Att förstå vad man läser

Av: Sara Bartfai och Torulf Lööw

Handledare: Karin Hagren Idevall
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Kandidat/Magisteruppsats 15 hp
Utbildningsvetenskap | höstterminen 2016
Abstract

Title: Understanding What You Read

Authors: Sara Bartfai & Torulf Lööw, Autumn term 2016

Supervisor: Karin Hagren Idevall

The aim of the present study is to describe and analyze what modes of discourse for reading comprehension were prominent among six teachers in two different schools in Stockholm, Sweden. Based on a teacher perspective on how to describe, teach and assess reading comprehension, the investigation concentrated on teacher discourses and their alignment with influential theories of reading.

The study was based on transcriptions of six tape-recorded teacher interviews and classroom observations. The method for analyzing the material was a discourse analysis based on Rosalind Ivanic’s (2004) six writing discourses that were adapted to the context of reading comprehension.

The results show that teachers in both schools tended to utilise several modes of discourse at the same time. There was overall a significant difference between the discourse styles that were used when the teachers were defining the purpose of reading comprehension and the styles used when the teachers were assessing reading comprehension. The teachers mainly used a creativity discourse and a social-practice discourse when explaining the purpose of reading comprehension. In describing assessment of reading comprehension however a skills discourse was more prominent among the teachers. Hence a discrepancy could be seen between how the teachers view the purpose of reading comprehension and how they assess it.

Key words: reading comprehension, reading comprehension assessment, discourse analysis

Nyckelord: läsförståelse, läsförståelsebedömning, diskursanalys
# Innehållsförteckning

- **Abstract** ................................................................................................................. 2
- **Innehållsförteckning** .............................................................................................. 3
- 1. **Inledning och bakgrund** ..................................................................................... 5
- 2. **Syfte och frågeställningar** .................................................................................. 6
- 3. **Tidigare forskning** .............................................................................................. 7
- 4. **Centrala begrepp** .................................................................................................. 9
  - 4.1 **Läsförståelse** .................................................................................................... 9
    - 4.2.1 **Läsförståelsens olika komponenter** ............................................................ 10
  - 4.2 **Bedömning** ...................................................................................................... 12
- 5. **Teoretiska utgångspunkter** .................................................................................. 14
  - 5.1 **Diskurseorit** .................................................................................................... 14
  - 5.2 **Ivanics diskursanalytiska ramverk** ................................................................. 15
  - 5.3 **Läsförståelse diskurser** .................................................................................. 18
    - 5.3.1 **Färdighetsdiskurser** .................................................................................. 18
    - 5.3.2 **Kreativitetsdiskurser** ............................................................................... 19
    - 5.3.3 **Processdiskurser** .................................................................................... 20
    - 5.3.4 **Genre-diskurser** ...................................................................................... 21
    - 5.3.5 **Social praktik-diskurser** .......................................................................... 22
    - 5.3.6 **Den sociopolitiska diskursen** .................................................................... 22
- 6. **Metod och material** ............................................................................................. 23
  - 6.1 **Undersökningsens design** .............................................................................. 23
  - 6.2 **Metod för materialinsamling** ......................................................................... 23
    - 6.2.1 **Semi-strukturerad intervju** ....................................................................... 24
    - 6.2.2 **Observation** ............................................................................................. 24
  - 6.3 **Urval** ................................................................................................................ 25
    - 6.3.1 **Havtornskola** ............................................................................................ 26
    - 6.3.2 **Nyponskola** ............................................................................................... 27
  - 6.4 **Metod för analys av material** ......................................................................... 27
  - 6.5 **Undersökningsens validitet och reliabilitet** ...................................................... 28
  - 6.7 **Etiska ställningstaganden** ................................................................................. 29
- 7. **Resultat och Analys** ............................................................................................ 30
  - 7.1 **Delstudie 1 - Havtornskolan** ......................................................................... 30
    - 7.1.1 **Färdighetsdiskurser** .................................................................................. 30
    - 7.1.2 **Kreativitetsdiskurser** ............................................................................... 33
    - 7.1.3 **Processdiskurser** .................................................................................... 36
    - 7.1.4 **Genre-diskurser** ...................................................................................... 38
    - 7.1.5 **Social praktik-diskurser** .......................................................................... 40
    - 7.1.6 **Sociopolitiska diskurser** .......................................................................... 42
    - 7.1.7 **Sammanfattning - Havtornskolan** .............................................................. 43
  - 7.2 **Delstudie 2 - Nyponskolan** ............................................................................. 44
    - 7.2.1 **Färdighetsdiskurser** .................................................................................. 44
    - 7.2.2 **Kreativitetsdiskurser** ............................................................................... 47
    - 7.2.3 **Processdiskurser** .................................................................................... 51
    - 7.2.4 **Genre-diskurser** ...................................................................................... 53
    - 7.2.5 **Social praktik-diskurser** .......................................................................... 54
    - 6.2.6 **Sociopolitiska diskurser** .......................................................................... 55
    - 7.2.7 **Sammanfattning - Nyponskolan** .............................................................. 56
  - 7.3 **Sammanfattning** ............................................................................................. 57
8. Diskussion .........................................................................................................................59
10. Litteratur ...........................................................................................................................60
Bilaga 1 ....................................................................................................................................64
    Intervjufrågor .......................................................................................................................64
Bilaga 2 ....................................................................................................................................66
    Observationsschema .............................................................................................................66
1. Inledning och bakgrund

Att förstå vad man läser är en av de viktigaste kunskaperna för att kunna lyckas i skolan, och är därför grundläggande inom alla skolans ämnen (Westlund, 2013, s. 1). Samtidigt visar den internationella undersökningen PISA att svenska elevers läsförståelse har försämrats under det senaste decenniet (Skolverket, 2016 a). Enligt Skolverket når var femte svensk elev inte upp till en ”grundläggande nivå” i läsning (ibid). Dessutom har skillnaderna mellan skolor där eleverna kommer från hem med låg utbildningsnivå och skolor där elever kommer från hem med hög utbildningsnivå ökat väsentligt när det gäller kunskapsresultat under de senaste åren (Skolverket 2014). Det här betyder att det finns stora incitament att förbättra undervisningen i läsförståelse på svenska skolor.


Eftersom viss kunskap är lättare att mäta än annan kunskap, varnar han för att vi i den mätkultur vi idag lever i riskerar att värdera kunskap som går att mäta istället för att mäta den kunskap vi värderar, alltså den kunskap vi anser är viktig. Biesta framhåller vikten av att istället i undervisningen utgå efter vad som är syftet med undervisningen (ibid. s. 23).

Ett problem med bedömning eller mätning av just läsförståelse är att begreppet är svårdefinierat och att det råder olika uppfattningar om vad begreppet läsförståelse innebär. Läsförståelse är inte en förmåga utan består av olika komponenter som påverkar varandra. Vilka komponenter som uppfattas som viktigast varierar (Westlund 2013, s. 1). Utifrån hur bedömning definieras bör bedömning som sker medan lärandet äger rum ha som syfte att utveckla de komponenter och färdigheter som eleven behöver för att utveckla förmågan till läsförståelse, vilket är det som bedöms efter att lärandet ägt rum (Bloom m. fl. genom Newton, 2013, s. 65). Vilka komponenter som bedöms signalerar alltså vad som anses vara viktig kunskap (Pettersson 2006, s. 32 - 33).
Sammanfattningsvis behöver läraren ta ställning till vad inom läsförståelse som bedöms, och hur och varför det bedöms. Hur läsförståelse bedöms kan också påverka hur läsförståelse undervisas vilket gör det intressant att undersöka just sambandet mellan lärarens syn på läsförståelse, deras syn dess syfte, hur det undervisar i det och hur de bedömer i det. Det är vår ambition i föreliggande uppsats.


2. Syfte och frågeställningar
Syftet med den här studien är att undersöka hur lärare för de yngre åldrarna talar om läsförståelse, undervisning av läsförståelse och bedömning av läsförståelse, vilket mynnar ut i följande frågeställningar:

- Vilka läsförståelsediskurser kommer till uttryck i lärarnas sätt att definiera läsförståelse?
- Vilka läsförståelsediskurser kommer till uttryck i lärarnas sätt att tala om sin undervisning i läsförståelse?
- Vilka läsförståelsediskurser kommer till uttryck i lärarnas sätt att tala om bedömning av läsförståelse?
3. Tidigare forskning

Barbro Westlund har i sin avhandling *Att bedöma elevers läsförståelse* (2013) jämfört bedömningsdiskurser av läsförståelse hos svenska och kanadensiska lärare. Hon intervjuade fem lärare i Sverige och fem lärare i British Columbia (Kanada), och genomförde klassrumssobservationer. Syftet med hennes undersökning var att ta reda på vilken diskurs som var dominerande i respektive land (ibid., s. 28). Hon analyserade materialet i tre steg: Inom varje intervju, inom respektive lärargrupp (den svenska och kanadensiska) och sedan i ett jämförande perspektiv (ibid. s. 29). Resultatet visade att bedömningsdiskurserna inom respektive grupp var homogena medan de skilde sig mellan grupperna. De svenska lärarna bedömde framförallt hur eleverna svarade på frågor om texten medan de kanadensiska eleverna istället uppmanades att själva ställa frågor till texten. En annan skillnad var att de svenska lärarna i större utsträckning bedömde elevernas läsflyt (ibid, s 256). När det kom till diskurser som lärargrupperna uttrycker skiljde sig länderna åt. De svenska lärarna uttryckte främst en “mekanisk diskurs”, och en “läslustdiskurs” vilket innebär ett större fokus på kvantitet, alltså att lärarna bedömer elevernas läsförståelse utifrån hur mycket de läser (ibid., s. 261-262). De kanadensiska lärarna å sin sida ger uttryck för en “medvetandegörande diskurs” och en “läsengagemangsdiskurs”. Med det menar Westlund att de betonar att eleverna behöver bli medvetna över hur de själva tänker när de skapar mening i texten, en så kallad metakognition, och när det kommer till undervisningen är explicit undervisning av förståelsestrategier mer centralt på de kanadensiska skolorna (ibid., s. 262).


Klingner (2004) har undersökt vilka bedömningsverktyg lärare använder sig av för att mäta elevers läsförståelse. Hon menar att lärare, trots att experter på ämnet vet vad elever med god
läsförståelse gör (de kopplar ny text med tidigare erfarenheter, tolkar, utvärderar, syntetiserar och funderar på alternativa tolkningar), oftast bara får en generell bild av elevers läsförståelse i sina bedömningar. Enligt Klingner behöver lärare få bättre bilder av hur eleverna använder sig av kognitiva och metakognitiva förmågor när de tar till sig text, och mer kunskap om hur de kan hjälpa elever som behöver extra stöd i sin läsförståelse. Även om det idag är relativt vedertaget att läsförståelse är en interaktiv och reflexiv process fokuseras bedömningen oftast bara kring vad elever kommer ihåg från text de läst (s. 59). Att mäta elevers metakognitiva kompetens är en stor utmaning eftersom detta inte låter sig mätas med hjälp av traditionella bedömningsverktyg. Klingner kommer i sin artikel fram till att inget mätverktyg bör användas ensamt, utan att mätverktyg bör kombineras. Hon efterlyser också applicering av mer innovativa mätverktyg än de typer av test som oftast används för att bedöma läsförståelse på skolor idag.

