

# Läs texten och svara sedan på frågorna

- en innehållsanalys av läsförståelseböcker och  
tillhörande uppgifter för årskurs 4



Av: Emelie Björck

Handledare: Cecilia Anell  
Södertörns högskola | Lärarutbildningen  
Självständigt arbete 15 hp  
Självständigt arbetet 2 | VT 2018  
Grundlärarutbildningen med interkulturell profil  
med inriktning mot årskurs 4-6, 240 hp



**SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA** | STOCKHOLM  
sh.se

## **Abstract**

### **English title: Read the text and answer the questions**

- An analysis of reading comprehension teaching materials and associated assignments for the 4th grade

**Author:** Emelie Björck

**Supervisor:** Cecilia Annell

Reading is not just about decoding letters correctly but also to understand what you are reading. With a broadened view on the reading and writing development which includes the four literacy practices: the reader as a code breaker, text participant, text user and text analyst, this study's purpose is to examine how educational books made for reading comprehension are designed, and which of the four literacy practices named above are represented in the books. To examine this a quantitative and qualitative content analysis on three textbooks and associated assignments have been made, and the following questions answered. How are the books designed and which kind of assignments are in them? Which literacy practices can be found in the books and which of these are given most room? Can the four practices be said to interact?

Earlier studies have shown that educational textbooks often direct the content of the teaching and are often seen as a guarantee that the content in the curriculum is brought up. Other studies have shown the importance of different components and literacy practices presence when teaching in reading comprehension. The study concludes that all of the analysed books are designed in similar ways with a design consisting of tasks to be done before reading the text and tasks and questions to be answered after reading. The study also concludes that the literacy practice which is given most room in the books are the practice called text participant and primarily in the form of tasks that consist of questions about the text for the pupils to answer.

**Keywords:** reading comprehension, literacy, literacy practices, educational textbooks, Swedish subject, 4<sup>th</sup> grade, primary school

**Nyckelord:** Läsförståelse, literacy, literacypraktiker, läroböcker, svenskämnet, årskurs 4, mellanstadiet

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b>	<b>5</b>
<b>2. BAKGRUND</b>	<b>7</b>
2.1 HUR DEFINIERAR VI LÄSFÖRSTÅELSE?	7
2.2 MED FOKUS PÅ LÄSANDE	7
2.3 LÄSANDE I LÄROPLANEN	8
<b>3. SYFTE &amp; FRÅGESTÄLLNING</b>	<b>10</b>
3.1 DISPOSITION	10
<b>4. TEORETISKA UTGÅNGPUNKTER</b>	<b>11</b>
4.1 LITERACY OCH LITERACYPRAKTIKER	11
4.2 THE FOUR RESOURCES MODEL	12
4.2.1 Avkodning	12
4.2.2 Läsförståelse	12
4.2.3 Läsandets syfte och sammanhang	13
4.2.4 Kritisk läsning	13
4.3 TEORISAMMANFATTNING	14
<b>5. TIDIGARE FORSKNING</b>	<b>15</b>
5.1 PÅ SPANING EFTER DEN GODA LÄROBOKEN	15
5.2 LÄSFÖRSTÅELSE: FÄRDIGHET ELLER STRATEGI?	16
5.3 ATT ARBETA MED OCH BEDÖMA LÄSFÖRSTÅELSE	16
5.4 ATT BLI EN SÅN' SOM LÄSER	18
5.5 ATT LÄSA KRITISKT MED CLTP	19
<b>6. MATERIAL &amp; METOD</b>	<b>21</b>
6.1 KVANTITATIV OCH KVALITATIV RIKTNING	21
6.2 INSAMLING OCH URVAL AV MATERIAL	21
6.3 AVGRÄNSNINGAR	22
6.4 LÄROBOKSPRESENTATION	22
6.5 ANALYSMETOD OCH VERKTYG	22
6.5.1 Kvantitativ & kvalitativ innehållsanalys	22
6.5.2 Analysverktyg	23
6.5 GENOMFÖRANDE AV ANALYSER	26
6.6 METODDISKUSSION	27
<b>7. RESULTAT &amp; ANALYS</b>	<b>28</b>
7.1 LIBERS LÄSFÖRSTÅELSE A	28
7.1.1 Arbetsuppgifter	30
7.2 LÄSFÖRSTÅELSE B	33
7.2.1 Arbetsuppgifter	34
7.3 ZICK ZACK LÄSRUMMET	37
7.3.1 Arbetsuppgifter	38
<b>8. SAMMANFATTNING &amp; DISKUSSION</b>	<b>42</b>
8.1 FRAMTIDA FORSKNING	47

<b>9. KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING</b>	<b>48</b>
<b>10. BILAGOR</b>	<b>50</b>
10.1 Räkneschema	50

## 1. Inledning

Att kunna läsa innebär mer än att bara kunna koda de bokstäver som står på pappret och göra om ljuden till ord. När ett barn knäckt läskoden betyder inte det att resten sedan kommer av sig självt som många tror. Det är efter det som den riktiga utmaningen börjar, att förstå det man läser. Att lära barn att läsa och göra dem till aktiva och goda läsare är ett av skolans viktigaste uppdrag. Både för elevens fortsatta skolframgångar men också för att hen på sikt kunna ta aktiv del av vårt samhälle. Sett från individens synvinkel bidrar läs- och skrivförmåga till nya möjligheter och kan vara avgörande för den personliga tillvaron. Att ha en läs- och skrivförmåga menar vissa därför bör ses som en demokratisk rättighet (Fridolfsson 2015, s.15).

Att läsa är en av de grundläggande färdigheter vi behöver för att klara av det dagliga livet samt för att kunna delta i skolans alla ämnen för att läsa, utveckla kunskaper och kritiskt granska kunskapens grund och relevans (Skolverket 2012, s.8).

Tidigare har läsförståelse ofta förknippats med språket. Man ansåg då att de elever som började skolan redan hade det svenska språket med sig vilket resulterade i att man inte aktivt undervisade i läsförståelse (Hellman 2017, s.94). Traditionellt sett har även läs- och skrivundervisning hört till de tidiga skolåren och ämnet svenska. Att lära sig läsa och skriva har som nämnt ovan likställts med att knäcka koden, men detta utgör endast en liten del av de grundläggande färdigheterna. I grundskolans mellan och senare år finns det av tradition inte heller någon omfattande läs- och skrivundervisning förutom den som ingår i svenskämnet (Lidberg & Säljö 2014, s.377). The 4th grade slump är ett uttryck myntat av forskare och används för att beskriva hur elever som ofta klarat av nybörjarundervisningen tappar när de kommer upp i årskurs 4. Något man menar kan hänvisas tillbaka till för lite undervisning i lässtrategier i kombination med att texterna blir markant svårare när man träder upp i mellanstadiet (Westlund 2009, s.198). Den senare tidens forskning visar att vi behöver bredda vårt sätt att se på samtalande, skrivande och läsande (Lidberg & Säljö 2014, s.377). Lidberg och af Geijerstam vid Uppsala universitet skriver i rapporten *Med fokus på läsande* att den kunskap vi idag har om vad läsande är och kan vara vilar på flera olika teoretiska perspektiv som kompletterar varandra och som kan delas in i två huvudsakliga traditioner. Den första traditionen har en lång historia inom både forskning och undervisning och som främst fokuserar på avkodning och läsförståelse (Geijerstam & Lidberg 2012, s.12). Men på senare år har forskare även börjat intressera sig för hur texter och läsande är situerade i olika sammanhang, och även vilka möjligheter dessa olika sammanhang och kontexter ger

utvecklingen av läsandet. De elever som kommer till skolan idag har olika bakgrund, erfarenheter och intressen för att ta sig an och gå in i texter. Vilket kräver en undervisning som ger eleverna stöd att utveckla olika typer av grundläggande färdigheter för att på ett effektivt och reflekterande sätt kunna delta i och vara medskapare av literacypraktiker (Lidberg & Säljö 2014, s.377).

Den internationella jämförandestudien PIRLS som undersöker elevers läsförståelse från 2016 visar att ungefär 40 % av alla elever som deltog i studien 2016 använder läromedel i läsundervisningen 1 till 2 gånger i veckan (Skolverket 2017, s.52). Det finns idag ingen statlig granskning av de läromedel som används i svensk skola och urvalet av vilka läromedel som används sker således på skolnivå. Detta innebär att det är skolorna och främst lärarna själva som bestämmer vilket material som ska användas i undervisningen. Skolverket har idag inget granskande uppdrag när det kommer till läromedel, och de få granskningar som görs sker ofta vid enstaka tillfällen och i efterhand, vilket betyder att även kvalitetsgranskningen av läromedlen ligger på skolan och kanske främst lärarnas bord (Skolverket 2015 a). Vidare finns det inte heller någon fastställd definition av läromedel. Skolverket skriver att läromedelsbegreppet idag förutom texter och läroböcker även innefattar andra medier så som digitala spel, surfplattor, datorer, film, tv, serier, tidningar och radio (Skolverket 2015 b). Detta samtidigt som de hänvisar till en gammal skrivning från 1971 års skolförordning där man förklarar läromedel som ”alla de resurser som kan användas i en undervisningssituation” (Skolverket 2015 b).

Så frågan som uppstår är således vilka aspekter av läsningen och vilka typer av färdigheter eleverna får möta och ta del av genom sina läsförståelseläromedel?

Med läromedlens styrande roll i undervisningen och läsningens alla komponenter för en god förståelse finns det därför anledning att titta på vilka aspekter läromedel för läsförståelse fokuserar på. Under arbetet med denna uppsats har jag funnit en del studier som fokuserat på och undersökt den tidiga läsinlärningen och läromedel gjorda för lågstadiet och då främst med ett fokus på avkodning och läsflyt, men haft svårt att hitta de som valt att undersöka den fortsatta läsutvecklingen i läromedel för årskurserna 4-6. Jag anser det därför vara både viktigt och relevant att en analys av böcker skrivna för mellanstadiet görs.

## 2. Bakgrund

### 2.1 Hur definierar vi läsförståelse?

Läsförståelse är komplext vilket gör att det är svårt göra en enkel definition. Det betyder att vi vid undervisning av läsförståelse måste ha en uppfattning om hur vi undervisar i relation till hur läsförståelsen definieras (Westlund 2009, s.69). Barbro Westlund, lektor i läs-och skrivpedagogik vid Stockholms universitet beskriver läsförståelse som "en dynamisk och målorienterad process, som inkluderar färdigheter, strategier, tidigare kunskap och motivation" (Westlund 2009, s.70). Westlund menar att man läser för att skapa mening och att förståelsen påverkas av syftet. Läsaren behöver därför både iakttä och känna något för textinnehållet, detta samtidigt som läsaren går utanför innehållet och tillför texten något nytt. Läsaren och texten interagerar således med varandra för att skapa mening. Läsförståelse innebär därför ett aktivt deltagande, där elever behöver tänka på högre nivåer och använda sin kunskap, vilket visat sig vara en nyckel till läsförståelsen. Det har dock visat sig att elever allt för sällan får använda sig av den kompetensen utan kontrolleras istället på läsförståelsen med skriftliga eller muntliga frågor och test (Westlund 2009, s.70).

### 2.2 Med fokus på läsande

I rapporten *Med fokus på läsande* publicerad av skolverket från 2012 har Caroline Lidberg och Åsa af Geijerstam vid Uppsala universitet undersökt och jämfört vad som avses med läsande i de den svenska läroplanen från 2011 och PIRLS 2011 för att beskriva samstämmigheten mellan dessa. De skriver att den kunskap vi idag har om vad läsande är och kan vara vilar på flera olika teoretiska perspektiv som kompletterar varandra och som kan grupperas i två grupper. Där det första perspektivet ser läsande som bestående av två aspekter: avkodning och läsförståelse. Forskning som utgår från detta perspektiv fokuserar främst på hur en individ avkodar en text och hur individen gör för att förstå textens innehåll (Geijerstam & Lidberg 2012, s.12). Forskning som utgår från det andra perspektivet fokuserar mer på hur texter och läsande är situerade i olika sammanhang, och även vilka möjligheter dessa olika sammanhang ger för utvecklingen av läsandet. Majoriteten av forskningen idag utgår från denna breda uppfattning och syn på läsande och skrivande. Man talar då ofta om följande fyra praktiker eller repertoarer för läsande:

- Avkodning, att kunna läsa av text.
- Läsförståelse, att förstå innehållet i en text lika väl på ytan som på djupet.

