läs- och skrivdidaktik (Skolverket, 2018). Läslyftet skulle genomföras lokalt och genom kollegialt lärande utveckla lärares kunskaper inom läsområdet och sin profession. Några av lärarna i min studie har tagit del av projektet men lyfter ändå en brist i det kollegiala lärandet. Det hade varit ett lämpligt område för nya forskningsinsatser att undersöka hur lärare som deltagit i projektet utvecklat sin läsundervisning. Klassrumsobservationer kan vara ett användbart tillvägagångssätt för att tydligare förstå lärarnas användning av lässtrategier. Även bör forskning kring lärarprogrammens innehåll och bristen av undervisning om lässtrategier bli ett prioriterat område för nya forskningsinsatser.

8 Referenslista

Tryckta källor

Andreassen, R. (2008). *Explicit undervisning i läsförståelse.* I: Läsförståelse i teori och praktik. Bråten, I. (red.). Lund: Studentlitteratur.

Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog - En studie i gymnasieelevers litteraturläsning.* Diss. Lund: Lunds universitet.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber

Bråten, I. (2008). *Läsförståelse – inledning och översikt.* I: Läsförståelse i teori och praktik. Bråten, I. (red.). Lund: Studentlitteratur.

Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse –En intervjustudie om undervisning i årskurs 4–6*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Edenfeldt, Å. (2016). *Läskompetens: lässtrategier för gymnasiets svenskkurser*. Stockholm: Natur & kultur.

Ewald, A. (2007). *Läskulturer – Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår.* Diss. Lund: Lunds Universitet.

Guthrie, J. (2004). *Classroom Contexts for Engaged Reading: An Overview.* J. Guthrie, A. Wigfield & K. Perencevich (red.), Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction. Mahwah, N, J: Lawrence Erlbaum.

Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metoder.* 2., [utök. och kompletterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik.* 3., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet.* Doktorsavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan.

Pressley, M. (2006). *Reading Instructions that Works: The case for balanced teaching.* New York: Guilford.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsningen.* Malmö: Gleerups.

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

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik.* (2:a upp.). Stockholm: Natur & kultur.

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

Elektroniska källor

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys [elektronisk resurs] exemplet fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur. Hämtad från: http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf

Odenljung, H. (2020). *Vi måste få ungdomar att läsa mer böcker*. Hämtad från: https://www.gp.se/debatt/vi-måste-få-ungdomar-att-läsa-mer-böcker-1.25220483

Palinscar, A-S & Brown, A.I. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-forstering and comprehension-monitoring activities*. E-bok hämtad från: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf

Skolverket, 2011a). *Läroplan och kursplan för grundskolan - Kunskapskrav för svenska årskurs 9*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet- Skolans värdegrund och uppdrag*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet

Skolverket. (2011c). *Läroplan och kursplan för grundskolan- Syfte i svenska årskurs 9*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f

Skolverket. (2011d). *Läroplan och kursplan för grundskolan -Centralt innehåll för svenska årskurs 9*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f

Skolverket. (2013). *PISA 2012- 15-åringar kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398 i PDF-format hämtad från: https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ab3c/1553965313197/pdf3126.pdf

Skolverket. (2016). *Svenska elever bättre i PISA*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2016-12-06-svenska-elever-battre-i-pisa

Statens medieråd, (2019). *Unga & medier 2019*. Rapport i PDF-format hämtad från: https://statensmedierad.se/download/18.126747f416d00e1ba946903a/1568041620554/Ungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf

Skolverket (2012). *Få syn på språket- Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolreformer. Verksamheter och ämnen*. Skolverket & Fritzes. PDF-fil hämtad från: https://www.skolverket.se/getFile?file=2843

Skolverket. (2018). *Läslyftet i skolan: Planera och organisera för kollegialt lärande*. Diskussionsunderlag hämtad från: https://www.skolverket.se/download/18.1d7693d81684bec928237c/1547639821034/Laslyftet_skolan_planera_organisera_kollegialt_larande_2019.pdf

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Hämtad från: http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

När tog du din lärarexamen?

Vilken form av lärarutbildning har du?

Hur länge har du arbetat som lärare?

1. Beskriv hur du arbetar med läsförståelse i din undervisning.

2. Beskriv arbetet med läsförståelse kopplat till: Faktatexter, skönlitterära texter

3. Hur ser dina kunskaper om läsförståelsestrategier ut

4. Lär du ut läsförståelsestrategier till dina elever?

5. Anser du att du behöver ytterligare kunskaper för att arbeta effektivt med elevers läsförståelse, och i sådana fall vilken typ av kunskap?

Bilaga 2: Instruktioner för Zoom-möte

Intervju via Zoom

För att kunna ha ett möte via Zoom behöver du ha en dator med internet, kamera och mikrofon. Jag kommer att skicka ett mejl till dig med en länk, som tar dig till vårt inbokade Zoom-meeting. Det är enbart du och jag som har tillgång till länken. Jag spelar in mötet, som planeras ta ca 30 minuter.

Alla som blir intervjuade har fått en personlig kod (därav de fyra siffrorna i titeln på mötet).

Om problem skulle uppstå när du försöker ta dig in till Zoom-mötet eller om du har andra frågor, finns jag tillgänglig på telefon: 0737517942.

Ska bli spännande att få träffa er alla!

/Carin