Tord Göran Olovssons avhandling *Det kontrollera(n)de klassrummet - Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer* (2015) behandlar bedömningsprocessen i klassrumspraktiken. Avhandlingen består av fyra artiklar som syftar till ”att beskriva och förstah bedömningsprocessen i årskurs fem och sex i svensk grundskolepraktik, och de förändringar som sker i relation till införandet av betyg, utökade nationella prov samt nya kursplaner med kunskapskrav” (Olovsson, 2015, s. 8). För vår studie är den första artikeln mest relevant.

Olovssons första artikel *The assessment process in a Swedish year five classroom: ‘Reach page 52!’* (2014) har som syfte att beskriva och analysera bedömningsprocessen i ett klassrum i årskurs fem i en svensk grundskola, och vidare till att undersöka hur elever och lärare förstår denna process. Materialinsamlingen skedde genom klassrumsobservationer och intervjuer med elever och en lärare. Senare studerades även styrdokument relaterade till undervisningen som sedan relaterades till klassrumspraktiken. Inledningsvis utgick observationerna från bedömning som ”när någon uttrycker sig om någons arbete, beteende eller egenskaper (ibid)”. Olofsson kom fram till att klassrumsrålen är svåra att koppla ihop med målen i styrdokumenten. Dessa klassrumsrål var främst kvantitativa och utgick i de flesta fall från en veckoplan de hade i klassrummet vilken handlade om att hinna klart med ett visst antal uppgifter eller sidor. Olovsson kopplar även samman denna bedömningsprocess med den diskussion om utbildning som pågick vid denna tid och tolkar lärarnas sätt att bedöma som en effekt av yttre krav på att rapportera elevernas prestationer. (ibid).
4. Centrala begrepp

4.1 Läsförståelse

Bråten (2008) avgränsar begreppet läsförståelse till att handla om skriven text, vilket även kan innefatta exempelvis grafer, kartor och bilder. Även vi har i denna uppsats valt att avgränsa läsförståelse på detta sätt.
4.2.1 Läsförståelsens olika komponenter


**Ordavkodning och läsflyt**


**Talspråk**

Även elevens muntliga språkkompetens har betydelse för deras läsförståelse. En viktig komponent för att god läsförståelse ska uppnås är ett tillräckligt stort ordförråd. För att förstå innebörden i en text krävs att man har förståelse för ords betydelse. Ju fler ord man känner till
i en text desto bättre kan man förstå texten. Även vissa grammatiska kunskaper är viktiga för läsförståelsen. Angående detta understryker Bråten att detta rör sig om åldersadekvata kunskaper. Det som framförallt är viktigt för att underlätta för yngre elevers läsförståelse är att de förstår de olika funktioner som ord kan fylla i en mening (Bråten 2008, s. 56).

**Kognitiva förmågor**

Det finns även icke-språkliga kognitiva förmågor som spelar in vid läsförståelse. Dessa är uppmärksamhet, visuell föreställningsförmåga och generell intelligens (Bråten 2008, s. 61).

**Förkunskaper**


**Kunskap om skriftspråk**

God förmåga i talspråk är viktigt för läsförståelsen. Men det finns en del områden där talspråket och skriftspråket skiljer sig åt vilket är bra att känna till för en läsare. Exempelvis skiljer sig skriftspråket från talspråket gällande vissa ordval, men också i det att text är mer permanent än tal (Bråten 2008, s. 67).

**Förståelsestrategier**

En läsare behöver vara aktiv under läsningen för att god läsförståelse ska uppnås. Läsaren behöver också använda sig av olika läsförståelsestrategier, vilka definieras av Bråten (2007) som ”mentala aktiviteter som läsaren väljer att sätta i verket för att tillägna sig, ordna och
fördjupa information från text samt för att övervaka och styra sin egen textförståelse” (ibid, s. 69). Han delar in dessa strategier i fyra undergrupper: minnesstrategier, struktureringsstrategier, elaboreringsstrategier och övervakningsstrategier. 

Minnesstrategier


Läsmotivation

Eftersom läsning kräver en viss ansträngning, behövs även motivation för att läsa. För läsmotivation är enligt Bråten specifikt tre komponenter avgörande: “förväntningar på att klara av det man ska göra, inre motivation och mål för bemästrande” (Bråten 2008, s. 75). Förväntningar om bemästrande har att göra med elevens tro på sig själv när det gäller att lösa en viss uppgift. Detta påverkas av tidigare erfarenheter (om eleven har haft svårt tidigare kan eleven förvänta sig att det blir svårt även nästa gång) men här spelar också återkoppling från andra in. Uppmuntran och positiv feedback kan påverka elevens egna förväntningar på att klara av något (ibid. s. 76). När en elev har inre motivation för att läsa innebär det att eleven inte upplever läsningen som ett krav utifrån, i lika hög grad som något den gör frivilligt. Den inre motivationen för att läsa en bok kan påverkas positivt om en elev exempelvis tycker att innehållet är intressant eller att hen engageras av boken. Att ha bemästrandemål handlar om att eleven för sin egen skull vill bemästra något, för att lära sig och för att utvecklas. Dessa tre komponenter samverkar med varandra och kan alla bidra till att en elev väljer att investera tid och energi i att läsa (Bråten 2008, s. 77).

4.2 Bedömning

Bedömning av kunskap är ett kraftfullt redskap eftersom denna bedömning inte bara urskiljer vad som räknas som kunskap från det som inte gör det, utan även påverkar undervisningen och elevens fortsatta lärande (Lundahl, 2011, s 11). Vad som räknas som kunskap i skolan definieras av dess styrdokument, i framförallt skolans läroplaner (Skolverket, 2011, s 6). När det gäller bedömningen av läsförståelse är det dock ett problem att det inte finns en en tydig
bild av vad läsförståelse är. En annan förklaring till varför läsförståelse är svårbedömt är att den inte går att mäta som en linjär utveckling utan består av olika färdigheter som samverkar med varandra (Westlund, 2013, s. 1).


Bloom m. fl. (genom Newton, 2013) har urskilt följande sätt att karaktärisera summativ och formativ bedömning. Syftet med formativ bedömning är att hjälpa eleven att lära sig något medan syftet med summativ bedömning är att sätta betyg och gradera. Formativ bedömning sker mer frekvent än summativ och fokuserar på mindre delar av ämnesinnehållet istället för

5. Teoretiska utgångspunkter
I det här avsnittet presenterar vi de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för vår undersökning. Först presenterar vi det övergripande teoretiska perspektiv som undersökningen grundar sig på, diskursteori. Därefter går vi igenom det teoretiska ramverk vi använt oss av för att analysera vilka diskurser som framkommer i hur lärarna i vår undersökning talar om läsförståelse.

5.1 Diskursteori

Vi har i vår undersökning utgått från lingvistikprofessorn James Paul Gees definition av diskurs som är ”en socialt accepterad sammanslutning av sätt att använda språk, andra
symboliska uttryck och artefakter kopplade till tänkande, känslor, värderingar, uppfattningar och ageranden som kan användas för att identifiera sig själv till en grupptillhörighet” (2008, s. 158).


5.2 Ivanics diskursanalytiska ramverk


Utifrån en övergripande syn på språket, menar Ivanic att text är oskiljaktig från, och en del av, mentala och sociala aspekter av vår språkanvändning (2004, s. 222). Hon illustrerar dessa aspekter som lager runt texten (se figur 1). Dessa aspekter anser hon är det mest centra i identifieringen av skrivdiskurser, och vi har därför i vår anpassning av ramverket tagit hänsyn till dessa aspekter som illustreras nedan i figur 1.
Figur 1. Ivanic 2004, s. 223

Längst in i centrum av denna illustration finns texten (se figur 1) vilken består av den endast lingvistiska aspekten av språket, alltså själva texten i sig (Ivanic, 2004, s. 222). Nästa lager består av den kognitiva processen, alltså vad som händer inom den person som förstår och producerar en text, det vill säga den mentala processen av meningsskapande (ibid, s. 223). Detta syftar på vad som händer mellan texten och läsaren oberoende av yttre faktorer. Lager tre kallas för händelse eller situation (event) och innefattar den direkta sociala kontexten där språcket praktiseras (Ivanic, 2004, s. 223). Det fjärde och yttersta lagret kallar Ivanic för “sociokulturell och politisk kontext” och består av de sociala aspekterna av språket som är de sociokulturellt tillgängliga resurserna för kommunikation. Denna aspekt av språkanvändandet inkluderar även världssyn och sociala strukturer. Vidare förklarar hon att detta lager handlar om att identifiera varför den språkliga användningen är som den är genom att söka svaren bortom de materiella faktorerna (lager 1 – 3) (Ivanic, 2004, s. 224). Ivanic fann olika pedagogiska perspektiv på skrivundervisning och har sedan strukturerat vilka antaganden om vad skrivande är som dessa metoder grundar sig på, eller omvänt vilka pedagogiska praktiker dessa teorier implicerar. Vi har tolkat diskurserna utifrån syn på läsförståelse och nedan följer en illustration av vårt anpassade teoretiska ramverk, som vi använt för att undersöka hur
läsare talar om sin syn läsförståelse, sin undervisning i läsförståelse och sin bedömning av läsförståelse.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Diskurs</th>
<th>Fokus språksyn</th>
<th>Syn på läsförståelse</th>
<th>Syn på hur läsförståelse utvecklas</th>
<th>Teorier om läsförståelse kopplade till diskurserna</th>
<th>Bedömning av läsförståelse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. FÄRDIGHETS-DISKURS</td>
<td>Texten</td>
<td>Läsande är ordavkodning. Betydelsen av en text är objektiv.</td>
<td>Färdighetssträning Övning på fonem-grafemkorrespondens och på att återge information ur text</td>
<td>Phonics Bottom-up</td>
<td>Färdigheter Korrekthet Rätt/fel</td>
</tr>
<tr>
<td>2. KREATIVITETS-DISKURS</td>
<td>Texten + mentala processer</td>
<td>Läsande handlar om att skapa mening med texten.</td>
<td>Implicit Eleverna lär sig att läsa genom att läsa. Det viktiga är att hitta böcker de finner meningsfulla.</td>
<td>Whole language Top-down</td>
<td>Förmåga att relatera till texten. Om eleven tycker läsning är lustfyllt</td>
</tr>
<tr>
<td>5. SOCIAL PRAKTIK-DISKURS</td>
<td>Skrivsituationen</td>
<td>Läsförståelse sker i en specifik kontext för ett specifikt syfte</td>
<td>Man lär sig läsa genom att läsa text i instrumentellt syfte. Förståelsen av texten är nödvändig i den specifika kontexten.</td>
<td>Sociokulturellt perspektiv</td>
<td>?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figur 2. Anpassat utifrån Ivanic’s (2004, s. 225) modell för skrivdiskurser

Den första kolumnen listar namnen på de sex läsförståelsediskurserna. Den andra kolumnen visar vilket av de lager inom den övergripande synen på språk (se figur 1) som är i fokus inom var och en av diskurserna. Ivanic påpekar dock att ett lager inom denna figur av språkets beståndsdelar kan ingå i flera olika diskurser och omvänt kan en diskurs spänna över flera olika lager (Ivanic, 2004, s. 226), som i vårt fall skulle kunna vara att en diskurs förespråkar både den kognitiva processen och skrivhändelsen. Den tredje och fjärde kolumnen handlar båda om synen på hur läsförståelse lärs in och inställning till undervisning av läsförståelse. I den femte kolumnen presenteras de teoretiska strömningar som kan kopplas till diskursen medan det i den sjätte kolumnen beskrivs vad som är lämpligt att bedöma enligt diskursens premisser. Inom några av diskurserna ter det sig oklart vad som kan bedömas, vilket även

An important caveat about the framework is that actual texts and events may be heterogeneous, drawing on two or more discourses in complex interanimation with one another. Particularly, I would not expect an individual teacher of writing to fit neatly into a single ‘row’ on the matrix. The personal approach of most teachers is eclectic: in a single lesson or a series of lessons they may draw on two or more discourses of writing and learning to write, incorporating two or more approaches from those I have listed, and perhaps others. In a particular context, however, it may be possible to recognise a dominant discourse at work by the way in which particular beliefs and practices are foregrounded at the expense of others (Ivanic 2004, s. 226-227)

Ivanic menar alltså att det i en specifik kontext kan vara möjligt att urskilja dominerande diskurser i lärarens språksyn trots det faktum att lärare ofta uttrycker fler än bara en diskurs.