- Läsandets syfte och sammanhang, att kunna använda sig av innehållet i en text på olika sätt beroende på sammanhanget för läsandet och textens syfte.
- Kritisk läsning, att kunna se på en text med kritisk blick, särskilt när det kommer till sammanhang, funktion, innehåll och form och hur dessa förhåller sig till varandra (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.12).

De tre första kan alltid sägas ingå i läsandet. Läsandet sker alltid i en särskild situation med ett syfte och där läsaren avkodar texten för att försöka förstå dess innehåll. Men att kunna se på en text med kritisk blick är inget som nödvändigtvis behöver ingå i läsandet, utan det innebär istället att läsaren går bortom texten och försöker analysera den. Dessa fyra praktiker lärs inte in i någon särskild ordning men är alla otroligt viktiga för läsutvecklingen (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.13).

Lidberg skriver i teorisammanfattningen *Elevers läs- och skrivutveckling – mellanåren* publicerad av skolverket att det finns vissa förutsättningar och villkor som över tid består för att en person ska lyckas i sitt läsande och skrivande (Lidberg u.å, s.2). Detta är personens mer grundläggande språkliga förmågor som att ha ett stort ordförråd, kunna minnas och återge textavsnitt och att vara en aktiv språkdeltagare. Men även den metaspråkliga förmågan som exempelvis innebär att ha goda kunskaper om bokstäver och språkljud, vara fonologiskt medveten och ha kunskaper om hur text byggs upp. Hon talar även för vikten av metakognitiva förmågor som att kunna reflektera över hur läsandet och skrivandet går till eller vilka strategier man kan använda för att utveckla ett hållbart läsande och skrivande (Lidberg u.å, s.2). Tidigare studier som gjorts (Persson 1994) har visat att det finns ett samband mellan de elever som har en god läsförståelse och deras medvetenhet om sig själva som läsare. De starka läsarna läste exempelvis sakprosa och skönlitteratur på olika sätt då de förstod att deras läsning hade olika syften (Westlund 2016, s.49)

### **2.3 Läsande i läroplanen**

Läser man de inledande delarna i 2011 års läroplan framstår läsande som en central del av skolan och dess arbete, där eleverna ska utforska och arbeta både tillsammans och på egen hand. Vidare finns fler formuleringar som behandlar läsande. I kursplanen för svenska och dess inledande syftesdel skriver man att ”undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva och bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor” (Skolverket 2011, s.222). Läsandets roll blir



konkretiserat i syftets sammanfattning där man skriver att ”eleverna ska ges förutsättning att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” samt ”söka information från olika källor och värdera dessa” (Skolverket 2011, s.222). De fyra praktikerna, *avkodning*, *läsförståelse*, *läsandets syfte och sammanhang* och *kritisk läsning* omnämns alla i kursplanerna för årskurserna 1-6. Genom att titta på hur läsande beskriv och avses i kursplanerna kan man se att avkodning och läsförståelse har en framträdande roll. Läsförståelse i kursplanen för både årskurserna 1-3 och 4-6 baseras till stor del på lässtrategier<sup>1</sup> och man skriver att dessa i slutet av årskurs 3 ska användas vid läsning på ett i huvudsak fungerande sätt (Skolverket 2011, s.227). Vidare utökas detta i årkurs 4-6 där lässtrategier ska hjälpa eleven att urskilja budskap och läsa mellan raderna (Skolverket 2011, s. 228). Även läsandets syfte och sammanhang samt kritisk läsning behandlas men inte alls på ett lika framträdande sätt. När det gäller läsandets syfte och sammanhang talas det om att man ska arbeta med lässtrategier för att förstå och tolka texter för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll, vilket även i förlängningen innebär att läsandet sker på olika sätt beroende på läsandets syfte och i vilket sammanhang de ingår (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.20). Den kritiska läsningen omnämns inte i någon större omfattning, utan det kritiska förhållningsättet omnämns främst i samband med informationssökning där olika typer av källor ska värderas. Men även de delar som tar upp textstruktur, uppbyggnad och vad som är typiskt för olika typer av texter ger utrymme för att tala om textnormer och vad som händer om man bryter dem (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.20-21).

---

<sup>1</sup>Lässtrategi: Mentala, medvetna aktiviteter läsaren använder för att tillägna sig information ur text (Westlund 2009, s.124)

### **3. Syfte & frågeställning**

Med en vidgad syn på läs- och skrivutveckling och de fyra repertoarerna avkodning, läsförståelse, läsandets syfte och sammanhang och kritisk läsning vilka alla i samspel med varandra är viktiga för en god literacyutveckling syftar denna studie till att undersöka hur läroböcker för läsförståelse i årskurs 4 är utformade och vilka av de ovan nämnda literacyrepertoarer som finns representerade i böckerna. Valet av böcker för årskurs 4 görs delvis med hänvisning till det glapp som kan upplevas i läsundervisningen mellan årskurs 3 och 4. För att undersöka och ta reda på detta ämnar jag försöka svara på följande frågor.

- Hur är läroböckerna uppbyggda och utformade, och vilka typer av arbetsuppgifter består de av?
- Vilka literacyrepertoarer finns representerade i böckerna och vilken eller vilka ges störst utrymme? Kan de sägas samspela med varandra?

#### **3.1 Disposition**

Efter studiens inledning, bakgrund och syfte presenteras delar av den tidigare forskning som gjorts kring läsning, läsförståelse och läromedlens funktion samt de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studiens analys. Vidare presenteras den analysmetod som använts, studiens empiri och de avgränsningar som gjorts. Därefter fortsätter uppsatsen med analysens genomförande och resultat som förankrats i de teoretiska utgångspunkterna och den tidigare forskningen. Avslutningsvis presenteras en sammanfattande diskussion och förslag på framtida forskning.

## 4. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studiens analys. Studiens övergripande teori är det sociokulturella perspektivet för lärande, där man betonar den sociala och kulturella kontexten för lärande. Inom perspektivet ses kunskapsutvecklingen som något ständigt pågående och att det sker via sociala sammanhang där kommunikation med omgivningen utvecklar nya färdigheter och ett inre tänkande. Kunskap är således inte något som överförs från människor utan något vi deltar i (Säljö 2014, s.307). Avsnittet inleds med en redogörelse för begreppen literacy och literacypraktiker. Därefter förklaras Luke och Freebody's teori och modell för literacyutveckling som jag kommer att använda i kombination med Lidberg och af Geijerstams tillämpning av samma modell.

### 4.1 Literacy och literacypraktiker

Literacy är från början ett engelskt begrepp som tar sin utgångspunkt i språklig kompetens men med ett vidgat synsätt på vad som menas med språk, något som gör att begreppet förgrenar sig i många betydelser. Literacy kan beskrivas som olika sammansatta och nödvändiga förmågor för individens möte med olika texter i olika sammanhang. Idag talar man om literacy som något en individ använder sig av i samspel med sin omgivning snarare än som en färdighet, vilket man tidigare talat om (Fast 2007, s.35). Text och textanvändning bör inte ses som åtskilda andra former av kommunikation, då texter lever och används i talad kommunikation och omvänt. Det är mot denna bakgrund man i engelskan talar om literacy för att tala om användning av skrift och skriftspråkliga uttrycksformer (Lidberg & Säljö 2014, s.360). Det finns ingen bestämd svensk översättning för begreppet, men ofta används ordet litteracitet. Jag kommer i denna studie använda mig av begreppet literacy. När skrift är en del av en verksamhet kallas detta literacypraktiker, vilket är verksamheter eller situationer där skriftspråk, läsande och skrivande på något sätt är involverade i ett meningsskapande. Punkterna nedan är exempel på sådana situationer (Lidberg & Säljö 2014, s.360).

- Vanliga läs- och skrivsituationer.
- Situationer där man talar om något man läst eller skrivit.
- Situationer där man omsätter något skrivet till en annan uttrycksform som bilder, tabeller etc.
- Situationer som är influerade av skriftspråket, exempelvis samtal som utförs på ett litterat sätt.

Dessa exempel på praktiker visar att literacypraktikerna är en del av vårt samhälle vilket också innebär att dessa varierat under skilda tidsperioder. De är med andra ord socialt, kulturellt och historiskt situerade. Spår av lärande i ett klassrum kan man följaktligen se genom hur elevers deltagande i literacypraktiker förändras (Lidberg & Säljö 2014, s.364).

## **4.2 The four resources model**

The four resources model skapades av Alan Luke och Peter Freebody vid Queensland University of Technology då man ansåg att literacybegreppet var allt för förenklat. Författarna menar att effektiv literacy behöver tillåta deltagande i olika typer av praktiker som är beroende av varandra och som genom samspel med de fyra repertoarer som presenteras nedan stödjer literacyutvecklingen (Luke & Freebody 1990, s.7). Modellen visar vilka krav som ställs på medborgares literacy i ett postmodernt samhälle och dess repertoarer ger läsaren möjlighet att genom deltagande utvecklas till bra läsare med kritiskt förhållningsätt till text (Schmidt 2013, s.55-56). Då man i modellen inte definierar mer specifikt vad man menar med samspel kommer jag att utgå ifrån nationalencyklopedins definition, där man skriver att samspel utgörs av ett gemensamt handlande med deltagande av inbördes olika parter, med en uppkommen balans och en effektiv gemensam verkan (Nationalencyklopedin u.å).

### **4.2.1 Avkodning**

Den första komponenten i modellen syftar till att läsaren behöver förstå skriftsystemet, dvs. sambandet mellan skrivna symboler och talade ljud, detta för att kunna få ihop bokstäverna till ljud genom ljudning (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.13). Detta är en viktig del i läsinläringen och kallas ofta för att ”knäcka koden”. Saknas denna förmåga hindras eleven i sin läsutveckling. Denna komponent avser med andra ord den tekniska delen av läsandet. Luke och Freebody menar också att denna repertoar berör stavning och språkliga uppfattningar, att förstå olika texters grammatik och uppbyggnad. Samtidigt som den även innefattar andra sätt att uttrycka betydelser i text genom exempelvis diagram, bilder och liknande, det vill säga genom illustrationer (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.13).

### **4.2.2 Läsförståelse**

Den andra komponenten av läsandet är att skapa förståelse eller mening för den text man läser. Sätten för att förstå ser dock olika ut för olika typer av texter så som skönlitteratur och sakprosa. När man läser skönlitteratur kan läsaren röra sig mer fritt och knyta an till egna erfarenheter och tankar. Vid läsandet av sakprosa eller faktatexter krävs att det som behandlas i

texten hålls i fokus (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.14). Läsaren behöver således utgå från en referenspunkt, exempelvis ett visst specifikt ämne så som fossiler eller en geografisk plats. Förståelse innefattar enligt Luke och Freebody bland annat att läsaren gör inferenser kring textelementen och läsarens bakgrundskunskap för att fylla ut de delar av texten vilka ej är utskrivna (Luke & Freebody 1990, s.9). Meningsskapandet kan också handla om vilka kopplingar och mönster som framkommer i gemensamma samtal om texter och hur vi tolkar dess innehåll på olika sätt (Schmidt 2013, s.56). I det meningsfulla textskapandet använder sig barn ofta av sina personliga erfarenheter. Men även uttryck för de inre bilder som uppstår hos läsaren vid textmötet är viktiga för dennes läsutveckling. Att läsa och förstå med nära anknytning till text kan innebära att man ställer frågor till en text, sammanfattar innehåll, drar enkla slutsatser baserade på textinnehållet, identifierar huvudbudskapet eller gör kopplingar till annan text man läst eller till ens egna erfarenheter (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.14).

#### **4.2.3 Läsandets syfte och sammanhang**

Den tredje komponenten innebär att man också kan använda sig av den information man får genom läsningen, och detta genom att bland annat diskutera konsekvenser av det man läser, hur det påverkar en och hur läsandets olika syften kan påverka och leda till olika sätt att förstå (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.15). Här syftar Luke och Freebody på repertoarer som stödjer rörelser i och mellan text (Luke & Freebody 1990, s.9). Något som också kan beskrivas som att ”gå bortom texten”. Denna typ av textanvändningspraktik innebär bland annat att läsaren kan använda den kunskap och förståelse som hen skaffat sig under läsningen i nya situationer. Man överför kunskap från ett sammanhang till ett annat. Denna aspekt av läsandet inkluderar också en förståelse för att texter ser mycket olika ut beroende på vilket syfte de ska fylla och i vilket sammanhang de används (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.15). För att eleven ska bli en framgångsrik textanvändare menar Luke och Freebody att hen behöver utveckla och upprätthålla strategier för att tillsammans med andra kunna delta i textsamtal, och förstå vad texten uppfyller för syfte där och då. Vidare menar de att det är genom social interaktion kring läsaktiviteter vi lär och förstår vår egen roll som läsare och vår uppfattning om vad texten är till för (Luke & Freebody 1990, s.9-10).