5.3 Läsförståelsediskurser


5.3.1 Färdighetsdiskursen


5.3.2 Kreativitetsdiskursen

Inom kreativitetsdiskursen ses skrivande som en produkt av författarens kreativitet. Denna diskurs har också fokus på den skrivande texten men med fokus på dess innehåll och utformning snarare än den språkliga uppbyggnaden. Meningsskapandet är centralt, vilket innebär att skrivandet är meningsfullt i sig själv med syftet att helt enkelt vara lustfyllt. Detta synsätt på skrivande grundar sig enligt Ivanic på kärleken till litteraturen och i undervisningen läggs stort fokus på att eleverna ska finna en läsglädje. Enligt denna diskurs lär man sig att skriva genom att skriva, och då framförallt inom ämnen som författaren själv är intresserad av (Ivanic 2004, s. 229). Eftersom att skrivandet är meningsfullt i sig själv uttrycks inte några syften eller mål med skrivandet och innehållet kommer främst från författarens egna erfarenheter, och ämnena baseras på sådant som eleverna själva har synpunkter och åsikter om (ibid, s. 229). Denna undervisning är framförallt implicit och skrivande uppnås genom att eleverna helt enkelt får skriva mycket (ibid 230).

När vi använder oss av denna diskurs i en läsförståelsekontext handlar det på samma sätt som inom skrivandet om att läsandet ska vara meningsfullt i sig och att läsförståelse uppnås bäst genom att väcka läslusten hos eleven, alltså en inre motivation (Bråten 2008, s. 77), vilket beskrivs mer ingående under centrala begrepp. Denna läslust väcks på liknande sätt genom att eleven får läsa sådant som intresserar hen, och framförallt genom att läsa mycket. Den implicita undervisningen kan bestå av att diskutera det som lästs utan att det explicit undervisas om läsförståelse. Läsaren förväntas också lära sig läsa genom att läsa mycket. Läsningen som en meningsskapande aktivitet var något som togs fasta på under 60-talet då den amerikanska rörelsen "Whole language" blev stor (Strömsö 2008, s. 29). Kenneth Goodman kan anses vara rörelsens centralgestalt och menade att det är sökandet efter mening
som driver läsningen framåt. I motsats till behaviouristerna som dominerade lärandeforskningen under första tiden av 1900-talet och som framförallt betonade vikten av att kunna knya bokstäver till ljud (phonics) hos elever, med hjälp av olika belöningsystemet, betonade Goodman vikten av att barnen upplever texten som meningsfull (ibid). Enligt denna diskurs har man alltså ett tydligt top-down-perspektiv. Helheten är viktigare än orden i sig, i motsats till vad förespråkare av ett bottom up-perspektiv skulle säga. Därför menade han att barn behöver läsa texter med innehåll de känner igen och som känns relevant för deras egen situation.

5.3.3 Process-diskursen

läsförståelsestrategier populariserats. Exempel på dessa är ”En läsande klass” som utgår från 5 olika karaktärer som var för sig representerar en respektive läsförståelsestrategi, och ABC-klubben, ett läromedel (Wänblånd, 2011, 2013) som också använder dessa typer av ”lässtrategi-karaktärer”, kallade ”läsfixarna”.

5.3.4 Genre-diskursen


I genre-pedagogiken ingår också att aktivt bygga upp olika typer av ordförråd hos eleverna, så att de kan ta till sig texter som behandlar olika typer av ämnen (Kuyumcu 2010, s. 122). Även detta bör enligt perspektivet ske på ett explicit, alltså uttalat sätt.
5.3.5 Social praktik-diskursen


5.3.6 Den sociopolitiska diskursen


6. Metod och material
I detta kapitel presenterar vi undersökningens design. Vi beskriver metoden för materialinsamling, och metoden för analys av det insamlade materialet som ligger till grund för undersökningen. Sedan presenterar vi skolorna som ingår i studien, de intervjuade lärarna och förutsättningarna för undersökningen. Slutligen presenteras undersökningens reabilitet, validitet och de forskningsetiska principer vi förhåller oss till.

6.1 Undersökningens design
I undersökningen användes ett kvalitativt tillvägagångssätt där sex lärare intervjuades på två olika skolor. Torulf Lööw har undersökt Havtornskolan som motsvarar delstudie 1 och Sara Bartfai har undersökt Nyponskolan som motsvarar delstudie 2. Förutom att intervjua lärarna på respektive skola observerades de intervjuade lärarnas undervisning. Dessa intervjuer och observationer utgör det material som vi använder i vår analys. Under analysen av det empiriska materialet analyserades skolorna var för sig utifrån de diskurser som presenterats här ovan i teoriavsnitten.

6.2 Metod för materialinsamling
grupper och organisationer och sociala eller politiska fenomen vilket både skolan och fenomenet läsförståelse innefattar (2014, s 4).

I denna studie har en så kallad triangulering används för att göra undersökningen mer tillförlitlig. Vid datainsamlingen har vi använt oss av en data-triangulering (Yin, 2014, s 119 – 129) då vi har använt flera empiriska källor, dels genom att intervjuar flera lärare på varje skola, dels genom att observera flera lektioner i varje klass. Vidare har flera olika metoder för insamling av materialet används, en så kallad metodologisk triangulering (ibid. s. 120) då vi både använt oss av klassrumssubversioner och av lärarintervjuer.

6.2.1 Semi-strukturerad intervju


Det viktigaste när man påbörjar en intervju är att se till att intervjupersonen känner sig bekväm i situationen genom att till exempel inleda med en orientering (Brinkmann & Kvale, 2014, s 170). Vi berättade därför för informanterna om studiens syfte och att intervjun kommer att spelas in. Intervjuerna skedde på respektive skola under en överenskommen tid med lärarna och pågick i ca 40 minuter vardera. Alla intervjuer spelades in med hjälp av smartphone och transkriberades efteråt.

6.2.2 Observation

Enligt Yin är så kallad direkt observation den typen av observation som är mest lämpad för denna typ av undersökning eftersom den ska äga rum där fenomenet pågår (2013, s 113). Ett
typiskt drag för denna typ av observation är det observationsschema som vi använder för att identifiera de olika bedömningsdiskurserna (se bilaga 2).

För att berika vårt material har vi valt att observera hur lärarna i undersökningen bedriver undervisning i svenska med fokus på läsförståelse. Observationer bidrar i vår undersökning till att se hur lärarna arbetar i praktiken. Vi är naturligtvis medvetna om att observationerna inte kan ge en rättvis eller generaliserbar bild av lärarnas undervisning. Observationerna används dock framförallt som underlag för intervjuerna. Westlund (2013) menar att ”lärare inte alltid kan sätta ord på sin praktik” (s. 33). Genom observationerna kan vi också få syn på sådant som lärarna inte verbaliserar i intervjuerna.


6.3 Urval


### 6.3.1 Havtornskolan


**Intervjuade lärare på Havtornskolan**


Lärare 2 - *Lisa* har jobbat som lärare i fem år. De tre första åren arbetade hon i en förskoleklass, och den senaste klassen har hon nu följt upp till trean där hon nu är klassföreståndare. Lisa är utbildad grundskollärare med inriktning mot förskoleklass till klass
6 och är behörig i alla ämnen. Hon är även med i läslyftet där hon är handledare för andra lärare (bland annat Ingela ovan).

Lärare 3 - Samir har arbetat som lärare i ca 9 år, främst i lågstadiet. Han började studera till lågstadielärare, men beskriver hur “livet kom emellan” så har därför tagit ett uppehåll och har ungefär halva utbildningen kvar. Han är nu klasslärare för en årskurs 3 vilket han varit sen den här terminen startade.

6.3.2 Nyponskolan


Intervjuade lärare på Nyponskolan

Lärare 4 - Gunilla är utbildad på 90-talet och har varit lärare i 17 år. Hon läste till 1-7-lärare och valde till extra matematik. Hon är relativt ny på skolan och har tidigare arbetat på tre olika skolor runt om i landet.

Lärare 5 - Agneta har varit lärare i 45 år. Hon är utbildad lågstadielärare, men kan även undervisa i matematik och idrott på mellanstadiet. Hon trivs bäst med att arbeta med “de yngre” men har även arbetat i årskurs 4.

Lärare 6 - Magdalena har arbetat som lärare i 40 år. Hon har gått mellanstadielärarutbildning men bestämde sig för att hon ville vara med och prägla elever från början av deras skolgång och började då med att gå bredvid en lågstadielärare i ett år innan hon började arbeta med elever från årskurs 1. Magdalena är även behörig högstadielärare i religion och historia och har hand om biblioteket på skolan.

6.4 Metod för analys av material

Som metod för analys av materialet använder vi ett diskursanalytiskt tillvägagångssätt där vi utgått från Ivanics (2004) ramverk för skrivdiskurser som vi anpassat för denna studie genom att anpassa detta ramverk för läsförståelsediskurser (se figur 2). Analysen av materialet
började förstås redan under intervjuernas gång. Redan då kunde vissa mönster i hur lärare exempelvis definierar läsförståelse urskiljas. Den mer strukturerade analysen av materialet påbörjades med en kartläggning av empirin som kommit fram genom intervjuerna och observationerna på de två skolorna.

Inspirerade av Westlund (2013, s. 128) har vi först var för sig analyserat det material vi samlat in på den skola där vi genomfört vår delstudie för att identifiera vilka diskurser som kommit till uttryck på respektive skola. Hur materialet förhåller sig till uppfattningar om läsförståelse och bedömning av läsförståelse ligger som grund för sökandet efter de språkliga mönster som vi uttolkat som diskurser. Frågor vi ställt till materialet är följande:

- Hur uttrycker lärarna sin syn på begreppet läsförståelse?
- På vilket sätt talar lärarna om undervisning av läsförståelse?
- På vilket sätt talar lärarna om bedömning av läsförståelse?

Svaren på frågorna har vi sedan analyserat utifrån vårt teoretiska ramverk - de sex diskurser som vi presenterar ovan i teoriavsnittet.

6.5 Undersökningens validitet och reliabilitet

6.7 Etiska ställningstaganden


Den första principen handlar om att ge de som deltar i studien all nödvändig information (informationskravet) som de behöver om dess innehåll och syfte, och göra klart för dem att deltagandet är volontärt (Vetenskapsrådet, 1990, s 7). Detta har skett både skriftligt, i mailform där vi har berättat vilka vi är, vilken skola vi kommer ifrån, och om studien och dess omfattning. Därefter när vi har fått kontakt med någon på skolan har muntlig kontakt tagits med de intresserade lärarna. Den andra principen handlar om att få de medverkandes medgivande (samtyckeskravet). Enligt riktlinjerna kan undantag göras om frågorna som ställs inte är av privat eller oetisk karaktär, vilket vår inte är. Då räcker det med att få ett medgivande från en företrädare (Vetenskapsrådet, 1990, s 9) vilket i dessa fall brukar vara den biträdsande rektorn. Inom denna princip gäller också att de medverkande ska kunna bestämma över under vilka former medverkan ska ske och vi har därfor försökt anpassa våra besöck till när det passar lärarna bäst. Den tredje principen handlar om att inte avslöja de medverkandes identitet (Konfidentialitetskravet) (Vetenskapsrådet, 1990, s 12). Detta har vi sett till genom att anonymisera platsen och de medverkande genom att inte avslöja området och ge skolorna och personerna fingerade namn. Sist men inte minst ska den fjärde principen tas i beaktning vilken handlar om att information om eller personuppgifter tillhörande de
medverkande endast får användas för denna studies syfte och inte i några andra sammanhang eller andra syften (Nyttjandekravet) (Vetenskapsrådet, 1990, s 14).

Lärarna hade innan observationerna fått information om att det vi var intresserade av att undersöka var deras arbete med läsförståelse. Det skulle alltså kunna vara så att lärarna anpassade sin undervisning efter detta önskmål. Lärarna fick däremot ingen närmare beskrivning av vad vi avsåg med begreppet läsförståelse. Lektionerna handlar alltså om läsförståelse utifrån hur lärarna uppfattar begreppet. Detta anser vi inte stör undersökningen. Snarare ger det en hänvisning till hur lärarna uppfattar begreppet, något som de senare fick utveckla under intervjuerna.

7. Resultat och Analys

Utifrån syftet och frågeställningarna i uppsatsen presenteras här resultaten av studien. I följande avsnitt går vi igenom de sex diskurser vi utgått från i vår analys av materialet. Dessa sex diskurser tar avstamp i Ivanics (2004) teoretiska ramverk om skrivinlärning. Utifrån de analyser vi gjort av det empiriska materialet och de teorier om bedömning och läsförståelse som använts som redskap för analysen, har vi anpassat dessa diskurser till läsförståelse och bedömningen av dessa. Läsförståelsediskurserna presenteras en i taget och i anslutning till varje diskurs presenterar vi om och hur diskursen kommit till uttryck i hur lärarna i vår studie talar om hur de uppfattar läsförståelse, hur de beskriver sin undervisning i läsförståelse och hur de talar om bedömning av läsförståelse.

7.1 Delstudie 1 - Havtornskolan

Nedan presenteras om och hur diskurserna vi utgår ifrån i vårt teoretiska ramverk uttryckts bland lärarna på Havtornskolan.

6.1.1 Färdighetsdiskursen

På Havtornskolan finns det få exempel i det empiriska materialet som ger uttryck för färdighetsdiskursen. Samir är den lärare som i störst utsträckning ger uttryck för denna, och då i sin syn på läsförståelse och vad det är som han bedömer. Till exempel så definierar Samir läsförståelse på följande sätt:


Men tolkas hans uttalande utifrån en syn på läsförståelse som att kunna förstå det som utvinnas utifrån de skrivna orden, och därmed en uppsättning färdigheter som ska tillämpas så stämmer hans definition bättre in på färdighetsdiskursen. Denna definition kan man tolka som en objektiv förståelse av texten, det vill säga att det inte finns flera tolkningar av det som står, vilket stämmer överens med Ivanic’s (2004) beskrivning av färdighetsdiskursen där det största fokuset utifrån ett språkperspektiv, ligger på texten i sig (och inte på till exempel vem som läser texten i fråga).


Precis som skrivinlärning enligt Ivanics (ibid) färdighetsdiskurs ses ordavkodning som det mest fundamentala, kan även jag se tecken på detta i material från Havtornskolan när de talar om läsförståelse. Hur detta kommer till uttryck får Samirs citat representera i hans beskrivning av vad han bedömer inom läsförståelse:
Torulf: Vad tar du fasta på när du bedömer elevernas läsförståelse?

Samir: Att de har läsflyt... Alltså det är så mycket, det är ju inte bara en sak. Men en annan sak, det är väl att de... läsflytet... hur det går. Om de stannar upp och hackar hela tiden eller om de har flödet. För det blir ju svårt för dig själv att förstå vad du läser om du inte har det där... Om det inte flyter på.

Uttalandet kan tolkas som att man kan förstå en text om man kan koda av texten och läsa med flyt. Samir ger här uttryck för bottom up-perspektivet på läsinlärning där man utgår från att läsflyt har sin grund i ordavkodning (Bråten 2008, s. 50), som i sin tur kan kategoriseras in i Phonics rörelsens syn på språkinlärning som utgår från ett bottom up perspektiv (Alatalo, 2011, s 51). Phonics rörelsens syn på inlärning är i sin tur den dominerande inom färdighetsdiskursen (Ivanic, 2004, s 228).

Vidare menar Ivanic att det som man bedömer inom denna diskurs är dess noggrannhet eller riktighet vilket kan tolkas som att det inom denna diskurs finns en objektiv syn på hur man skriver en text (Ivanic, 2004, s. 228). Motsvarigheten till denna syn inom en läsförståelsekontext hittar vi i uppfattningen om att det finns rätt och fel i förståelsen av en text, det vill säga en objektiv syn på hur en text ska förstås. Detta är följande citat av Samir ett exempel på:

Torulf: Hur bedömer du elevernas läsloggar?

Samir: Jag går igenom det individuellt med dem. Vad de behöver träna på. Vad har de gjort rätt, vad har de gjort fel. Går in i texten mer med dem och försöka hitta mer information i texten med dem.

Utifrån Ivanic (2004, s 228) utgår bedömningen inom färdighetsdiskursen främst från korrektheten i läsningen, då man utgår från om eleven kan sammanfatta och ta ut det viktiga ur texten, om den läser med flyt och så vidare, vilket vi ser exempel på ovan. Denna typ av bedömning som ger uttryck för färdighetsdiskursen handlar alltså om att ställa frågor om innehåll och se om eleverna svarar rätt.

Som nämnts är den fonem-grafem korrespondens något som man inom denna diskurs lägger stort fokus på och alltså menar är något grundläggande för förståelsen av en text. Detta exemplifieras med följande citat där Lisa beskriver vilka komponenter som hon anser vara bland de viktigaste för läsförståelsen:

Dels så måste du kunna avkoda, sen tycker jag att du måste ha en förståelse för ord, du måste ha ordförråd. Du måste ha en förståelse för hur man bygger en text. Men...
består av ord, ord består av bokstäver. Du måste ha de här fonemen. Alltså att de låter a (kort vokal) men heter a och att det kan låta på olika sätt.

7.1.2 Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen var dominerande på Havtornskolan när det kommer till hur lärarna uttryckte sin syn på läsförståelse, men även inom den observerade undervisningen, till exempel beskriver Lisa hur hon arbetar för att främja läsförståelsen:


Lisa uttrycker här, i linje med synen på läsförståelse inom kreativitetsdiskursen, att det viktigaste är att eleverna ska tycka att läsning är intressant och inte avkodningen av enskilda ord vilket snarare är symtomatiskt för färdighetsdiskursen (Ivanic, 2004). Detta går igen i hennes undervisning där ett exempel på det var när hon gav eleverna helt fria händer i valet av vad de ska skriva en faktatext om, och valet av vad de vill veta om det de ska skriva om:

Elev: måste jag skriva om ett djur?


Motivation är utifrån Bråten (2008) en avgörande faktor för en utvecklad läsförståelse. Motivation en inte en komponent i sig, men dock något som leder till att de olika komponenterna utvecklas (ibid, s. 78).

Den viktigaste komponenten för att utveckla läsförståelse är enligt Ingela förförståelsen, vilket hon beskriver som att ha någon slags koppling till det man läser. Ingelas definition av förförståelse är bred och hon ger exempel som handlar både om att ha varit med om något liknande, eller sett på tv om någon som går att koppla till det lästa, eller att känna igen känslan som den man läser om känner. Därför lägger hon mycket tid av lektionen på att diskutera och få eleverna att fundera utan att uttryckligen be dem använda en viss strategi. Ingela beskriver sin lektion på följande sätt:

Det här gör man ju då för att skapa ett intresse och en förförståelse och för att veta liksom, vad tänker de på när de hör ordet hundmänniska? Att man tänker ett steg till och diskutera med varandra, vad är det för dig? Och vad är hundmänniska för mig? Är

Utifrån citatet ovan förstår vi att hennes lektion har ett fokus på att öva att göra egna tolkningar. Det som diskuterades var alltså inte vad texten handlade om, utan vad de tänkte på, eller associerade med det lästa. Whole language rörelsen betonarvikten av meningsskapande, deras syn på meningsskapande beskriver Strömsö som ett sätt att ställa hypoteser där läsaren drar slutsatser om textens innehåll utifrån sådant som de kan relatera till, alltså förförståelsen (2008, s 29), vilket ingår i kreativitetsdiskursen.

Ett annat mönster är att även vad, och hur lärarna bedömer läsförståelse går i linje med kreativitetsdiskursen, vilket Ingelas beskrivning av hur hon märker att någon har lätt för läsförståelse är ett exempel på:

(... Ja vissa de med nöd och näppe kan skriva två rader (om det de läst, min anmärkning), då säger man istället du kan rita vad du önskar dig, men Anna kan ju liksom skriva tre sidor, så hon är ju väldigt långt framme i sin läsförståelse. Och när hon resonerar så är det ju liksom… Hon ligger långt före de andra i sin läsförståelse. Hon kan som man säger, läsa mellan raderna, hon förstår mer än vad som står. Vilket jag märker både när hon skriver och pratar. Det hänger ihop.

Hon bedömer alltså eleven Annas förmåga att göra egna tolkningar, vilket kreativitetsdiskursen premierar. Detta betonar Ivanic genom meningsskapandets centrala roll inom denna diskurs (2004, s. 229).

Vi har också kopplat de uttalanden lärarna gör om att uppleva läsningen som “lustfyllt” eller “läsglädje” är något elever ska uppnå till kreativitetsdiskursen. Läsning är enligt denna diskurs något som är värdfullt i sig självt, det instrumentella värdet framhålls inte som det viktigaste, istället är poängen att underhålla och skapa intresse hos läsaren (Ivanic 2004, s. 229). Detta går igen i Lisas beskrivning av syftet med läsförståelse:

I denna diskurs framhålls inte explicita strategier för att förstå texten, utan förmedlas istället implicit, vilket vi ser ett exempel på nedan som är ett utdrag ur diskussionen som fördes efter att de hade kollat på ett avsnitt av Lilla aktuellt:

Lisa: några funderingar? Jag har en fundering: Leila: Hur mår Filu?

Leila: han mår bra


Elev 2: det där med diabetes. Min pappa har också det

Lisa: ja, och förut hade ju ni en klasskompis som hade det. Märktes det på honom tycker ni?

Det Lisa gör är att implicit ge eleverna verktyg för att förstå en text (som dock här övas genom rörliga bilder där någon annan läser upp en text) genom att koppla det de sett till något de själva varit med om, vilket enligt schemateorin handlar om att aktivera scheman för att förstå olika fenomen i texten (eller i det här fallet i nyhetsinslaget). Att ge eleverna verktyg är en del i processen för att utveckla sin läsförståelse och går därför även att ses som ett uttryck för process-diskursen, vilket dock sker explicit (Ivanic, 2004, s 240). De strategier som premiersas under själva undervisningen utifrån detta observerade tillfälle är att koppla texten till sig själv och egna erfarenheter. Vidare säger Samir så följande om vad under den observerade lektionen han bedömer:

Förmågan att kunna ta till sig något och prata om det. Och det kan ju vara att de kopplar ihop en nyhet med en erfarenhet, ett minne eller vad som helst.