#### **4.2.4 Kritisk läsning**

Den fjärde komponenten av läsning och läsförståelse är att kritiskt kunna granska texter och förändring av texter (Luke & Freebody 1990, s.13). Ett kritiskt förhållningsätt kan röra textens form, innehåll, funktion eller sammanhanget den ingår i. Detta innebär att läsaren distanserar

sig från texten och intar vad som kallas för ett metaperspektiv. Inom detta perspektiv granskas formerna för att uttrycka sig och om de är det mest lyckade eller passande för att ta fram ett särskilt innehåll och därmed uppfylla syftet (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.16). Det här innebär att läsaren undersöker vilka värderingar, normer och ideologier som texterna vilar på. Genom den kritiska blicken kan läsaren se andra aspekter av texten, så som tid för då den skrevs och vart, vilket påverkar de normer och värden som texten förmedlar. Läsaren bör alltså ställa sig själv frågan: vad försöker denna text göra med mig? Luke och Freebody menar att texter alltid bär på budskap som påverkar hur människor ser på andra och sig själva och texter kan därför enligt dem alltid bli föremål för både kritik och förändring (Schmidt 2013, s.56). Det kritiska förhållningsättet kan också omfatta verksamheter som skriver eller designar om texten på nya sätt för att på så sätt prova och se hur olika innehåll och perspektiv kan försvagas, förstärkas eller tas bort. Slutligen menar Luke och Freebody att den kritiska läsningen går ut på att genomskåda textens budskap, oavsett genre och att läsaren kan reflektera över hur mottagaren kan tänkas påverkas av budskapet (Luke & Freebody 1990, s.14).

### **4.3 Teorisammanfattning**

Under detta avsnitt har de teorier som kommer att användas vid analysen av studiens empiri presenterats. Literacy är ett engelskt begrepp som belyser språklig kompetens och är något en individ använder sig av i samspel med sin omgivning. Literacypraktiker handlar om när skrift är och blir en del av verksamhet och ett meningsskapande. Dessa två begrepp har valts eftersom det är repertoarer för literacyutveckling som i läroböckerna kommer att undersökas. The four resources model är en modell och teori för literacyutveckling som skapats av Luke och Freebody och grundar sig i vad de ansåg var en förenklad syn på begreppet literacy. Teorin består av fyra praktiker, också kallade repertoarer, alla beroende av varandra för en god språklig kompetens där den första fokuserar på avkodning och den tekniska delen av läsandet. Den andra repertoaren fokuserar på förståelse och meningsskapande av texten, vilket gör läsaren till deltagare av text. Tredje repertoaren flyttar istället fokus till användandet av texten och syftar till att läsaren ska kunna använda sig av den information texten tillhandahållit. Den fjärde och sista repertoaren handlar om kritisk läsning vilket innebär att läsaren behöver tillgodose sig kunskapen att kritisk kunna granska text och dess budskap. Jag ämnar använda denna modell vid kategoriseringen av de arbetsuppgifter som finns i läroböckerna för att besvara forskningsfrågan om vilka repertoarer som finns representerande i materialen samt vilka av dessa som ges störst utrymme.

## 5. Tidigare forskning

Här presenteras tidigare forskning relevant för studiens syfte. Den forskning som därför kommer att redogöras för här behandlar läromedlens styrning och ställning och forskning som studerat läsförståelse och undersökt de olika literacyrepertoarerna i undervisningen.

### 5.1 På spaning efter den goda läroboken

Tom Wikman, lektor i pedagogik vid Åbo akademi, har i sin avhandling *På spaning efter den goda läroboken* från 2004 undersökt läroböcker och tidigare forskning om dessa för att ta reda på hur läroböcker bör utformas för att optimera inläringen hos den läsande eleven. Han har utefter sin forskning om läroböcker konstruerat tio principer som läromedelsförfattare bör ta hänsyn och förhålla sig till för att optimera lärandet. Dessa tio är sedan placerade i tre kategorier, som vid samspel utvecklar lärandet. Den första kategorin omnämns som *aktivitet* och betyder att elever återkommande ska stödjas i sin aktivitet i läsningen (Wikman 2004, s.149). Texterna ska således inte bara avkodas utan eleverna ska även stödjas till ett samspel mellan deras förkunskaper och författarens budskap. Han menar också att elevernas *förkunskaper* spelar en avgörande roll för förståelsen av en text, vilket är den andra kategorin. Den tredje och sista kategorin går ut på och förutsätter att eleverna får utveckla ett *kritiskt förhållningssätt* gentemot de texter de läser och möter genom sina läroböcker. Wikman menar att om en lärobok är skriven utefter dessa tre kategorier kommer elevernas aktiva läsning att öka vilket bidrar till en djupare förståelse för texter och innehåll (Wikman 2004, s.161).

Att läroboken har en stark ställning i skolan är något som visas i Boel Englunds artikel *lärobokskunskap, styrning, och elevinflytande* där hon granskat och sammanställt slutsatser kring studier gjorda om läromedel och dess funktion i undervisningen. Hon menar att läromedlens roll i undervisningen inte ska överskattas men absolut inte heller underskattas då dessa i stor utsträckning visat sig fungera som riktninggivare (Englund 1999, s.330). Med detta menas att läroboken ofta används som utgångspunkt vid planering av undervisning, det vill säga vilket innehåll som ska tas upp och arbetas med. Englund ger även läroboken tre huvudfunktioner där den första funktionen är just *innehåll* (Englund 1999, s.331). Med detta menas att det är lärobokens innehåll som blir undervisningens innehåll. I och med att läroboken står för undervisningens innehåll blir den andra huvudfunktionen således *målet*. Här menar man att eftersom böckernas innehåll ligger till grund för undervisningen utgår också instuderingsfrågor och prov även från dessa. Den tredje och sista funktionen är att *disciplinera*, det vill säga att få eleverna att göra något som de förväntas göra och att hålla dem sysselsatta

(Englund 1999, s.331). Vidare skriver man också att läroboken har en kunskapsgaranterande roll där denna ses som en garanti för att styrdokumentens krav och läroplanernas innehåll uppfylls (Englund 1999, s.339).

Då det är läroböcker som i denna studie analyseras och undersöks blir således forskning om läromedlens roll i undervisningen relevant för studien.

## **5.2 Läsförståelse: färdighet eller strategi?**

I artikeln *Clarifying differences between reading skills and reading strategies* från 2008 beskrivs läsförståelse som en aktiv tillämpning av olika förståelsestrategier som tillsammans utgör det som kallas framgångsrik strategisk läsning. Man menar på att vi behöver göra skillnad på färdighet och strategi för att skilja på den automatiska processen och den medvetet kontrollerade processen vid läsning (Affelbach, Pearson & Paris 2008, s.368). Strategier definieras som avsiktliga, målinriktade försök att styra läsarens ansträngningar vid avkodning, förståelse för ord eller meningsskapande av texter. Färdigheter definieras istället som en omedveten och automatisk process (Affelbach, Pearson & Paris 2008, s.368). Något som även bekräftats i artikeln *reading strategies versus reading skills* från 2012 och där man också pekar på att strategier därför är mer flexibla och anpassningsbara, eftersom dessa kan anpassas efter texttyp och målet med läsningen på ett annat sätt än vad färdigheter kan (Manoli & Papadopoulou 2012, s.819.) Yvonne Halleson skriver med dessa definitioner som utgångspunkt i artikeln *lässtrategier för att lyckas* att undervisning i förståelsestrategier därför inte bör förväxlas med undervisning i isolerade färdigheter som lärs in och sedan bedöms och där innehållet hamnar i skymundan, eftersom forskning visat att de som idag anses vara goda läsare är fullt medvetna om vilka strategier de tar till vid läsning (Halleson 2016, s.9). Det framgår även att dessa läsare anpassar sin läsning efter textens karaktär och svårighetsgrad men också efter syftet med läsningen genom att medvetet använda flera strategier, vilket visar på en medvetenhet om sin egen förmåga som läsare (Halleson 2016, s.19)

## **5.3 Att arbeta med och bedöma läsförståelse**

Barbro Westlund har i sin avhandling *Att bedöma elevers läsförståelse, en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår* från 2013 undersökt hur svenska och kanadensiska lärare ser på och bedömer läsförståelse, och hon fann en skillnad i hur de svenska och kanadensiska lärarna såg på undervisning i läsförståelse. Westlund framhåller i avhandlingen att de svenska lärarna ofta fokuserar på läslust och vikten av att läsa



mycket. Vidare beskriver hon att det i den svenska lärargruppen finns en *att läsa-diskurs* och att de svenska lärarna främst talar om läsförståelse som att läsa mellan raderna, att återberätta, svara på frågor, läsa högt med flyt och att läsa mycket. De svenska lärarna talar om **att** eleverna ska kunna läsa mellan raderna istället för **hur** man läser mellan raderna och lär eleverna detta (Westlund 2013, s. 239). Westlund skriver att när de svenska lärarna berättar hur de arbetar för att ge eleverna stöd att utveckla läsförståelsen beskrivs de ofta bestå av individuellt arbete och med läromedel (Westlund 2013, s.243). Där arbetet med materialet ofta ingår som en del av veckans arbetsschema eller som extrauppgifter för elever som blivit färdiga med andra uppgifter. Materialen består ofta av kortare texter som eleven läser och som sedan följs upp med att de svarar på frågor där eleverna själva förväntas ta ansvar för att lösa uppgiften som sedan rättas av läraren (Westlund 2013, s.243).

I den forskningsoversikt som ges i avhandlingens förklaras de delar som tillsammans visat sig skapar god förståelse för läst text. Här redogörs bland annat för korrelationen mellan ett brett ordförråd och god läsförståelse, något som det inom läsförståelseforskningen råder stor enighet om (Westlund 2013, s.55). Vidare talar man om att elever i majoriteten av fallen har svårare för att läsa och förstå sakprosa än skönlitterära texter, vilket beror på dess olika textstruktur. Man talar därför om ”text structure awareness” som en av flera lässtrategier den goda läsaren använder sig av, en strategi som systematiskt bör läras ut till eleverna. Genom att visa elever hur olika texter är uppbyggda kan en sådan medvetenhet utvecklas, det vill säga undervisning i och om textstruktur (Westlund 2013, s.59). Att kunna inferensläsa, läsa mellan raderna, är en del som inom läsforskningen och undervisningen getts stort utrymme. Denna del innebär att läsare kan göra kopplingar mellan texten och sina egna bakgrundskunskaper. Detta är en del som vissa elever finner svår, att samordna information från olika ställen och aktivera relevant bakgrundskunskap. Att kunna aktivera bakgrundskunskap är ingen allmän färdighet utan det är kopplat till vilken text man läser och syftet. Elever behöver därför få aktiv undervisning och vetskap om hur man gör för att utveckla dessa tankeprocesser (Westlund 2013, s.56-57). Vidare talar man även för den kritiska läsningens betydelse för läsutvecklingen där läsaren kan ifrågasätta vems röst som hörs genom texten och väga det mot egna uppfattningar, något som är extra viktigt vid läsning av vissa typer av texter så som exempelvis argumenterande eller historiska texter. Denna läsning hänger starkt ihop med läsengagemang och kan sammanfattas med att läsaren utför en aktiv handling för att denne vill förstå och lära sig genom texten (Westlund 2013, s.59).

Då Westlunds avhandling bland annat talar om hur svenska lärare ser på och talar om läsförståelse och vilka aspekter som bygger god läsförståelse är den av intresse för denna uppsats.

Karin Jönsson har i sin avhandling *Litteraturarbetets möjligheter – en studie av barns läsning i årkurs F-3* från 2007 undersökt litteraturarbetet i undervisningen för skolans lägre år för att få kunskaper om möjligheter och begränsningar i användandet av litteraturpedagogiska redskap (Jönsson 2007, s.23). Studien syftar till att undersöka hur undervisningen skapar möjligheter för eleverna att bli textanvändare och deras olika förutsättningar att bygga föreställningsvärldar under läsandet av skönlitteratur. Jönsson undersöker olika litteraturpedagogiska verktyg och kommer i studien fram till att eleverna bygger föreställningsvärldar som tar dem vidare i läsutveckling genom aktivt arbete med text, bland annat genom boksamtal och läsloggar. Jönsson menar att de textorienterade aktiviteter så som läsloggar och boksamtal ska ses som stödstrukturer för meningsskapande och lärande. Där stödstrukturer handlar om att utnyttja den proximala utvecklingszonen där eleverna befinner sig och ge stöd i olika former så att de klarar av att göra det som de ej klarar av att göra på egen hand. Boksamtal, läsloggar och den gemensamma läsningen bidrar till att eleverna kan ha varandra som stöd i läsningen (Jönsson 2007, s.238). Aktiviteter som dessa bidrar också till en helhet och möjliggör förståelsen för text och dess innehåll och klasskamrater och lärare bli medskapare och medtänkande personer, där elever får ta del av andras erfarenheter och tankar kring texten. Det kollektiva arbetet har således en viktig roll i läsutvecklingen (Jönsson 2007, s.238).

Då avhandlingen litteraturarbetets möjligheter tittar på vilka verktyg som hjälper och skapar möjligheter för eleverna att bli textanvändare, vilket faller in under denna studies ena teoretiska utgångspunkt, repertoaren läsandets syfte och sammanhang, är den relevant för studien och jag ämnar därför ta hjälp av denna avhandling vid diskussionen av mitt egna resultat.

#### **5.4 Att bli en sån' som läser**

I avhandlingen *Att bli en sån' som läser* av Catarina Schmidt från 2013 undersöks de texter och aktiviteter som barn möter och använder, och där syftet har varit att titta på de handlingsalternativ som barn erbjuds och som ligger till grund för deras villkor och möjligheter till identitets- och meningsskapande genom texter och skriftspråkligt lärande (Schmidt 2013, s.258). De slutsatser som dras utifrån studien är att meningsskapande genom texter där textens avtryck på läsaren synliggörs är avgörande om vi vill att barn ska läsa, och framförallt vilja

fortsätta läsa. Hon menar att identitetsskapande textarbete med förståelse som mål förutsätter igenkänning och att texter arbetas med, så att betydelser och föreställningsvärldar av den text man mött blir tydliga för en själv och andra (Schmidt 2013, s.258). Det är därför viktigt att undervisningssammanhang som dessa skapas. När litteratur läses men inte talas om skapar dessa sällan avtryck hos barnen. Vilket i nästa steg bli problematiskt då barn uttrycker ett motstånd mot att läsa eller inte ser någon annan mening med läsningen än att läsa med flyt (Schmidt 2013, s.259). Vidare skriver Schmidt att det blir lika problematiskt när de tankar och föreställningsvärldar som studien visat att eleverna har inte får möta andras. Något som öppnar upp för frågor om vilka texter som undervisning bör utgå ifrån och vilka handlingsalternativ som ska erbjudas från de valda texterna. Det betyder att studiens resultat visar på vikten av kommunikativa undervisningssammanhang där repertoarerna avkodning, läsförståelse, läsandets syfte och sammanhang och kritisk läsning av och genom texter stödjer varandra (Schmidt 2013, s.259). Hon lyfter fram att i ett kritiskt textutforskade kan påstående möta andra påståenden och genom det kan förhandlingar äga rum, som innebär ett förståelsearbete och en process fylld av ständiga pareringar och rekonstruktioner av det vi hittills vet. Hon belyser att en viktig utgångspunkt är en bred och mångfacetterad textrepertoar, vilka relaterar till de praktiker och repertoarer som ingår i the four resources model och vilka ses som beroende av varandra för att hållbar och verkningsfull literacy ska utvecklas.

Då denna forskning undersökt läsutveckling och meningsskapande när det gäller text utifrån the four resources model som även ligger till grund för denna uppsats är avhandlingen relevant, och jag ämnar ta hjälp av studien vid diskussion av denna uppsats resultat.

## **5.5 Att läsa kritiskt med CLTP**

I artikeln *developing the critically literate reader* från 2012 diskuterar Kaur hur elever i Malaysia genom en metod som heter CLTP (critical literacy teaching practices) ska utveckla förmågan att läsa texter med kritisk blick, då författaren menar att rådande undervisningsmetoder kring läsning tenderar att marginalisera läsarens deltagande och begränsa läsarens tankeprocess och analytiska förmåga vid textmöten (Kaur 2012, s.56). Den färdighetsbaserade läsundervisningen fokuserar på den individuella läsaren och hur denna kognitivt arbetar för att processa och förstå text. Denna typ av undervisning bryts då ofta ner till vad Kaur kallar för ”teachable elements”, som syftar till aktiviteter som behandlar grammatik, textstrukturer och förståelse och som då leder till aktiviteter och uppgifter som övar färdigheter som att förutspå, skumläsa och att läsa mellan raderna (Kaur 2012, s.57). Något

som tenderar att göra läsningen till en linjär aktivitet. Dessa aktiviteter kan enligt Kaur ses som passiva då de inte av aktiviteten i sig leder till reflektion av det som läsaren upplever när de läser. Modellen CLTP som ligger till utgångspunkt för diskussionen är hämtad från Luke and Freebody's teorier om literacyutveckling, och fokuserar främst på den fjärde komponenten som handlar om att läsa med kritisk blick. Att läsa med en kritisk blick handlar om att läsa och utforska texter genom en högre ordning av förståelse. Metoden ska enligt Kaur fungera som en plattform i undervisningen som ska underlätta för läraren att frångå den gamla läsundervisningen och dess metoder mot ett mer kritiskt och modernt läsande. Ett kritiskt läsande menar Kaur innebär att elever tillika lärare ska hitta sätt för att utforska textläsandet och inte bara tolka informationen rakt upp och ner. Dessutom kan modellen hjälpa till att koppla samman olika sammanhang av kunskapsanvändningen och relatera klassrumsläsandet till verkliga händelser som elever upplever utanför skolan.

Då denna forskning undersöker och utgår från den fjärde literacyrepertoaren kritisk läsning som finns med i denna studies teoriram är artikeln relevant och till hjälp vid sammanställning och diskussion av resultat.

## 6. Material & Metod

Nedan kommer en presentation av studiens analysmetod och verktyg att göras. Vidare kommer även de urval som gjorts gällande studiens empiri att redogöras för och en presentation av densamma.

### 6.1 Kvantitativ och kvalitativ riktning

Studien ämnar undersöka vilka literacyrepertoarer som finns representerade i arbetsböcker gjorda för läsförståelse i årskurs 4, vilket görs genom att undersöka arbetsböckernas innehåll och uppgifter utifrån repertoarerna *avkodning, läsförståelse, läsandets syfte och sammanhang* samt *kritisk läsning*. För att uppfylla studiens syfte behövs således både en kvantitativ och kvalitativ riktning. En kvantitativ riktning innebär att resultatet är mätbart och kan omsättas i siffror (Ahrne & Svensson 2015, s.10). Den kvalitativa riktningen är istället mer intresserad av att beskriva och gestalta fenomen, detta innebär att den kvalitativa forskningen därför är tolkande då målet är att försöka förstå exempelvis mänsklig handling (Ahrne & Svensson 2015, s.10). Den ena vägledande principen när det kommer till analys av kvalitativ data är att forskarens förklaring av data måste komma ur en noggrann läsning av densamma, det är därför viktigt att betona ännu en gång att meningen i kvalitativ data alltid inbegriper en tolkningsprocess där forskaren gör mening ur ”rådata” (Denscombe 2009, s.368). Det finns flera sätt att genomföra kvalitativ dataanalys på, i denna studie kommer modellen innehållsanalys att tillämpas och redogörs för längre ned (Larsen 2009, s.101).

### 6.2 Insamling och urval av material

De böcker som ligger till grund för undersökningen och analysen är arbetsböcker producerade för årskurs 4 i ämnet svenska och delområdet läsförståelse. Valet av böcker gjorda för årskurs 4 går att finna under studiens syfte. För att få fram materialet har jag undersökt stora och välkända läromedelsförlags litteraturutbud, och detta utifrån deras hemsidor. Jag har där plockat ut de senast utgivna böckerna och som alla hävdar att de utgår ifrån 2011 års läroplan. Detta för att jag vill undersöka vilka repertoarer som finns representerade i dagens läromedel. Dock ska understrykas att urvalet inte kan säga något om böckernas utbredning eller användning i undervisningen. Valet av böcker utgivna av olika förlag och författare görs för att få en bredare undersökning. En presentation av de utvalda läroböckerna görs längre ned.

### 6.3 Avgränsningar

Med hänvisning till studiens begränsade omfattning har vissa avgränsningar av studiens empiri varit nödvändiga. Det som avses undersökas är enbart arbets- och övningsuppgifter kopplade till läsning och läsförståelse, detta betyder att de böcker som även innefattar andra typer av uppgifter som inte är direkt kopplade till läsförståelse och böckernas texter ej kommer att tas upp här. Dessa uppgifter kan exempelvis vara utformade som spel och som går ut på att eleverna ska beskriva olika saker för varandra utan att detta har en direkt koppling till den text som hör till kapitlet. Inte heller kommer lärarhandledningar att analyseras.

### 6.4 Lärobokspresentation

**Libers Läsförståelse A** är en bok skriven av Helena Stenros och gavs ut av förlaget Liber 2017. Detta är en lärobok som enbart fokuserar på läsförståelse och den riktar sig till årskurs 4. Boken består av texter i olika genrer med tillhörande arbetsuppgifter.

**Läsförståelse B** är utgiven 2014 av förlaget Studentlitteratur och skriven av Göran Hydén, Magdalena Schubert och Cecilia Svidén. Detta är förlagets senast utgivna arbetsbok för läsförståelse och riktar sig till årkurs 4. Bokens består av 22 texter, både sakprosa och skönlitterära. Till varje text finns tillhörande arbetsuppgifter.

**Zick Zack läsrummet** är en del av ett större basläromedel och fokuserar på läsoplevelse och läsförståelse av skönlitteratur och sakprosa. Böckerna är skrivna av Pernilla Lundenmark och Anna Modigh och gavs ut 2011 av förlaget Sanoma utbildning. Materialet består av en textbok där eleverna får möta texter ur olika genrer och en övningsbok med arbetsuppgifter tillhörande textsamlingen.

### 6.5 Analysmetod och verktyg

#### 6.5.1 Kvantitativ & kvalitativ innehållsanalys

Som tidigare nämnts har kvantitativ data formen av siffror. I denna studie kommer en kvalitativ analys göras av kvantitativ data på nominalskalenivå. Data på nominalskalenivå erhåller man genom att räkna saker och placera in dem i en kategori. Denna typ av data handlar ofta om sammanräkning av vissa element och det finns ingen särskild ordningsföljd (Denscombe 2009, s.329). Syftet med den kvalitativa innehållsanalysen är att identifiera mönster, samband och gemensamma drag eller skillnader i text (Larsen 2009, s. 101). Analysmetoden bygger precis

som den kvantitativa riktningen på att man arbetar utefter kategorier men för analys av data i större enheter. Det innebär att man istället för att titta på små delar av en text tittar på hela texter och dess innehåll. Något som görs utefter på förhand bestämda frågor eller kategorier för att på så sätt kunna säga något om texten (Denscombe 2009, s.307-308). Här undersöks idéer och mening som är intressanta i sig, då utgångspunkten är att all mening har effekt. Istället för att huvudsakligen fokusera på *varför*-frågor så ställer textanalytiker ofta frågor om vad, vilka, hur och vilken sorts idéer som är rådande i en viss kontext och hur dessa förändras över tid (Esaïsson, Gilljam, Oscarsson, Towns, Wängnerud 2017, s.212). Då dessa analysmodeller syftar till att finna samband, mönster, gemensamma drag eller skillnader i text passar denna modell för denna studies syfte.

### 6.5.2 Analysverktyg

Nedan presenteras det analysverktyg som kommer att användas vid analysen. Analysverktyget bygger på kategorier som på förhand varit utvalda och som baserats på de literacyrepertoarer som redogjorts för under studiens teoriram. Verktyget hjälper vid analysen av läroböckernas uppgifter att kategorisera in dessa utefter varje praktik och repertoar för att kunna besvara frågan om vilka repertoarer som finns representerade i materialen.