Den observerade lektionen där de precis som Lisas klass såg på Lilla aktuellt, kan också kopplas till användningen av schemateori (2008, s 32), och vidare till meningsskapandet vilket dominerar synen på läsförståelse inom kreativitetsdiskursen. Även Ingelas definition av läsförståelse kan utifrån schemateorin kopplas till kreativitetsdiskursen:

Läsförståelse för mig betyder att om man läser en text så ska man ju liksom få bilder i huvudet, det ska ju inte bara vara bokstäver och ord. Man ska ju få bilder i huvudet och börja tänka vad den egentliga handlar om, det är läsförståelse för mig att man liksom får egna associationer till texten du läser.

Enligt schemateorin aktiverar vi olika scheman för att förstå de olika fenomenen i texten (Strömsö, 2008, s. 32) Denna syn på läsförståelse kan ses som ett exempel på schemateori eftersom att göra egna associationer handlar om att dra nytta av våra egna erfarenheter för att
förstå texten. vilket Ingelas uttalande kan ses som ett exempel på. Även den skriftliga uppgiften under lektionen som jag observerade handlade om att utveckla elevernas förståelse som beskrivs nedan i ett utdrag ur den täta beskrivningen:

När hon läst klart kapitlet får alla elever ta fram sina loggböcker och får i uppgift att skriva vilken slags människa de är. En elev frågar om hon kan skriva att hon är en Justin Bieber-människa och en annan om hon kan skriva att hon är en penga-människa. Eleverna får till svar att de får skriva att de är vilken slags människa de vill bara de kan förklara vad det innebär.


Även Lisa uttrycker kreativitetsdiskursen i sin definition av läsförståelse som är följande:

Ta till mig det jag läser och att jag på något sätt kan se det jag läser, att det inte bara är ord. Utan jag tar till mig det, jag känner det, jag förstår det, jag kan lära mig utav det.


7.1.3 Process-diskursen

När det kommer till uppfattningen om hur skrivundervisningen sker inom process-diskursen menar Ivanic (2004, s 231) att det handlar om en explicit undervisning i hur man utvecklar sitt skrivande. Motsvarande inom läsförståelseundervisningen ser vi denna diskurs i den explicita undervisningen av hur man tar till sig en text, vilket vi ser följande uttalande av Lisa som ett exempel på, där hon beskriver den observerade lektionen:

Först rubrikena och sen nyckelorden. Och när vi har gjort det så kommer de få gå tillbaks och göra en egen faktatext igen för att man ska kunna se själva utvecklingen. Vi har cirkelmodellen som en grund hela tiden men nu hittar vi lite egna sätt att göra det på.

Hon beskriver hur lektionen främjar läsförståelse genom att använda sig att cirkelmodellen vilket är en genrepedagogisk metod där man explicit och process-inriktat arbetar med strategier för att ta till sig texter i olika genrer, därför skulle citat också kunna tolkas in i


Elev 1: (ohörbart)


Elev 2: Den som kollar på bilden först och sen läser tror jag

Lisa: Ja precis. Man tittar innan man läser och försöker tänka vad boken kommer att handla om. Och sen hade vi frågeapan.

Elev 3: Det är han som ställer frågor


Process-diskursen handlar inte bara om de mentala processerna utan även praktiska processer. Dessa verktyg för att utveckla förståelsestrategier används även som praktiska verktyg under lektionerna vilket följande utdrag ur den täta beskrivningen från Lisas lektion visar:
Lisa: Ja vi ska ju egentligen göra precis som vi brukar när vi skriver faktatext. Vi kommer börja med... Vi har bara gjort det här VÖL-diagrammet en gång tidigare. Kommer ni ihåg VÖL-diagram?

Klassen: nej!

Lisa: det är lite svårt, vi har ju bara gjort det en gång. Då hade vi ju ett pappper och då delade vi in det i tre kolumner. Ser ni?


Lisa: Efter vi gjort ett VÖL-diagram ska vi fundera på hur vi kan ta reda på det vi vill veta. Och hur kan man ta reda på fakta? På vilket sätt kan jag ta reda på saker? (…)

7.1.4 Genre-diskursen

Genre-diskursen vill betona texten som produkt av situationen den produceras inom, och syftet som texten är producerad för att uppfylla. Huvuddragen inom genre-pedagogiken (som influerat genre-diskursen) går ut på att texter varierar språkligt beroende på kontext och syfte (Ivanic 2004, s. 232). Detta blir ju följande citat av Lisa ett exempel på:


I linje med genre-diskursen som betonar kontextens betydelse för förståelsen av texten (Ivanic, 2004, s 232), kan alltså Lisas uttalande tolkas som om en läsare kan förstå en text i ett sammanhang, men inte förstå en annan text i ett annat sammanhang.

Enligt genre-diskursen är det inom en skrivinlärningskontext, såväl som inom en läsförståelseinlärningskontext viktigt att bygga upp förkunskaper om hur olika typer av texter är uppbyggda, genom en explicit undervisning om olika genrer, deras struktur och syfte (Ivanic, 2004, s 233). Detta sätt att undervisa är Lisas lektion ett tydligt exempel på vilket vi kan se i följande utdrag där hon explicit förklarar hur de ska arbeta med en faktatext:


Lisa är alltså den lärare som tydligast ger uttryck för denna diskurs, dels i hur hon undervisar, men även i sin beskrivning av undervisningen då hon visar tydliga exempel på en genrepedagogisk medvetenhet. Följande citat är ett svar på hur hon arbetar med läsförståelse:


Utifrån citatet förstår vi att undervisningen sker stegvis med cirkelmodellen som grund, vilket är en metod för att explicit undervisa genrepedagogiskt (Gibbons, 2009, s 91).

Ivanic beskriver att det man bedömer inom denna diskurs är textens lämplighet för dess syfte (2004, s 233), vilket inom en läsförståelsekontext kan ses som bedömningen av om eleven gör en lämplig läsning av texten, genom att till exempel använda en viss sorts strategier. Även detta ser vi exempel på i Lisas undervisning. Utdraget nedan är från en del av en lektion där de diskuterar vad en faktatext är:

Men nu ska vi sätta fart. Faktatext hörni. Berätta för mig. Vad är en faktatext?

Elev: man ska skriva en sådan där text och sen ska man sätta punkt. Nej jag kan inte förklara…

Lisa: Precis man ska sätta punkt och efter man har satt punkt vad kommer då?

Elev: en stor bokstav

Lisa: gör man det även när man skriver sagor och berättelser?

Klassen: Ja
Lisa: Precis, jätte bra

Elev: Till exempel om man vill lära sig något om rymden då finns det fakta om rymden.

Elev: fakta är... asså dom är sanna

Lisa: precis det ska vara sant

Elev: det ska vara sant, inte falska grejer

Lisa: precis, det ska vara sanning, man får inte hitta på... I en faktatext, ska man skriva vad man själv tycker? Nej. För du kanske tycker att rymden är jätte häftig, men det behöver ju inte vara en sanning eller hur

Elev: men om jag ska skriva fakta om mig själv?


Lisa ser till att explicit visa på skillnaderna mellan en skön litterär text och en faktatext genom att förklara vilka strategier som är passande och opassande för respektive genre. Följande citat av samma lärare visar också på att hon gör uttryck för denna diskurs:


Ur ett genrepedagogiskt perspektiv ingår denna syn på läsförståelsen i -diskursen eftersom hon anser att olika ämnen har olika språk, som explicit måste läras ut. Vilket överensstämmer med Delpits m fl som menar att skolor som undervisar minoritetselever måste förse dem med verktyg som gör att de klarar sig i majoritetssamhället (genom Gibbons, 2009, s. 89 - 91).

7.1.5 Social praktik-diskursen

Ett mönster som gick att urskilja på Havtornskolan är att lärarna på ett eller annat sätt uttryckte en medvetenhet om elevernas socioekonomiska bakgrund i relation till språkutvecklingen. Detta kan tolkas som att lärarna ser på läsförståelse som kontextbundet vilket i ljuset av Ivanic diskursiva ramverk placerar denna syn på läsförståelse inom social praktik-diskursen, eftersom denna diskurs främst fokuserar på själva situationen där lärandet sker (Ivanic, 2004, s 234). Följande uttalande av Ingela, som är en del av svaret på vad syftet med att eleverna utvecklar sin läsförståelse, kan ses som ett exempel på denna relation:


Att detta är just syftet med läsförståelse, är ett tydligt mönster som går att urskilja från materialet. Alla lärare på Havtornskolan ansåg att det primära syftet med läsförståelse är att förstå vad man läser för att texten i sig har ett syfte, alltså är läsförståelsens syfte instrumentellt. Följande uttalande som tidigare fått statuera exempel på både genre och kreativitetsdiskursen visar dock även på hur Lisa gör uttryck för det praktiska syftet som hon anser att läsförståelse har:

förutsättning för att klara sig i skolan, som på lång sikt är en förutsättning för att klara sig i samhället i stort.

Slutligen är det tydligaste mönstret som går att urskilja i materialet från Havtornskolan hur de talade om att lärande sker, vilket följande citat av Samir om hur han undervisar i läsförståelse, får exemplifiera:


I detta citat ser vi både en tydlig koppling till social-praktik diskursen eftersom han ser läsförståelsen och kontexten den sker inom som något avgörande för inlärningen. Inlärningen sker alltså i det sociala sammanhanget där läsförståelsen ingår, vilket definierar dels denna diskurs (Ivanic, 2004, s 234), men även det sociokulturella perspektivets syn på hur lärande sker (Strömsö, 2008).

När det kommer till bedömningen på Havtornskolan finner vi även där tydliga drag av den social praktiska diskursen. Så här svarade Samir på vad inom läsförståelse som han bedömer:


Utifrån det sociokulturella perspektivet stämmer denna beskrivning av vad han bedömer in på den social praktiska-diskurser då stor vikt läggs på social interaktion och kommunikativ förmåga (Strömsö, 2008), och med hänvisning till Ivanic som beskriver att det centrala inom denna diskurs är att forma, utföra och bedöma uppgifter som är meningsfulla och har ett tydligt syfte, både för eleven i sig och i samhället i stort (2004, s 235).

7.1.6 Sociopolitiska diskursen

Den sociopolitiska diskursen menar Ivanic överlappar den föregående, social praktik-diskursen (Ivanic, 2004, s 237). Därför ligger fokus när jag sökt efter mönster som kan kopplas till denna diskurs på den kritiska och politiska aspekten av läsförståelse (ibid). Ett exempel på hur detta kunde komma till uttryck på Havtornskolan är följande citat av Lisa där hon svarar på hur hon organiserar lektioner där läsförståelse ska främjas:


För Samir är det viktigt att eleverna får tänka fritt och uttrycka sina tankar genom diskussion med varandra och med honom vilket enligt honom är ett sätt att utveckla läsförståelsen. Ett exempel på detta som Samir tar upp, och som även jag iaktta under mina observationer är den dagliga visningen av Lilla aktuellt där följande äger rum:

*En pojke tar upp ett inslag där de tar upp att det är fler tjejer än killar på hårfärgsförpackningarna och att det är för att fler tjejer färgar håret.*


Elev: ”jag tycker det är dåligt, för kanske killar också vill färga håret”

Utifrån utdraget ovan från Samirs lektion är det tydligt att arbetet med att utveckla läsförståelse inte handlar om att ställa frågor om själva innehållet utan att de kan förhålla sig kritiskt till innehållet i relation till makt och identitet, vilket enligt critical literacy är det viktigaste syftet med läsförståelse (Janks, 2013, s 227).

### 7.1.7 Sammanfattning - Havtornskolan

Då jag sammanfattar de diskurser lärarna uttrycker ser vi att Lisa är den lärare som uttrycker flest diskurser. Dels genom att i samma uttalande antingen beskriva att läsförståelse varken är det ena eller det andra, eller genom att göra uttalanden som kan tolkas väldigt brett, beroende på utifrån vilken teori om läsförståelse som man tolkar uttalandet genom. Till exempel gjorde hennes lektion uttryck för kreativitetsdiskursen genom att låta eleven göra personliga kopplingar och öva upp deras användning av scheman (Strömsö, 2008, s 31 - 34). Genre-diskursen gavs det på lektionen uttryck för genom att hon explicit undervisade om de olika genrenas syften, form och innehåll. Även process-diskursen såg jag tecken på i den explicita undervisningen om specifika strategier för att utveckla läsförståelsen.
Det som var utmärkande för Ingela var att hon i störst utsträckning gav uttryck för social praktik-diskursen genom att betona att en tolkning eller förståelsen av en text är beroende av tid och rum och alltså är kontextberoende, men även subjektiv, då förståelsen är beroende av vem som läser texten. Därför menade hon att det framförallt är elevernas förkunskap eller förförståelse som behöver utvecklas för att de ska utveckla sin läsförståelse och därmed klara sig i skolan.

Samir å sin sida utmärkte sig genom att genomgående ge uttryck för färdighetsdiskursen genom hur han definierade begreppet läsförståelse, dess syfte och bedömning genom färdighetsdiskursen, men samtidigt ha en kritisk hållning till denna diskurs genom att mena att han värderar förmågor som handlar om kritiskt tänkande, social interaktion och kommunikation högre än enskilda färdigheter, vilket snarare kan tolkas som ett uttryck för den sociopolitiska diskursen.

Sammantaget på skolan uttrycker lärarnas syn på läsförståelse framförallt kreativitetsdiskursen genom att betona att de ser läsförståelse som att kunna göra egna tolkningar och associationer och göra kopplingar till sig själv, alltså något utanför texten. Detta ser vi även tydliga exempel på i deras undervisning då samtliga observerade lektioner hade inslag av implicit undervisning av läsförståelse som till exempel högläsning, nyhetstittande och muntliga diskussioner utifrån öppna frågor och där eleverna styrde samtalen. Denna diskurs kom också till uttryck i hur de talade om bedömningen av läsförståelse, då de till exempel sa att de bedömde om de kunde ”läsa mellan raderna”, alltså göra egna tolkningar av innehållet.

7.2 Delstudie 2 - Nyponskolan

Nedan presenteras om och hur diskurserna vi utgår ifrån i vårt teoretiska ramverk uttrycks bland lärarna på Nyponskolan.

7.2.1 Färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen, den syn på läsning enligt vilken texten är entydig och som framförallt fokuserar på fonem-grafem-korrespondens (phonics) uttrycks i hög grad på Nyponskolan, även om den för det mesta på samma gång även kombineras med andra diskurser. Lärarnas
första definition av läsförståelse utgår i alla tre fall ursprungligen från en färdighetsdiskurs, där läsförståelse inte ses som något särskilt komplext. Gunilla definierar läsförståelse kort och gott som “Förståelse av texten”. Men hon utvecklar sedan: ”Förståelse av ord, förståelse av text, förståelse av sammanhang”. Här ger hon uttryck för färdighetsdiskursen på så sätt att läsförståelse delvis beskrivs som något relativt lätt att definiera, något som är samma oavsett situation, vilket alltså inte överensstämmer med mer sociokulturellt influerade diskurser som genre-diskursen, social praktik-diskursen eller den sociopolitiska diskursen. Citaten ger dock också visst uttryck för kreativitetsdiskursen, då Gunilla framhäver vikten av att förstå ett ”sammanhang”.

I Ivanic modell fokuserar färdighetsdiskursen endast på texten i sig (man håller sig alltså bara till det innersta lagret i Ivanic modell (se figur 1). Läsförståelse blir enligt detta synsätt att helt enkelt kunna se vad som står och förstå det. Vad som menas med att förstå något är inom denna diskurs inget som problematiseras i någon högre grad. Detta gör att läsförståelse också ses som relativt lätt att bedöma. Detta uttrycker Agneta i utdraget nedan:

Sara: Hur får du information och kunskap om dina elevers läsförståelse?
Agneta: Jo, dels när man lyssnar på deras läsning. Och dels genom arbetsuppgifter förstås. Svara på frågor.
Sara: Vilka typer av frågor är det då?
Sara: Så det återknymner till vad som händer i texten.
Agneta: Just det, ja.

Under observationen i Agnetas klass låter hon eleverna arbeta med så kallade ”läsförståelsekort”. Korten är laminerade, i ungefär A5-format och står i en trälåda på en bänk längst fram i klassrummet. På korten finns en kort berättelse, och under berättelsen finns frågor som behandlar det som står i texten. Agneta börjar lektionen med att läsa från ett av korten högt för klassen. Texten på kortet handlar om fyra tjejer som ska köpa godis en lördag.

Agneta börjar berätta med stor inlevelse:

Efter att Agneta läst färdigt texten på kortet ställer hon frågorna som hör till texten till eleverna:

Nu ska vi se, nu borde ju alla klara de här frågorna. Nu ska vi se, vilken dag är det i berättelsen? Men, alla då.

Barnen: lördag.


Magdalena menar att hon bedömer elevers läsförståelse framförallt genom att låta barnen få återberätta text. På så sätt menar hon att hon kan bedöma om de förstår. Hon kan låta barn förklara ord i texten. De komponenter Magdalena bedömer är alltså framförallt ordförståelse och läsflyt. Att foktera på dessa komponenter kan härledas till ett bottom-up-perspektiv, där man utgår ifrån de minsta beståndsdelarna i en text.

Flera av lärarna uttrycker färdighetsdiskursen på så sätt att de menar att läsförståelse är svårt att arbeta med läsförståelse överhuvudtaget innan eleverna fått upp ett läsflyt och kan avkoda ord tillräckligt bra. När Gunilla beskriver elever i sin klass som har lätt respektive svårt för läsförståelse beskriver hon eleverna i termer om huruvida de har fått in ett läsflyt eller inte. Goda läsare i klassen har flyt när de läser, dessutom är de intresserade av att läsa. De elever som Gunilla beskriver har svårt med läsning har ännu inte fått upp något läsflyt:

Gunilla: Här i åk 2 är det att de inte kommit igång med läsning. Att de får ljuda igenom enkla ord. De har inte helorden, inte ens jag och men och på. Utan man får ljuda ihop det och det blir väldigt mödosamt att komma igenom en text. Och innan man har läst en hel mening har man glömt var man började för det blir så. Så att i den
här äldern, då är det ju flytet först, som måste komma. För att man ska utveckla det andra.

Gunilla ser alltså läsförståelse som ett led av den språkliga utvecklingen. Alltså att läsförståelse inte är något som utvecklas parallellt med den allmäna språkutvecklingen utan kommer efter flytet som i sin tur kommer efter den fonologiska medvetenheten. Agneta pratar precis som Gunilla om mognad och att det i relation till den kommer “mer och mer” vilket man kan se som ett uttryck för att flytet och ordavkodning är något som föregår komponenter i läsförståelse på högre nivå. Agneta menar att det inte är någon idé att börja arbeta med lässtrategier som exempelvis verktyget läsfixarna när eleverna inte uppnått flytet:


Detta stämmer överens med färdighetsdiskursen i och med det tydliga bottom-up-perspektivet, med fokus på ordavkodning och fonem-grafem-korrespondens. Lärarna uttrycker att ordavkodningen är nödvändig för att andra läsförståelsekomponenter ska bli relevanta. Även Magdalena uttrycker att flytet är något som bör finnas innan man kan bedöma läsförståelse men problematiserar även detat genom att peka på att också elever som inte har fått upp ett flytet behöver få öva på läsförståelse:

Sara: Vad tycker du är svårast att bedöma när det gäller elevernas läsförståelse?
Magdalena: Alltså det som är svårast är ju de elever som inte knäckt koden. Innan de kommit igång. Och det handlar ju om att de ändå ska ha kvar sin läsförståelse.

Både Agneta och Magdalena uttrycker dock att de tycker det är relativt lätt att bedöma läsförståelse:

Agneta: Jag vet inte om jag tycker det är så svårt att bedöma. Och så kan det ju vara så att man inte riktigt svarar på en fråga.

Magdalena: Jag tycker inte det är speciellt svårt att bedöma, om man är på väg. Jag tycker det är ganska enkelt.

Detta kan höra ihop med att läsförståelse enligt färdighetsdiskursen vilken syns tydligt i både Agneta och Magdalenas sätt att bedöma, inte är något komplext. Det man utgår ifrån är endast texten, som enligt diskursen har en entydig betydelse och som eleverna helt enkelt kan antingen ha förstått eller inte förstått, vilket de uttrycka genom att exempelvis svara på frågor.

7.2.2 Kreativitetsdiskursen
Kreativitetsdiskursen kommer till uttryck på Nyponskolan på flera olika sätt. Läsning är enligt denna diskurs något som är värdefullt i sig själv. Det instrumentella värdet framhålls inte som det viktigaste, utan istället är poängen att underhålla och skapa intresse hos läsaren (Ivanic 2004, s. 229). Att en elev är framgångsrik i läsförståelse kan alltså enligt kreativitetsdiskursen avgöras genom att läraren ser att en elev tycker att det är ”roligt att läsa”, precis som Agneta på Nyponskolan svarar i citatet nedan på frågan om hur hon skulle beskriva sina mest framgångsrika elever:

Agneta: De läser flytande. Från att ha tragglat, och så bara... Och tycker det är jättekul att läsa också.

I citatet ovan uttrycker Agneta dels kreativitetsdiskursen, och dels färdighetsdiskursen. Citatet är ett exempel på något som visar sig vid flera tillfällen i materialet - att kreativitetsdiskursen och färdighetsdiskursen kombineras, vilket kan tyckas intressant då diskurserna på ett teoretiskt plan står långt ifrån varandra.

Agneta uttrycker sig också genom kreativitetsdiskursen då hon beskriver det viktigaste syftet med läsförståelse:

Agneta: Ja, det är väl att de ska få bli intresserade av boken. Att det ska vara lustfylld, roligt att läsa. Och syftet, ja det är väl att de ska förstå, ja vad är det jag har läst om nu egentligen. Vad handlar texten om?

Ivanic (2004) menar att kreativitetsdiskursen är influerad av Whole language-rörelsen som anser att det viktigaste i en text är att se sammanhanget (Ivanic 2004, s. 230; Strömsö 2008, s, 29), vilket blir lättare när man som läsare uppfattar texten som meningsfull och kan relatera texten till sitt eget liv. Enligt denna diskurs har man alltså ett top down-perspektiv. Helheten är viktigare än orden i sig, i motsats till vad förespråkare av ett bottom up-perspektiv skulle säga. Magdalena definierar läsförståelse på detta sätt:


Här uttrycker Magdalena egentligen just att läsförståelse kan förklaras på flera olika plan, man kan dock säga att de diskurser hon uttrycker är framförallt färdighetsdiskursen (i första meningen), och sedan kreativitetsdiskursen. Man skulle även kunna läsa in process-diskursen i texten då hon beskriver att man kan gå djupare in i texten. Vi vet inte om hon menar att detta bör ske på ett aktivt sätt, såsom process-diskursen förespråkar eller på ett mer implicit sätt som kreativitetsdiskursen förespråkar.
Gunilla beskriver att hon tycker det är viktigt att eleverna förstår texten som hon säger: ”på raderna, mellan raderna och bortom raderna”. Detta betyder att hon själv har en uppfattning om att det i läsförståelse finns komponenter på olika nivåer. ”På raderna” kan referera till färdighetsdiskursen och ett fokus på texten i sig, medan mellan raderna kan referera till användande av förkunskaper (Bråten 2008, s. 63) för att förstå texten.