Literacypraktiker	Definition
<b>Avkodning</b>	Här placeras uppgifter som syftar till att utveckla elevernas kunskaper om språkets struktur. Detta kan vara uppgifter som fokuserar på grammatik och semantik.  Ex: Skriv orden i plural (flertal). Se exemplet. (Lundenmark & Modigh 2011 s.19)  1. En hand. Flera <u>händer</u> 2. En arm. Flera _____
<b>Läsförståelse</b>	Denna kategori inbegriper uppgifter som utvecklar elevernas förståelse och/eller meningsskapande av läst text. Detta kan till exempel vara frågor om texten på, mellan och bortom raderna.  Ex: Läs texten på sidorna 68-69. Svara sedan på frågorna. Hur gamla var pojkarna? På vilka sätt hjälpte pojkarna polisen? (Lundenmark & Modigh 2011, s.74)
<b>Läsandets syfte och sammanhang</b>	Här placeras uppgifter som syftar till att öva elevernas användande av text. Det vill säga uppgifter där eleverna behöver överföra kunskap den fått via text till ett annat eller nytt sammanhang.  Ex: 1. Läs texten om BRIS och Vera. 2. Vera vet inte att BRIS finns. Din uppgift blir att skriva ett kort brev till Vera och berätta det Vera behöver veta om BRIS. Börja med att skriva dagens datum högst upp och skriv sedan "Hej Vera" (Stenros 2017, s.14).

<b>Kritisk läsning</b>	De uppgifter som placeras här är de som tränar eleverna i ett kritiskt förhållningssätt gentemot den lästa texten.  Ex: Är det som står i texten om vett och etikett regler eller råd. Motivera! (Hydén, Schubert, Svidén 2014, s.33)
------------------------	---

Tabell 1. Analysverktyg bestående av repertoarer för god literacyutveckling

Analysverktyget är inspirerat av liknande modeller som använts i tidigare studier<sup>2</sup> vilka också undersökt literacypraktiker och repertoarer. Nedan ges en mer ingående beskrivning av vad varje praktik i modellen innefattar och vilka typer av läroboksuppgifter som kategoriseras in under vilken praktik.

- **Avkodning.** Här placeras uppgifter med repertoarer som stödjer avkodning. Detta innefattar uppgifter som ska stödja och utveckla elevernas kunskaper om språkets struktur. Detta kan vara uppgifter som fokuserar på semantik och grammatik. Semantiken handlar om uppgifter som stödjer elevens förståelse för sambandet mellan ord och betydelsen av ord och fraser. Detta kan exempelvis vara uppgifter där eleven ombeds skapa ett nytt sammansatt ord av orden bil och brand, eller där de ska stoppa in rätt ord i meningar. Grammatiken handlar om uppgifter som stödjer elevens grammatiska förmåga och förståelse. Detta kan vara uppgifter som behandlar exempelvis ordklasser eller böjningar av ord. Avkodning gäller också att läsa av betydelser av andra typer av uttryck som exempelvis bilder eller diagram. Därför innefattar denna praktik även uppgifter där eleven exempelvis ska koppla samman ord och bild.
- **Läsförståelse.** Här placeras uppgifter med repertoarer som stödjer läsförståelse. Detta innefattar uppgifter som stödjer och utvecklar elevens förståelse och/eller meningsskapande av text. Denna praktik är bred och kan därför innehålla en mängd olika typer av uppgifter. De som avses här är bl.a. de uppgifter där eleverna ombeds att svara på frågor till texten, både före och efter läsning. Detta kan vara frågor på, mellan och bortom raderna. Det handlar också om uppgifter där eleverna ska sammanfatta eller återberätta de lästa, där de ska ställa egna frågor till texten, förutspå handling eller fundera över texten och frågor som rör den. Hit hör även uppgifter som ber eleven att

---

<sup>2</sup> Asp, A & Fredriksson E (2017) Läsande i fokus – en läromedelsanalys av två läromedel i svenska. Uppsala Universitet



koppla det lästa till egna erfarenheter, redogöra för de inre bilderna i texten gett upphov till, identifiera huvudbudskap eller dra enklare slutsatser utifrån det lästa.

- **Läsandets syfte och sammanhang.** Här placeras uppgifter med repertoarer som stödjer läsandets syfte och sammanhang. Med andra ord uppgifter som stödjer och utvecklar elevernas användande av den information de får genom läsningen, något som kallas rörelse i och mellan text. Detta innefattar uppgifter som tränar eleven i att använda sig av informationen exempelvis genom samtal om innehållet och hur det påverkar läsningens syfte. Det handlar också om uppgifter som hjälper och stödjer eleven att plocka fram och använda den information och förståelse som uppstår genom läsningen i nya sammanhang. Denna praktik innefattar också förståelse för att texter ser olika ut i olika sammanhang, uppgifter under denna kategori kan därför handla om texttyper och stildrag eller mottagaranpassning. Denna praktik understryker också den sociala interaktionen kring läsaktiviteter för förståelse av vad text är till för, uppgifter som därför går ut på samarbete med klasskamrater placeras under denna praktik.
- **Kritisk läsning.** Här placeras uppgifter med repertoarer som stödjer den kritiska läsningen. Detta innefattar uppgifter som stödjer och lär eleverna att ha ett kritiskt förhållningssätt gentemot den lästa texten. Även uppgifter där eleven ska undersöka vilka värderingar och normer som framkommer i texten. Eller uppgifter där textens budskap ska identifieras och där reflektion kring mottagarens uppfattning av budskapet efterfrågas. Det kan också vara uppgifter där eleven ombeds kolla källor eller ta ställning mot text.

Då dessa repertoarer är breda i innehåll har underkategorier till de två bredaste praktikerna läsförståelse och läsandets syfte och sammanhang skapats. Detta för att kunna visa på variationen av uppgifter som lyder under samma repertoar. Till dessa två praktiker har tre underkategorier skapats, vilka genom läsning av materialet baserats på de likheter som finns hos de uppgifter och förståelsestrategier praktikerna innefattar.

### **Läsförståelse**

1. Frågor om/till text & förutspå
2. Sammanfatta/återberätta & identifiera viktig info
3. Koppling till erfarenhet/åsikter  
Fundera/motivera  
Slutsatser/budskap/inre bilder

### **Läsandets syfte & sammanhang**

1. Användning av textinfo i annat sammanhang
2. Genre och texttypiska drag
3. Socialt orienterad textaktivitet

## **6.5 Genomförande av analyser**

För att kunna besvara frågan om hur de utvalda läroböckerna är uppbyggda och utformade har en läsning av varje bok gjorts, för att på så sätt bilda mig en uppfattning om böckernas upplägg och utformning. Läsningen har gjorts bok för bok. För att kunna besvara studiens andra forskningsfråga om vilka literacyrepertoarer som finns representerade i böckerna har en uppräknings och kategorisering av böckernas alla uppgifter gjorts. För att kunna kategorisera in uppgifterna under rätt kategori har ett analysverktyg baserat på de fyra repertoarerna från studiens teoriram använts. Till verktygets kategorier finns förklaringar för vilka typer av uppgifter som hör till vilken kategori, detta för att på ett tydligare och mer systematiserat sätt kunna avgöra vilken uppgift som hör vart. Genomgången av materialet har skett bok för bok och kapitel för kapitel. Varje kapitel består av ungefär 2-10 sidor och mellan 10-20 uppgifter. Till varje kapitel har också ett räkneschema använts, detta för att kunna räkna in varje uppgift utefter kategori på ett strukturerat sätt. Under räkningen av uppgifterna har varje uppgift eller fråga räknats en gång, det vill säga att om en uppgift består av en a, b och c fråga har dessa räknats var för sig och i schemat utgjort tre uppgifter. Räkneschemat har bestått av de fyra kategorier som finns i analysverktyget, dvs. *avkodning*, *läsförståelse*, *läsandets syfte och sammanhang* och *kritisk läsning*. Till två av dessa praktiker, läsförståelse och läsandets syfte och sammanhang finns även underkategorier i räkneschemat. Detta för att dessa två är breda i innehåll och innefattar många olika färdigheter och strategier. Räkneschemat är utformat som ett avprickningsschema där man prickar av varje uppgift under respektive kategori. Med hjälp av schemat kan en kvantifiering av antal uppgifter under respektive kategori göras, detta för att kunna svara på om någon av repertoarerna ges större utrymme i läroböckerna. Med hjälp av underkategorierna kan även en uppfattning om uppgiftsvariationen inom varje praktik göras.

## 6.6 Metoddiskussion

Då den kvalitativa forskningen bygger på tolkning av empiri läggs vid denna riktning fokus på forskarens roll vid konstruktionen av data. Det här innebär att forskarens bakgrund, övertygelser och värderingar får en viktig betydelse för karaktären i de data som samlas in och främst i tolkningen av densamma (Denscombe 2009, s.333). Samtidigt är den kvalitativa riktningen fördelaktig då den tillåter mer än en giltig förklaring just eftersom den bygger på forskarens tolkningsskicklighet. Istället för att förutsätta att det enbart eller måste finnas en korrekt förklaring accepterar forskningsriktningen att olika forskare kan komma fram till olika slutsatser, trots att det i stort sett använder samma metod (Denscombe 2009, s.399). På grund av de tolkningsrum som forskningsriktningen möjliggör är jag medveten om att de resultat och det jag funnit i böckerna och tolkningen av dessa möjligen skulle se annorlunda ut om studien genomfördes av någon annan. Då det gäller tolkning är detta svårt att undgå, men kategoriseringar med hjälp av analysverktyget och avprickningsschemat har varit ett sätt att behandla alla läroböcker och uppgifter lika på. I försök att minimera risken att under arbetets gång ta till nya uppfattningar i läsningen av materialet, och för att öka validiteten och tillförlitligheten genom en systematiserad arbetsgång.

## 7. Resultat & analys

Studiens empiri har analyserats utifrån fyra repertoarer för literacyutveckling, *avkodning*, *läsförståelse*, *läsandets syfte och sammanhang* och *kritisk läsning*, som alla utgjort delar av denna studies analysverktyg. Dessa fyra praktiker bygger även på studiens teoretiska utgångspunkter vilka också stöds av forskning. Resultat och analys kommer här att presenteras bok för bok. För att kunna besvara forskningsfrågan om vilka literacyrepertoarer som finns med i de utvalda läroböckerna har som tidigare nämnts uppgifterna kategoriserats in i ett analysverktyg som bygger på de ovan nämnda repertoarerna. Dessa har sedan sammanställts för att kunna säga något om vilka praktiker som finns med i materialen och om någon eller några kan sägas dominera. Därefter kommer exempel ur böckerna på de vanligast förekommande uppgiftstyperna inom varje repertoar att presenteras med en tillhörande analys.

### 7.1 Libers Läsförståelse A

Boken Libers läsförståelse A består av totalt 90 stycken uppgifter och är uppbyggd i fem teman som alla behandlar olika texttyper. De texttyper eleven möter är instruerande text, beskrivande text, förklarande text, argumenterande text och berättande text. Varje tema är uppbyggt efter fem uppgiftskategorier. Dessa är före läsningen, under läsningen, efter läsningen, ta ställning, jämför med en kompis och sammanfatta. Till varje uppgiftskategori finns sedan 2-5 arbetsuppgifter kopplade till temats text. Alla bokens uppgifter har analyserats.

Vid kategorisering av uppgifterna kunde tre av studiens fyra repertoarer identifieras, dessa var avkodning, läsförståelse och läsningen syfte och sammanhang. Uppgifter kopplade till den kritiska läsningens repertoar kunde inte hittas. Fördelningen av repertoarerna i boken ser ut som följande.

Literacypraktiker	Antal uppgifter
Avkodning	10
Läsförståelse	63
Syfte och sammanhang	17
Kritisk läsning	0

Tabell 1. Totala antalet uppgifter i respektive repertoar i Läsförståelse A

I diagram 1 kan vi se den procentuella fördelningen av praktikerna i Libers Läsförståelse A. Här kan vi se att den repertoar som får mest utrymme bland bokens uppgifter är läsförståelse som upptar 70 %, följt av läsandets syfte och sammanhang som hamnar på 19 %, avkodning på 11 % och sist kritisk läsning som hamnar på 0 %.

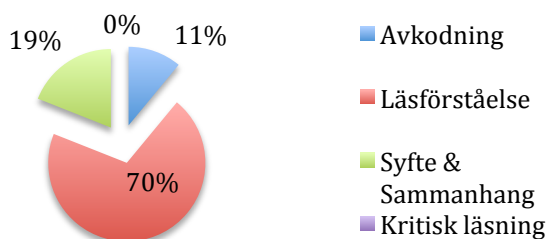


Diagram 1. Procentuell fördelning av literacyrepertoarer i Läsförståelse A

Då praktikerna är breda och omfattande har som nämnts under genomförande även en kategorisering utifrån underkategorier till två av studiens literacypraktiker gjorts. Detta för att kunna säga något om vilka typer av uppgifter inom varje praktik som förekommer mest. De praktiker som tillgetts underkategorier är läsförståelse och läsandets syfte och sammanhang. Detta för att de är dessa två praktiker som är bredast i innehåll.

Även om vi i tabell 1 kan se att det är läsförståelse följt av läsandets syfte och sammanhang som dominerar kan vi genom tabell 2 se variationen av uppgifter inom dessa två praktiker. Inom läsförståelsepraktiken fokuserar främst uppgifterna på frågor om och till den lästa texten eller uppgifter där elever ska fundera över något och sedan motivera sina svar samt tycka till och göra kopplingar till egna erfarenheter. Inom praktiken läsandets syfte och sammanhang finns en relativt jämn fördelning av uppgifter som syftar till förståelse för genre och texttypiska drag och uppgifter som syftar till samarbete mellan klasskamrater.

Läsförståelse		
Frågor om/till text Förutspå	Sammanfatta/återberätta Identifiera viktig info	Koppling till erfarenhet/åsikter Fundera/motivera Slutsatser/budskap/inre bilder
25	11	27
Läsandets syfte & sammanhang		
Användning av textinfo i annat sammanhang	Genre och texttypiska drag	Socialt orienterad textaktivitet
1	9	7

Tabell 2. Uppgiftsvariationer inom repertoarerna läsförståelse och läsandets syfte & sammanhang i Libers läsförståelse A

## 7.1.1 Arbetsuppgifter

### Avkodning

A2. I texten finns några ord som kanske är nya för dig, försök lista ut vad de betyder.

Dra streck från varje ord till rätt förklaring (Stenros 2017, s.29).

Billig arbetskraft	Fattiga länder kallas för utvecklingsländer
Fartkamera	Människor som arbetar men som får väldigt dålig lön
U-länder	Det är en kamera längs vägkanten som fotograferar den som kör för fort.

I denna typ av uppgift ligger fokus på ordkunskap och dess betydelse. Eleverna ombeds här att lista ut vad ovanstående ord kan tänkas betyda. Till sin hjälp har de färdiga beskrivningar som ska kopplas ihop med orden. Detta är en semantisk avkodningsuppgift som vill öva eleven i språklig betydelse. Kunskaper om ord och dess betydelse spelar en viktig roll för språkförståelsen som i sin tur har inverkan på vår läsförståelse. Uppgiften hör därför till repertoaren avkodning.

### Läsförståelse

Uppgift C6. Svara på frågorna

a) Hur gammal är Alex?

c) Texten handlar om ett problem, vilket är problemet?

e) Alex mamma har lovat Alex att sluta röka. Hon har lovat det så många gånger att Alex har tappat räkningen. Tycker du att vuxna människor ofta lovar saker som de inte håller? Ge gärna exempel (Stenros 2017, s.34)

Detta är uppgifter som alla består av frågor kopplade till texten. Där fråga A är ställd på raderna, C är ställd mellan raderna och E är ställd bortom raderna. Svaren på fråga A kan hittas i texten och kategoriseras därför till läsförståelserepertoaren och underkategorin frågor. Även svaret på fråga C kan hittas i texten men om än något dolt, detta betyder att läsaren behöver göra en mindre tolkning. Men då svaret finns i texten går även uppgift C in under läsförståelserepertoaren och underkategorin frågor. Fråga E är ställd bortom raderna och svaret finns därför inte skrivet i texten. Här behöver läsaren gå bortom texten och göra kopplingar till egna erfarenheter och bakgrundkunskaper. Uppgift E syftar alltså till utveckla läsarens inferensläsning, att med egna kunskaper fylla ut det som ej står skrivet. En viktig del i

läsningen. Denna fråga faller således också under repertoaren läsförståelse men hör till underkategorin som behandlar egna erfarenheter, tankar och åsikter.

Uppgift F2. Sammanfatta texten. Skriv en sammanfattning av det viktigaste i texten med hjälp av de ord du skrivit i tankekartan. Sammanfattningen ska högst ha fem meningar (Stenros 2017, s.20)

Denna uppgift går ut på att eleven ska sammanfatta det viktigaste i texten och detta med max fem meningar. Att summera eller sammanfatta det lästa är en vanlig strategi inom läsförståelseundervisningen, och kräver att eleverna dels har förstått det lästa men också kan gå tillbaka till texten och plocka ut det viktigaste för att kunna göra en summering. Denna typ av uppgift innebär således två färdigheter, att förstå de man läser och identifiera de viktigaste i texten. Denna strategi är särskilt viktigt för elever som börjar mellanstadiet då texter bli längre och svårare, något de genom denna uppgift får öva på. Denna uppgift bygger även vidare på den tidigare uppgiften där eleverna ombetts fylla i en tankekarta, på det sättet ger uppgifterna tillsammans vägledning i hur man kan gå till väga för att sammanfatta en text. Denna uppgift hör till repertoaren läsförståelse och underkategorin som behandlar sammanfattning och återberättande.

### **Läsandets syfte och sammanhang**

Uppgift C2. Texten röda vita rosen är en instruerande text. Hur kan du se det?  
(Stenros 2017, s.6)

Denna uppgift vill att eleven ska svara och fundera på vilka olika delar och stildrag i texten som får läsaren att förstå vilken typ av text det är. Förståelse och kunskaper om textuppbyggnad och att dessa ser olika ut beroende på vilket syfte de ska fyller eller vilket sammanhang de deltar i är nödvändiga för att bli en framgångsrik textanvändare. Tyvärr tar inte boken upp vad som särskiljer och är typiskt för en instruerande text vilket då innebär att eleverna ska försöka lista ut detta själva eller antas ha den kunskapen med sig sen tidigare. Uppgiften hör till repertoaren läsandets syfte och sammanhang och underkategorin genre och texttypiska drag.

Uppgift E1. Jämför med en kompis Sätt dig med en kompis. Jämför och diskutera era svar från uppgift D. Skriv i den rosa delen i tabellen, ett L om ni tyckte lika. Skriv ett O om ni tyckte olika. Förklara också för varandra varför ni tycker som ni gör om varje argument (Stenros 2017, s.19)

Denna uppgift lägger stor vikt vid samarbete och samtal om text då eleverna ombeds att jämföra och diskutera sina svar och tankar kring uppgift D som i sin tur bygger på läsning av temats text. Uppgiften uppmanar således till en enklare variant av textsamtal där eleverna behöver tala om och återanknyta till texten för att kunna motivera sina svar och argument, vilket är en del i utvecklandet av läsaren som textanvändare. Samtal om läst text gör att elever får ta del av andras tankar vilket har en stor betydelse för läsutvecklingen, något denna uppgift kan bidra till. Denna uppgift tillhör därför repertoaren läsandets syfte och sammanhang och underkategorin socialt orienterad textaktivitet.

### **Kritisk läsning**

Som nämnts kunde ingen av bokens uppgifter kategoriseras in under repertoaren kritisk läsning. I boken finns en uppgiftskategori som kallas ta ställning, vilket skulle kunna tolkas som en typ av kritisk läsning. Jag menar dock att det som eleven i uppgifterna ombeds ta ställning till mer går ut på att ta ställning till om påståendet är sant eller falskt i relation till textinnehållet eller vad läsaren själv tycker. Påståenden eleven ska ta ställning är bland annat ”vatten är gott” eller ”jag tycker det är intressant med atomer och molekyler” (Stenros 2017, s.19). För att ta ställning till dessa påståenden behöver eleven inte fundera över textens budskap eller dess värderingar, utan behöver bara fundera över om eleven själv håller med. På grund av detta menar jag att denna typ av uppgift därför hör till läsförståelse och underkategorin erfarenheter/åsikter och inte kritisk läsning.

### **Sammanställning**

I boken Libers läsförståelse A är literacyrepertoaren läsförståelse mest närvarande, och då främst i form av uppgifter där eleverna ska svara på frågor om texten eller där eleverna genom frågorna ombeds att fundera och göra kopplingar till dem själva och deras egna erfarenheter. Den näst största repertoaren i boken är läsandets syfte och sammanhang, och då främst i form av uppgifter som behandlar genre och texttypiska drag samt uppgifter som baseras på samarbete. Av de tre analyserade böckerna är detta den enda där repertoaren kritisk läsning inte har kunnat identifieras. Dock ombeds eleverna att ta ställning till olika påståenden, men då dessa



inte innefattar reflektion kring bland annat budskap och värderingar har dessa uppgifter kategoriserats till läsförståelsepraktiken istället.

## 7.2 Läsförståelse B

Boken läsförståelse B består av totalt 394 stycken uppgifter och varje nytt kapitel består av en ny text. Boken består av 22 olika texter och de texttyper som finns med i materialet är bland annat instruerande, berättade, lyrik och argumenterande texter. Varje kapitel inleds med en uppgift som kallas *tänk igenom*, dessa är frågor kopplade till textinnehållet som läsaren ska fundera över innan läsning. Texten följs sedan upp med olika svåra uppgifter indelade i frågekategorier som kallas: *Vad står det i texten?* *Vad säger texten?* samt *Fundera över texten*. Uppgifterna under *vad står det i texten* är frågor om textinnehållet där svaren står klart och tydligt i texten. Uppgifterna under *vad säger texten* består av frågor och uppgifter där svaren finns i texten men där läsaren kan behöva dra egna slutsatser om vad författaren menar eller dra nytta av egna erfarenheter för att finna svaret. Uppgifterna under *fundera över texten* är uppgifter där läsaren behöver fundera och reflektera över frågor som har anknytning till texten. Till varje text finns mellan 10-20 frågor och uppgifter fördelat på de olika nivåerna. Alla bokens uppgifter har analyserats. Vid kategoriseringen av bokens uppgifter kunde alla studiens fyra literacyrepertoarer identifieras. Fördelningen av repertoar i boken ses i tabellen nedan.

Literacypraktiker	Antal uppgifter
Avkodning	2
Läsförståelse	384
Syfte och sammanhang	4
Kritisk läsning	4

Tabell 3. Totala antalet uppgifter inom respektive repertoar i Läsförståelse B

Här kan vi se att den literacyrepertoar som dominerar i boken är läsförståelse då alla bokens uppgifter utom 10 stycken består av repertoarer som stödjer denna praktik. I diagram 2 ser vi fördelningen av bokens uppgifter fördelat i procent där läsförståelsepraktiken utgör hela 97 %. Läsandet syfte och sammanhang, den kritiska läsningen och avkodning utgör 1 % var.

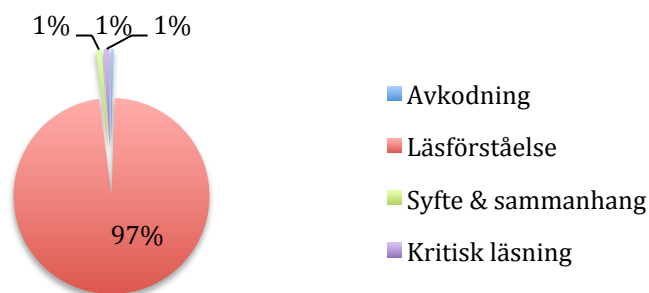


Diagram 2. Procentuell fördelning av literacyrepertoarer i Läsförståelse B

Vidare kan vi i tabell 4 se att det inom underkategorin för läsförståelsepraktiken är uppgifter som bygger på frågor till texten som dominerar. Därefter kommer uppgifter som ber eleverna att fundera och göra kopplingar till egna erfarenheter. Läsandets syfte och sammanhang utgör en väldigt liten del av bokens uppgifter och då enbart i form av uppgifter som syftar till genre och texttypiska drag.