Sara: Och vad är det här bortom raderna?
Gunilla: Egna erfarenheter kanske.

Här uttrycker Gunilla en kreativitetsdiskurs, då hon menar att eleverna förutom att kunna återberätta innehåll även bör kunna använda sig av egna erfarenheter.


Alla lärarna på Nyponskolan arbetar med att eleverna får skriva recensioner på sina bänkböcker. Skrivundervisning ska enligt kreativitetsdiskursen uppmuntra elever till att identifiera sig som författare (Ivanic 2004, s. 229). På samma sätt kan man säga att elever som skall utveckla läsförståelse bör uppmuntras till att identifiera sig själva som läsare enligt diskursen. Inom whole-language-rörelsen framhålls vikten av att barn i sin läsutveckling har många läsande förebilder (Strömsö 2008, s. 29). Recensionerna som eleverna på Nyponskolan fick använda sig av kan ses i ljuset av detta. Eleverna kan när de skriver recensionerna få identifiera sig som någon som har något viktigt att säga när det gäller litteratur. Man skulle
kunna säga att skrivandet av recensioner är att de ska identifiera sig som litteraturkritiker. Men man kan förstås också se detta som något som går emot en kreativitetsdiskurs i och med att man inom diskursen framhäver att läsning lärs in genom enbart läsning. Att gå vidare och tala om karaktärer i boken kan ses som en form av läsförståelsestrategi och alltså angränsa till process-diskursen, som på många sätt kan ses som kreativitetsdiskursens motsats.

Ivanic menar att skrivande enligt denna diskurs främjas genom att läsa andras texter, och inspireras av dem. Enligt kreativitetsdiskursen i en läsförståelsekontext kan det sägas att läsförståelse förbättras genom att inspireras av andras förståelse av en text. Detta kan uppnås genom att hålla diskussioner om texter och låta eleverna delta i boksamtal. Eleverna kan delge varandra sina tankar kring texten och på så sätt utvecklas i sitt sätt att tänka kring text. Att diskutera om texter var något som flera lärare i undersökningen gjorde med sina klasser. Gunilla på Nyponskolan framhåller att läroplanen idag kräver att man diskuterar sig fram till kunskap, vilket även var något hon själv kunde ansluta sig till. Hon menade att en förändring skett i hur man arbetar med läsförståelse sedan hon utbildades till lärare. Förr menar hon att det var mer fokus på innehåll i texten och att eleverna skulle arbeta enskilt, medan man idag fokuserar mycket mer på att arbeta tillsammans, att diskutera och reflektera kring texter. Även detta ger uttryck för whole language-tanken om att läsare kan inspirera varandra genom boksamtal och diskussioner. Förändringen har avspeglats även i hur hon själv tänker.

Gunilla: Om man är tyst hela tiden så klarar man egentligen inte målen för att man ska diskutera, analysera, reflektera. Och det tror jag att man gör det bättre tillsammans med andra ibland, att även i matematik som länge har varit ett ensamarbete. Sitt du och jobba i din bok tyst, så tror jag inte på det. Utan jag tror på diskussioner.


Kreativitetsdiskursen har ofta kritiserats för att vara elitistisk, och framförallt fungera för de elever som kommer från studievana hem, eftersom läsundervisningen är implicit och eleverna redan anses ha kunskaper om hur man läser text med sig. Inom kreativitetsdiskursen skulle man förmodligen säga att detta är något inneboende hos alla människor men kritiker skulle hävda att detta är något inlärta, och något som barn från hem där läsning inte är självklart inte har fått samma möjlighet att lära sig som barn från studievana hem. Ivanic menar att
diskursen dock inte i praktiken behöver motsätta andra diskurser utan tvärtom lätt kan kombineras med exempelvis färdighetsdiskursen, något som vi ser exempliferas tydligt på Nyponskolan.

7.2.3 Process-diskursen

Processdiskursen i en läsförståelsekontext handlar enligt Ivanic (2004) om att man som lärare anser att förståelse av en text är något som gradvis kan fördjupas. Inom denna diskurs använder man sig av exempelvis läsförståelsestrategier, något som på senare tid blivit vanligt i skolor i Sverige genom det populära metodmaterialet ”En läsande klass”. Dessutom har läsfixarna (läsförståelsestrategier) använts bland annat med läsforskaren Barbro Westlunds (som vi refererar till bland annat i tidigare forskning) stöd i ett populärt material från Natur och kultur vid namn ABC-klubben med de tillhörande böckerna Diamantjakten som finns i två olika nivåer. Detta metodmaterial är något som samtliga lärare på Nyponskolan använder sig av. Magdalena berättar om materialet:


Jag har inte jobbat så mycket med strategierna. Men jag ska nog göra det. De är nog mogna för det. Vi gjorde lite på något avsnitt på diamantjakten. Och det var ju lite spännande då. (…) Så jag tror att det kommer mer och mer när de börjar bli lite mogna för det. För det är nog inte

Den läsförståelsestrategi som alla lärare på Nyponskolan arbetar mest med är som har att göra med att minnas och strukturera (Bråten 2008, s. 69-70). Något annat som bedöms är om eleven kan återberätta en text, och ta ut det viktigaste ur texten.

Gunilla uttrycker en process-diskurs i kombination med en kreativitetsdiskurs i citaten nedan i vilket hon beskriver vad den viktigaste komponenten i läsförståelse är:

Gunilla: Det är väl att förstå sammanhanget ändå, att se helheten, och är det något ord man inte förstår så kanske man från helheten kan lyckas ganska bra ändå. Så en sammanfattning av texten eller det som man i den här läsfixarna kallar för cowboy,
tänker nog jag.

Gunilla är den som tydligast på Nyponskolan uttrycker process-diskursen när hon talar om läsförståelse. Här nedan berättar hon om hur hon arbetat förr då hon arbetade i en femteklass:


Att Gunilla uttrycker vikten av att eleverna här är “aktiva läsare” och att högläsningen inte bara är “mysig-läsa-högt-stund” kan ses som en ståndpunkt mot kreativitetsdiskursen. Vilkten av att läsaren är aktiv för att läsförståelse ska ske är något som framhävs inom process-diskursen där man vill ta i beaktning att läsaren använder sig av olika typer av strategier för att förstå en text och att detta är något man på ett strukturerat sätt kan öva på (Strömsö 2008, s. 36).

Ivanic (2004) menar att skrivande enligt en process-diskurs blir svårt att bedöma eftersom man ser att eleverna befinner sig i en läroprocess. Både Gunilla och Agneta ställer sig till viss del kritiska mot att eleverna ska bedömas medan de håller på att utvecklas vilket framgår i citaten nedan:


Detta synsätt går tydligt i linje med en process-diskurs, då lärarna ser att eleverna är mitt uppe i en lärprocess och därför menar att det kan vara svårt att bedöma dem. Det framkommer här att både Gunilla och Agneta uppfattar begreppet bedömning som framförallt summativ bedömning, alltså en slutgiltig typ av bedömning, och inte som formativ bedömning vars syfte är att hjälpa eleverna i sin fortsatta utveckling.

Gunilla: ...jag tycker det är svårt med bedömning. Och ärligt kan jag känna. Att jag tycker det känns jätteläskigt att sätta betyg…

7.2.4 Genre-diskursen


Överlag tycks genre-diskursen utifrån det insamlade materialet inte tycks ha fått större fotfäste på Nyponskolan. Denna diskurs uttrycktes inte av lärarna på ett tydligt sätt i intervjuerna. Under observationen i Magdalenas klass använde sig dock Magdalena av genre-diskursen då hon utgick från ett läromedel, som kallas ABC-klubben. I läromedlet går de igenom hur brev ser ut. Nedan förklarar Magdalena för klassen vad som står på ett kuvert:


Denna genomgång kan ses som tydligt förankrad i genre-diskursen, då de går igenom genrespecifika ord som exempelvis avsändare och talar om en specifik typ av text - brev.
Magdalena uttryckte dock som nämnt inte på ett tydligt sätt genre-diskursen då hon i intervjun talade om läsförståelse, även om hon använder sig av läromedel där diskursen framträder.

7.2.5 Social praktik-diskursen


Denna diskurs återkom både hos Gunilla och Magdalena när de beskrev vilket syfte de ansåg att läsförståelse har. Det viktigaste syftet med läsförståelse är enligt Gunilla att kunna klara sig “ute i världen”, och att kunna ta viktiga beslut:


Av ovanstående citat kan utläsas en syn på läsförståelse som en instrumentell förmåga, något som är till nytta för läsaren eftersom man genom läsning kan tillägna sig viktig information i samhället, och därigenom kunna ta viktiga beslut. Man skulle dock också kunna säga att den sociopolitiska diskursen uttrycks i detta citat, eftersom man kan tolka det som att läsförståelse handlar om att kunna bli en demokratisk medborgare.

Magdalena uttrycker syftet med läsning på detta vis:


I början på detta citat uttrycker Magdalena en social praktik-diskurs på så sätt att hon beskriver syftet med läsförståelsen som instrumentellt, syftet är att kunna klara av alla
skolämnen. I slutet av citatet kommer dock framförallt en kreativitetsdiskurs till uttryck, då hon fokuserar på att det är läsglädjen som ska utvecklas hos eleverna.

Den som på Nyponskolan tydligast ger uttryck för en social praktik-diskurs är Gunilla, den av lärarna som gick lärarutbildningen senast av de intervjuade lärarna. Gunilla menar att hon är noga med att eleverna ska få diskutera mycket och att hon vill presentera uppgifter för eleverna där uppgifterna inte har ett tydligt svar som är rätt eller fel. Hon menar att det i skolan inte alltid är så ”verklighetsknutet”. Nedan berättar hon om en berättelse hon brukar berätta när hon introducerar eleverna för arbete med läsförståelse:


Gunilla ser alltså att man inom pedagogiken gått från en tydlig färdighetsdiskurs mot ett mer sociokulturellt perspektiv och uttrycker att hon själv mer står för det sociokulturella sättet att tänka samtidigt som hon kritiserar färdighetsdiskursen.

6.2.6 Sociopolitiska diskursen

Den sociopolitiska diskursen är enligt Ivanic (2004, s. 238) alltid kritisk till sin natur. Den handlar om att kunna ifrågasätta vilka typer av texter som premieras och vem som gynnas av det. Diskursen handlar om att ifrågasätta makt. Läsförståelse inbegriper enligt denna diskurs
analytisk förmåga och kritiskt tänkande, och undervisnings-genrer som kan kopplas till detta sätt att tänka om läsförståelse är exempelvis Critical literacy. Det är få lärare på Nyponskolan som använder sig av denna diskurs.