Läsförståelse		
Frågor om/till text Förutspå	Sammanfatta/återberätta Identifiera viktig info	Koppling till erfarenhet/åsikter Fundera/motivera Slutsatser/budskap/inre bilder
222	33	129
Läsandets syfte & sammanhang		
Användning av textinfo i annat sammanhang	Genre och texttypiska drag	Socialt orienterad textaktivitet
0	4	0

Tabell 4. Uppgiftsvariationer inom repertoarerna läsförståelse och läsandets syfte & sammanhang i Läsförståelse B

## 7.2.1 Arbetsuppgifter

### Avkodning

Uppgift Vad menas med uttrycket ”inte så pjåkigt”? (Hydén, Schubert, Svidén 2014, s.39)

- a) inte så tråkigt
- b) inte så dåligt

Här frågar man efter ett uttryckets betydelse och ger eleven två alternativ. Förståelse av ord, fraser och uttryck är en viktig del i läsutvecklingen, då ett stort ordförråd spelar en stor roll för en persons språkförståelse eftersom de ger en rik uppfattning av begrepp. Genom denna uppgift

får eleverna öva på just detta. Dock har enbart två uppgifter likt denna kunnat identifieras i materialet. Denna typ av uppgift hör till literacypraktiken avkodning.

### Läsförståelse

Uppgift 1. Vad heter boken som recenseras?

Uppgift 5. Vad tycker recensenten är typiska egenskaper hos unga bok-hjältar?

Uppgift 2. På vilket sätt verkar boken lämplig för både pojkar och flickor, tycker du? (Hydén, Schubert, Svidén 2014, s.25)

Dessa uppgifter är frågor ställda till den lästa texten. Frågorna kan sägas bestå av olika svårighetsgrad då fråga 1 är ställd på raderna, fråga 5 mellan raderna och fråga 2 bortom raderna. Fråga 1 tillhör vad boken kallar för *"vad står det i texten"* och svaret går enkelt att finna i texten då det är tydligt utskrivet. Fråga 5 tillhör de frågor som boken kallar *"vad säger texten"* där svaret likt fråga 1 finns i texten men där en tolkning krävs för att finna det. Fråga 2 är ställd bortom raderna och tillhör de frågor som boken kallar *"fundera över texten"* vilket betyder att svaret inte finns utskrivet i texten. För att besvara frågan måste eleverna därför göra kopplingar till egna erfarenheter och tankar. Dessa uppgifter tillhör alla repertoaren läsförståelse, där fråga 1 och 5 tillhör underkategorin frågor och fråga 2 underkategorin egna erfarenheter, tankar och åsikter.

Uppgift 5. Dikten har ett budskap till den som läser den. Vad tror du att författaren vill säga? (Hydén, Schubert, Svidén 2014, s.45).

Genom att be eleven att identifiera budskapet i texten uppmuntrar man här till ett meningsskapande och en förståelse för de lästa. För att kunna hitta budskapet i texten behöver läsaren göra inferenser (läsa mellan raderna) och fylla ut med egna erfarenheter eller kunskaper för fylla de delar av texten som inte står utskrivna. Här ser vi likt uppgiften ovan att läsarens inferensläsning och utvecklingen av denna ges utrymme. Denna uppgift tillhör således läsförståelse-repertoaren och underkategorin koppling till erfarenheter, tankar och åsikter.

Uppgift 5. Sortera det du får veta om allemansrätten i två spalter med rubrikerna ”tillåtet” och ”förbjudet” (Hydén, Schubert, Svidén 2014, s.29).

För att kunna sortera informationen som texten gett under rubrikerna tillåtet och förbjudet behöver eleven göra en sammanfattning av textinnehållet. Att kunna sammanfatta en text innebär indirekt också att du som läsare förstår vad du läst. Även om denna uppgift inte ber eleverna att skriva en sammanfattning med egna ord så behöver eleverna här gå tillbaka till texten och reflektera över vad som var just tillåtet och inte, och detta i sig kräver en typ av sammanfattning. Denna typ av uppgift hör därför till repertoaren läsförståelse och underkategorin sammanfatta och återberätta.

### **Läsandets syfte och sammanhang**

Uppgift 5. På vilka sätt vet du att den här berättelsen är en dikt och inte en saga?  
(Hydén, Schubert, Svidén 2014, s.45)

Här uppmanas eleven att vara textanvändare genom att identifiera de texttypiska drag som skiljer dikten från sagan, detta för att få förståelse för att texter ser olika ut beroende på vilket syfte den ska fylla eller i vilket sammanhang den används. Dock förklarar inte boken vad som är typiskt för en dikt eller en saga, och tar inte upp de texttypiska drag som hör till varje texttyp. Detta förväntas således eleverna redan veta med sig sen tidigare. Uppgiften tillhör praktiken läsandets syfte och sammanhang, och underkategorin genre och texttypiska drag.

### **Kritisk läsning**

Uppgift 3. Vad menar författaren med att ”man aldrig kan ångra det fula man gjort”? Håller du med om det? Förklara hur du tänker (Hydén, Schubert, Svidén 2014, s.45).

Här behöver eleven fundera över och ta ställning till författarens påstående. Detta innebär att eleven behöver ställa sig utanför texten och fundera över vilka normer och värden som förmedlas, hur detta kan tänkas tas emot av mottagaren och om det är något som stämmer överens med elevens egna tankar och åsikter. Uppgiften innebär således eftertänksamhet och kan därför kategoriseras in under repertoaren kritisk läsning.

## Sammanställning

Läsförståelse B består nästan uteslutande av uppgifter som tillhör repertoaren läsförståelse och majoriteten av bokens uppgifter är ställda som frågor. Dessa är frågor ställda på raderna, mellan raderna och bortom raderna där eleverna behöver göra kopplingar till sina egna erfarenheter och kunskaper och där elever ombeds att fundera över frågor kopplade till texten. De övriga tre repertoarerna utgör tillsammans enbart 3 % av bokens uppgifter.

### 7.3 Zick Zack lärummet

Boken Zick Zack lärummet består av två böcker, en textsamling och en arbetsbok. Textsamlingen består av 17 texter av olika genrer. De genrer som finns med i boken är bland annat skönlitteratur, artiklar, faktatexter och instruerande texter. Dessa är indelade i olika teman. Arbetsboken består av totalt 271 uppgifter som även dessa är uppdelade efter textsamlingens teman. Varje tema består också av en del som kallas före läsningen och en del som kallas efter läsningen. Detta är uppgifter som ska göras innan läsning av texten och uppgifter som ska göras efter läsningen. Alla bokens uppgifter har tittats på förutom fyra stycken då dessa inte byggde på eller var direkt kopplade till läsning, vilket innebär att det är 267 uppgifter som analyserats. Vid kategorisering av bokens uppgifter kunde studiens alla fyra repertoarer identifieras, fördelningen av dessa kan ses i tabellen nedan.

Literacypraktiker	Antal uppgifter
Avkodning	39
Läsförståelse	209
Syfte och sammanhang	17
Kritisk läsning	2

Tabell 5. Totala antalet uppgifter inom respektive repertoar i Zick Zack lärummet

Även här, likt böckerna läsförståelse A och B kan vi se att den praktik som ges störst utrymme är läsförståelsepraktiken som utgör 78 % av bokens uppgifter. Följt av repertoaren avkodning som utgör 15 %, därefter kommer repertoaren läsandets syfte och sammanhang på 6 % och sist kritisk läsning som ges minst plats och enbart utgör 1 % av bokens analyserade uppgifter.

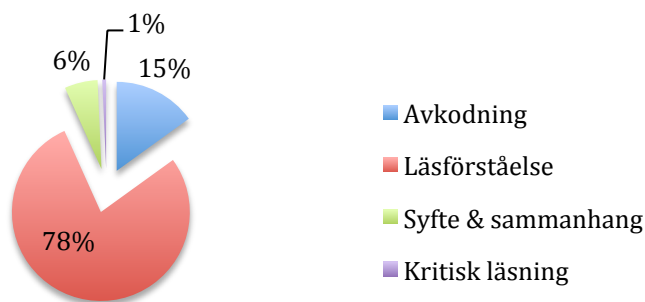


Diagram 3. Procentuell fördelning av repertoarer i Zick Zack läsrummet

Vidare kan vi i tabell 6 se att de uppgifter inom läsförståelsepraktiken som dominerar är de uppgifter som formulerats som frågor till texten, där eleven ska svara på frågor om det lästa. Därefter är det uppgifter som syftar till att eleverna ska fundera, tycka till och koppla till egna erfarenheter. Vad gäller läsandets syfte och sammanhang kan vi se att de som ges störst plats är socialt orienterade aktiviteter där uppgifterna syftar till samarbete och samtal om text, både före och efter läsning.

Läsförståelse		
Frågor om/till text Förutspå	Sammanfatta/återberätta Identifiera viktig info	Koppling till erfarenhet/åsikter Fundera/motivera Slutsatser/budskap/inre bilder
127	22	60
Läsandets syfte & sammanhang		
Användning av textinfo i annat sammanhang	Genre och texttypiska drag	Socialt orienterad textaktivitet
1	3	13

Tabell 6. Uppgiftsvariationer inom repertoarerna läsförståelse och läsandets syfte & sammanhang i Zick Zack läsrummet

### 7.3.1 Arbetsuppgifter

#### Avkodning

Uppgift B. Para ihop orden från de två spalterna så att du får sammansatta ord.

Obs! Alla ord ska användas, men bara en gång (Lundenmark & Modigh 2011, s.33)

färg	ägg
Sommar	korg
Bröst	grann
Mås	middag

Uppgift B. Para ihop rätt ord med rätt förklaring. Dra streck (Lundenmark & Modigh 2011, s.23).

en make	en figur
ett hopp	en smäll
en skepnad	en gift man
en knall	ett språng

Båda dessa typer uppgifter återkommer genom hela boken och är den vanligaste varianten av avkodningsuppgifter. Dessa placeras ofta som uppgifter vilka ska göras före läsningen och bygger på att eleven ska få en förståelse för hur ord byggs upp och vad de betyder. Den första uppgiften går ut på att eleverna med hjälp av utvalda ord ska sätta ihop nya sammansatta ord. Den andra uppgiften går ut på att eleven med hjälp av utskrivna förklaringar ska para ihop dem med rätt ord. Dessa bygger både på ordkunskap och förståelse för sambanden mellan ord, vilka visat sig vara viktiga komponenter för läsutvecklingen. Dessa uppgiftstyper tillhör därför repertoaren avkodning.

### Läsförståelse

Uppgift B. Svara på frågorna (Lundenmark & Modigh 2011, s.40)

1. Vilket land är Hejka på väg till?
3. Vilket djur tyckte Hejka att isbergen såg ut som?
5. Hur kände sig Hejka när hon gick i land?
6. Skulle du vilja leva på Grönland? Varför? Varför inte?

Här vill man att eleverna ska svara på frågor om texten och vad den handlar om. Frågorna består av olika ”svårighetsgrader” där fråga 1 och 3 är frågor ställda på raderna. Detta innebär att svaren på frågorna står tydligt utskrivna i texten. Fråga 5 är en fråga ställd mellan raderna, vilket innebär att svaret även på denna fråga finns skrivet i texten men är något svårare att finna och kräver att en tolkning görs. Fråga 6 är en fråga som är ställd bortom raderna vilket betyder att svaret inte finns skrivet i texten utan läsaren behöver för att kunna besvara denna fråga göra en tolkning och koppla samman detta med egna erfarenheter och tidigare kunskaper. Alla dessa tre typer av frågor är en del av läsförståelsen och ett led i att skapa förståelse och mening för det lästa. Dessa uppgifter tillhör därför repertoaren läsförståelse där fråga 1, 3 och 5 tillhör underkategorin frågor och där fråga 6 tillhör underkategorin egna erfarenheter, tankar och åsikter.

Uppgift C. Meningarna, som beskriver hur man gör pappersspöket, står i oordning. Numrera dem så att det hamnar i rätt ordning.

- Rita ögon och mun
- Trä tråden
- Dra sedan tråden genom spökets huvud
- Rita en cirkel ungefär lika stort som pappret är brett

För att utföra denna uppgift behöver eleverna dels ha förstått vad dem läst och även göra en typ av memorering eller sammanfattning för att kunna numrera beskrivningarna i rätt ordning.

Pappersspöket är en instruerande text som förklarar hur man gör ett spöke av papper, och det är denna arbetsgång som genom texten förklaras som ska numreras i rätt ordning. Att återberätta beskrivs ofta som en grundläggande färdighet för att visa läsförståelse, och bygger ofta på en form av memorering (Westlund 2013, s.55). Då de man eftersöker genom uppgiften här är en form av memorering i en kronologisk ordning och inte identifikation av textens huvudidé som annars definierar sammanfattning så kategoriseras denna uppgift till läsförståelsepraktiken och underkategorin sammanfatta och återberätta med ett fokus på återberättande.