Det skulle dock kunna tolkas som att Gunillas ovan nämnda motivering till varför läsförståelse är viktigt - för att kunna ta viktiga beslut i livet (som att välja elbolag) är en motivering utifrån en sociopolitisk diskurs och inte bara en social praktik-diskurs. Denna motivering kan hänvisas till den sociokulturella och politiska kontexten, som är den som fokuseras enligt den sociopolitiska diskursen. Bedömning är enligt Ivanic svårt enligt denna diskurs. I hennes tabell skriver hon “socialt ansvar?”. Frågetecknet indikerar en osäkerhet om huruvida socialt ansvar överhuvudtaget går att mäta eller om det faktiskt är det som bedöms. Även om man inom en läsförståelsekontext i enlighet med den sociopolitiska diskursen vill att elever ska uttrycka ett kritiskt tänkande som läsare kan detta kritiska tänkande även när vi talar om läsförståelse vara svårt att mäta på ett adekvat sätt.

7.2.7 Sammanfattning - Nyponskolan

Sammanfattningsvis kan vi se att samtliga av diskurserna kan tolkas in i lärarnas sätt att tala om läsförståelse. Två av lärarna - Magdalena och Agneta - uttrycker tydligast kreativitetsdiskursen och färdighetsdiskursen. Gunilla däremot har ett mer sociokulturellt sätt att tänka och använder sig av social praktik-diskursen när hon beskriver läsförståelse.

Angående process-diskursen och genre-diskursen på Nyponskolan är det mest framträdande att lärarna använder sig av ett metodmaterial som är tydligt influerat av diskurserna samtidigt som de själva inte på något tydligt sätt ger uttryck för dem när de tillfrågas om egna idéer kring läsförståelse. Detta kan förstås höra ihop med att lärare inte alltid verbaliserar sin undervisning, som även Westlund (2013, s. 33) påpekar. Det är även tydligt att lärarna kan använda sig av fler diskurser än vad de explicit uttrycker i intervjuerna.

Diskurserna funna på Nyponskolan stämmer relativt väl överens med Westlunds (2013, s. 261-262) resultat för de läsförståelsediskurser hon menar är typiska bland svenska lärare. Westlund kallar det vi kallar färdighetsdiskursen för “den mekaniska diskursen” och det vi kallar kreativitetsdiskursen för “läslustdiskursen”, vilka hon finner är vanligast hos de svenska lärarna i hennes undersökning. Däremot skiljer det sig gällande lärarnas beskrivning av syftet med läsförståelse då två av lärarna framförallt uttrycker social praktik-diskursen i anknytning till detta, det vill säga läsningens instrumentella värde.

7.3 Sammanfattning


Det visade sig att det framförallt var en diskurs som uttrycktes i högre grad än andra diskurser. Denna diskurs var kreativitetsdiskursen, som kan kopplas till tankar om läsning som framförallt något lustfyllt, som kan läras in på ett implicit sätt genom att låta eleverna helt enkelt läsa böcker. Enligt diskursen premieras att kunna skapa mening i texten och ha ett intresse för läsning. Som lärare gäller det enligt denna diskurs att se till att eleverna tycker läsningen är relevant och meningsfullt för dem i deras liv.
Syn på läsförståelse handlar om hur lärarna definierar läsförståelse och vad de anser att syftet med läsförståelse är. När det kommer till hur lärarna *definierar* läsförståelse om man ser det sammantaget på båda skolorna kommer särskilt färdighetsdiskursen till uttryck, framförallt på Nyponskolan. Denna diskurs kom till uttryck genom att lärarna på Nyponskolan definierade läsförståelse som att kunna förstå det som står i texten, utan att i någon högre utsträckning problematisera vad det innebar att kunna göra det. Denna diskurs framkom även på Havtornskolan i hur lärarna definierade läsförståelse, men främst dominerades beskrivningarna av läsförståelse på Havtornskolan av kreativitetsdiskursen. Lärarna hade här en vidare definition av vad läsförståelse var. Läsförståelse beskrevs som att kunna associera kring det man läser, känna det eller se det framför sig.

När det kommer till vilka diskurser som kom till uttryck i vad lärarna ansåg att *syftet* med läsförståelse var, var ett gemensamt drag att de antingen uttryckte kreativitetsdiskursen, genom att säga att syftet med läsförståelse är att kunna utveckla en läsglädje, eller social praktik-diskursen, då lärarna framhöll vikten av att kunna ta till sig kunskap och information, både för att klara sig i skolan och för att klara sig i samhället och livet i stort.

I undersökandet av vilka diskurser lärarna uttryckte om undervisning i läsförståelse var det däremot svårare att se tydliga mönster. Det berodde på att de enskilda lärarna kunde uttrycka olika diskurser samtidigt under sina respektive lektioner. I vissa fall uttryckte de också en diskurs när de talade om undervisningen medan de använde sig av en annan diskurs i själva undervisningen. En tydlig skillnad mellan skolorna var att Nyponskolan framförallt uttryckte färdighetsdiskursen under de observerade lektionerna, alltså att eleverna fick öva på sådant som hade med språkliga färdigheter att göra. De observerade lektionerna på Havtornskolan hade i större utsträckning kreativitetsdiskursen gemensamt i hur de undervisade. Detta kom till uttryck då fokus låg på öppna frågor och på att låta eleverna öva på att göra egna tolkningar och att koppla det de läste till egna erfarenheter.

Den diskurs som främst kom till uttryck när det gäller *bedömning* av läsförståelse var färdighetsdiskursen som i princip alla lärare uttryckte på ett eller annat sätt. Denna diskurs kom exempelvis till uttryck genom att lärarna beskrev att eleverna bedömdes genom frågor som utgick från innehåll i texten eller att lärarna utgick från i vilken utsträckning eleverna kunde läsa flytande. Lärarna skilde sig åt gällande idéer om bedömning. De lärarna på Nyponskolan som framförallt uttryckt färdighetsdiskursen menade att bedömning av
läsförståelse var relativt lätt, något som skulle kunna härledas till det faktum att färdighetsdiskursen utgår ifrån att det finns tydliga rätt och fel. En av lärarna på Nyponskolan uttryckte snarare en social praktik-diskurs än en färdighetsdiskurs. Denna lärare upplevde istället bedömning av läsförståelse som svårt. Detta skulle kunna kopplas till att man inom social praktik-diskursen värderar förmågor som inte låter sig mätas på ett enkelt sätt. På Havtornskolan uttrycktes även kreativitetsdiskursen när lärarna talade om bedömning. Lärarna beskrev att de bedömde i vilken uträckning eleverna kunde göra kopplingar till egna erfarenheter eller om eleverna kunde visa att de kunde koppla det de läst till något utanför texten.


8. Diskussion
Resultatet av undersökningen visar att lärarna på båda skolorna i undersökningen uttrycker flera läsförståelsediskurser samtidigt. Vi har sett en generell skillnad mellan hur lärarna uttrycker sig angående syftet med läsförståelse då framförallt en kreativitetsdiskurs och en social praktik-diskurs framträdde och hur lärarna uttryckte sig angående bedömning av läsförståelse, då framförallt en färdighetsdiskurs framträdde. Det framkom alltså att en diskrepans fanns mellan hur lärare uttryckte syftet med läsförståelse och hur de uttryckte att läsförståelse bedöms.

Westlund (2013) menar som nämnts i inledningen att bedömning av läsförståelse kan te sig problematiskt då läsförståelse består av olika färdigheter som samverkar med varandra (Westlund, 2013, s. 1). Det finns heller inte en entydig bild bland lärare och forskare av vad läsförståelse är. Just hur läsförståelse uppfattas och vilka komponenter i läsförståelse som framhävs som viktiga har vi sett är avgörande för vilken typ av bedömning som möjliggörs. Vilken bedömning som möjliggörs kan i sin tur påverka vilka komponenter som fokuseras i undervisningen. Slutsatser som kan dras utifrån detta är att det behövs en ökad medvetenhet om hur och vad lärare bedömer (och kanske förväntas bedöma) kan påverka lärares undervisning, och att en ökad samsyn på vad som bör vara syftet med läsförståelseundervisning i de lägre åldrarna bör vara på sin plats. För att lärare ska kunna undervisa om läsförståelse på ett likvärdigt sätt krävs en samsyn på vad läsförståelse innebär.

10. Källor


Skolverket, 2016 b, hämtat 161124 [http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod](http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod)


**Otryckta källor**

Lärare 1: Observation (60 minuter, 2016-09-11)
Lärare 1: Intervju (45 minuter)
Lärare 2: Observation (60 minuter, 2016-09-19)
Lärare 2: Intervju (45 minuter)
Lärare 3: Observation (60 minuter, 2016-09-16)
Lärare 3: Intervju (45 minuter)
Lärare 4: Observation (38:25 minuter, 2016-10-03)
Lärare 4: Intervju (45 minuter)
Lärare 5: Observation (32:35 minuter, 2016-10-03)
Lärare 5: Intervju (45 minuter)
Lärare 6: Observation (35:54 minuter, 2016-09-30)
Lärare 6: Intervju (45 minuter)
**Bilaga 1**

**Intervjufrågor**

**Bakgrundsfrågor**

- Vilken lärarbakgrund har du?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Kan du berätta lite om din klass?

**Specificerade frågor**

- Kan du berätta om aktiviterna ni ägnade er åt under observationstillfällena?
- Hur främjade det läsförståelsen?
- Hur bedömer du det?
- Vad betyder begreppet läsförståelse för dig?
- Vad är det viktigaste syftet med att eleverna utvecklar läsförståelse?
- Vilken komponent är den viktigaste i läsförståelse? Vilka andra komponenter är viktiga? Vilka komponenter är inte lika viktiga?
- Vad innebär begreppet bedömning för dig?
- Kan du berätta hur du gör när du bedömer dina elevers läsförståelse? Hur bedömer du oftast dina elevers läsförståelse på informell väg?
- Vad avgör hur du bedömer dina elevers läsförståelse?
- Hur får du information och kunskap om dina elevers läsförståelse?
- Vad tar du fasta på när du bedömer elevernas läsförståelse?
- Vad är inte lika viktigt?
- Vad har påverkat dig i din bedömning av elevers läsförståelse?
- Vad är syftet med att bedöma läsförståelse?
- Vad är det som avgör vad du tar fasta på i din bedömning av läsförståelse?
- Hur bedömer du elevernas läsförståelse i den praktiska undervisningen?
• Hur påverkas undervisningsprocesserna av bedömningarna av elevernas läsförståelse?
• Vad har du att förhålla dig till när du bedömer dina elevers läsförståelse?
• Hur använder du dig av läroplanen och kursplanen i svenska i din bedömning av läsförståelse?
• Hur bedöms läsförståelse på din skola?
• Hur märker du att en elev har lätt för läsförståelse?
• Hur märker du om en elev har problem med läsförståelse?
• Hur skulle du beskriva två av dina mest framgångsrika läsare?
• Hur skulle du beskriva två av dina elever som har problem med läsning?
• Vilka verktyg/material använder du dig av vid bedömning? Kan vi få se det?
• Hur dokumenteras elevernas läsförståelse?
• Vad tycker du är svårast att bedöma när det gäller elevernas läsförståelse?
• Vad tycker du är lättast att bedöma när det gäller elevernas läsförståelse?
• Är det något du skulle vilja tillägga?
Observationsschema

Observationer av klassrummet:

- Möblering
- Vad finns på väggarna?
- Tillgänglighet av skönlitteratur
- Tillgänglighet till sakprosa
- Övrigt material

Observationer av undervisningen:

- Iakttagbara bedömningsstillfällen?
- Hur ställs frågor? Vilken typ?
- Fokus under lektionen?
- Aktiviteter?
- Hur ges instruktioner?
- Olika typer av bedömning?