### **Läsandets syfte och sammanhang**

- A. Arbeta med en kamrat. Hur tycker ni att en bok ska börja för att ni ska bli intresserad av den och vilja läsa vidare. Skriv tre förslag.

Denna uppgift är en så kallad före läsningen uppgift och är till för att förbereda eleverna så att texten blir lättare att förstå. Uppgiften syftar till samarbete och samtal kring litteratur och text. Genom socialt orienterade textaktiviteter, som exempelvis samtal kring en text som ska läsas eller har lästs kan vi kan förstå vår egen roll som läsare men också vad texten är till för. Denna uppgift tillhör således repertoaren läsningens syfte och sammanhang och underkategorin socialt orienterad textaktivitet.

- A. Läs dialogen tillsammans med en kamrat. Vilka är flickans argument för att få vara uppe längre? Vilka är pappans motargument? Stryk under de olika argumenten. Se exempel.

Denna uppgift går ut på att finna de argument som läggs fram av de olika parterna i texten. Du behöver således veta vad ett argument är. Detta förklaras kort i bokens text och blir således viktigt



för att denna typ av uppgift ska kunna utföras. Här vill man öva läsaren i sitt textanvändande där samtal kring läsandets olika syften kan öka förståelsen för och visa hur argument är uppbyggda och fungerar i text. Uppgiften syftar till förståelse för *text structure awareness* (Westlund 2013, s.59). Denna uppgift skulle kunna ses som en kombination av underkategorierna genre/texttypiska drag och socialt orienterad aktivitet då uppgiften ska göras med en klasskamrat, men då tyngden i uppgiften ligger på det texttypiska i form av argumenten har den därför kategoriserats som underkategorin genre och texttypiska drag, vilken hör till repertoaren läsandets syfte och sammanhang.

### **Kritisk läsning**

Uppgift C.8 ”Den man har varit bästa kompis med precis alltid talar man inte illa om. Det gör man bara inte. Det normala är att man försvarar sin bästis. ALLTID. Vad som än händer” Håller du med Lisa om det? Måste man alltid försvara sin bästis, vad som än händer? Eller finns det tillfällen då man inte måste, eller kanske inte borde, försvara sin bästis? Förklara och motivera dina svar (Lundenmark & Modigh 2011, s.113).

Här vill man att eleverna ska inta ett kritiskt förhållningssätt gentemot texten och ovanstående påstående om att man alltid ska försvara sin bästa kompis. Eleverna behöver därmed distansera sig från texten och fundera över om påståendet stämmer överens med ens egna uppfattning och erfarenhet. Uppgiften låter eleven utforska texten och delar av dess budskap och inte bara tolka informationen rakt upp och ner. Uppgiften tillhör därför repertoaren kritisk läsning.

### **Sammanställning**

I boken *Zick Zack* läsrummet är den repertoar som ges mest utrymme läsförståelsepraktiken, och främst i form av uppgifter som går under kategorin frågor till/om text och frågor som kräver att eleverna funderar över texten och gör kopplingar till egna erfarenheter. Den repertoar som efter läsförståelsen ges störst utrymme och som flest uppgifter kategoriserats som är avkodning, och då främst med uppgifter som fokuserar på ordkunskap och semantisk förståelse.

## 8. Sammanfattning & diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur läroböcker i läsförståelse för årskurs 4 är uppbyggda och utformade och genom en analys av böckernas uppgifter se vilka repertoarer för literacyutveckling som fanns närvarande och om någon kunde sägas dominera. Detta har gjorts med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys av kvantitativ data. Vad gäller frågan om böckernas utformning och uppbyggnad kan sägas att det finns en del likheter. De tre analyserade läroböckerna har alla en utformning som bygger på före och efter läsning. Uppgifterna som finns för att besvara eller fundera över innan läsningen är till för att ge eleverna en förförståelse för den text som senare ska läsas. Medan de uppgifter och frågor som är tänkta att besvaras efter läsningen ska hjälpa eleverna i det efterkommande förståelsearbetet och läsutvecklingen. Dessa uppgifter ser genom materialen lite olika ut, men genomgående i alla böcker finns ett stort antal som är utformade som frågor ställda till texten. I alla böcker ställs dessa på olika "nivåer", vissa där svaren står i texten och andra där läsaren behöver gå utanför texten och göra inferenser, det vill säga att läsa mellan raderna.

Med antalet uppgifter som dessa kan parallellt dras till det Westlund nämner om svenska lärare och hur de främst talar om läsförståelse som att svara på frågor, läsa mellan raderna och att återberätta då dessa delar tar stor plats i de läroböcker som analyserats (Westlund 2013 s.239). Något som även kan kopplas till det Englund tar upp i sin artikel om lärobokens styrning och ställning, som visat på hur läromedlen i stor utsträckning fungerar som grundpelare och riktninggivare i undervisningen, vilket innebär att läroboken styr vilket innehåll som ska tas upp i undervisningen. Dock ska komma ihåg att läroplanens syn på läsning och läsutveckling också i stor utsträckning spelar roll för hur lärare uppfattar ämnet och då givetvis även för vilket innehåll som tas upp i undervisningen. Att medvetet arbeta med lässtrategier i samband med textläsning betonas starkt i 2011 års läroplan och spelar en viktig didaktisk roll (Halleson 2016, s.7). Där nämns lässtrategier som en del av det centrala innehållet och i kunskapskraven för att förstå och tolka textinnehåll redan i årkurserna 1-3. I mellanstadiet utökas detta sedan med strategier för att urskilja exempelvis budskap (Halleson 2016, s.8) (Skolverket 2011, s.228). Att många av de uppgifter som i denna analys kunnat identifieras till läsförståelsepraktiken i form av läsförståelsefrågor och inferensläsning kan därför möjligen förklaras med detta.

Dessa typer av frågor ska som nämnt hjälpa eleverna till ett meningsskapande mellan dem och texten genom att göra kopplingar till egna erfarenheter och kunskaper. Uppgifter som syftar till att öva dessa färdigheter faller in under repertoaren läsförståelse som vi genom analysen kunnat se är den repertoar som utgör mest plats i alla tre läroböcker. Till denna praktik hör även förmågan att kunna sammanfatta delar av text, en uppgiftstyp som vi också ser får en del utrymme bland böckerna. Att sammanfatta är en vanlig och viktig förståelsestrategi och innebär att du som läsare både förstår vad det är du läser men också att du besitter förmågan att identifiera och plocka ut de viktigaste delarna ur texten, och detta utan att beskriva alla detaljer (Westlund 2013, s.55). Hur man sammanfattar en text eller går tillväga för att hitta textens huvudidé ges det dock dåligt med förslag på. Om böckerna inte förklarar hur denna strategi ska och kan användas blir uppgifterna istället till någon form av färdighetsträning, där eleven ska uppnå resultat på egen hand. Man kan då ställa sig frågan hur dessa hjälpsamma och vägledande dessa typer av uppgifter är i utvecklandet av läsförståelsen. En enkel vägledning som tipsar om hur denna strategi kan användas skulle således kunna hjälpa eleverna i ett mer aktivt användande av strategier, som att exempelvis ge eleverna förslaget att stryka under det viktigaste i varje mening för att sedan kunna sammanfatta med egna ord (Halleson 2016, s.9). Även om man kanske skulle kunna argumentera för att just sammanfattning utgör en liten del av de kunskapskrav som finns i ämnet svenska för årskurs 3 och därmed borde klaras av i årskurs 4 så blir texterna både längre och svårare och man möter andra texttyper när man kliver upp i mellanstadiet. Här kan man göra kopplingar till det som skrivs om *the 4th grade slump*, som visar på att de elever som ofta klarar av nybörjarundervisningen får det allt jobbigare när texterna blir svårare och utvecklas därför inte som förväntat, då de svårare texterna gör andra anspråk på sina läsare, något dessa elever inte klarar av (Westlund 2009, s.198). Att därmed anta att eleverna kan sammanfatta en text utan vägledning menar jag är naivt, och risken att fokus hamnar på att eleverna **ska** använda sig av olika strategier tar överhand istället för **hur** de ska använda dem (Westlund 2013, s.239).

Vidare kan vi se att de repertoarer som utgör näst störst plats varierar böckerna mellan, i Libers läsförståelse A är det läsandets syfte och sammanhang medan det i Zick Zack lärummet är avkodning. Läsandets syfte och sammanhang är den praktik som övar läsaren i textanvändning, vilket bland annat innebär att den information man tillägnar sig via läsningen kan användas i andra sammanhang (Luke och Freebody 1990, s.9). För att detta ska kunna göras behövs en förståelse för att texter är uppbyggda olika och ser olika ut beror på i vilket syfte och sammanhang de förekommer. En färdighet som visat sig vara framträdande hos de elever med god läsförmåga är att de läser och tar sig an texter på olika sätt beroende på vad syftet med läsningen är (Halleson

2016, s.19). Analysen visar på ett visst antal uppgifter som övar just detta, och då främst med fokus på vad som skiljer texter åt och deras texttypiska drag. De uppgifter som hittats genom denna analys är främst sådana där eleverna ombetts identifiera eller förklara varför texten kan klassificeras som en särskild genre. Dessvärre är alla tre böcker dåliga på att förklara eller vägleda eleverna i detta, då de inte förklarar vad det är som gör att en text klassificeras som den specifika texttypen, eller hur man gör för att skilja en genre från en annan. Stildrag och uppbyggnad tas inte upp, vilket i någon mån förutsätter att eleven ska kunna detta redan innan och dessutom ha förmågan att plocka fram den kunskapen vid dessa typer uppgifter. Är det dessutom nya texttyper eleven möter blir dessa uppgifter betydligt mycket svårare att lösa. Dock ska framhållas att alla tre böcker innehåller en variation av texter. Både skönlitterära, faktatexter, lyrik och argumenterande texter tillhandahålls i materialen där eleverna genom mötet med dessa även kan utveckla kunskaper om hur texterna kan läsas och hur dess struktur ser ut.

I motsats till det Jönsson tar upp om det kollektiva textarbetets betydelse för skapandet av föreställningsvärldar och textanvändning kan vi här se att stora delar av de analyserade böckerna bygger på enskilt och individuellt arbete, där texter ska läsas och uppgifter utföras på egen hand (Jönsson 2007, s.238). De socialt orienterade textaktiviteterna där eleverna kan använda varandra som stöd i läsningen och i tolkningen av densamma ges inte någon vidare plats. Textsamtal har visat sig bidra till en helhet och möjliggör till förståelse för textens innehåll där klasskamrater blir medskapare och medtänkande personer och där eleverna får ta del av andras tankar och erfarenheter, vilket är betydelsefullt för läsutvecklingen. Något som även faller samman med det Schmidt säger om att avtryck inte skapas hos barnen om den litteratur och text som läses inte talas om (Schmidt 2013, s.259). Även Schmidts avhandling trycker på vikten av socialt orienterade textaktiviteter där utbyte av tankar ges utrymme, och där kommunikativa undervisningssammanhang med en närvaro av alla fyra literacyrepertoarer är viktiga för läsutvecklingen och barns läsengagemang (Schmidt 2013, s-258-259). Det kan därför tyckas konstigt att böckerna i så stor utsträckning bygger på enskilt och individuellt arbete, när vi vet att samtal och diskussioner om läst text gynnar både förståelsearbetet, meningsskapandet och lusten till läsning. Den bok som genom uppgifterna ger flest tillfällen till ett kollektivt meningsskapande och textanvändning är Zick Zack läsrummet medan Läsförståelse B inte behandlar denna del av läsutvecklingen alls.

Avkodningspraktiken ges i böckerna olika mycket utrymme, men utgör av totalen en ganska liten del. Enligt Luke och Freebody utgörs denna praktik inte enbart av förmågan att förstå skriftsystemet utan också av kunskaper om semantik och texters grammatiska uppbyggnad samt förmågan att avkoda betydelser genom illustrationer, det vill säga genom exempelvis diagram och bilder. De uppgifter som identifierats som avkodning har främst fokuserat på ordkunskap och språklig betydelse, vilket faller väl in med det forskningen säger om den korrelation som finns mellan ordkunskap och läsförståelse (Westlund 2013, s.55). Uppgifter under avkodningspraktiken lägger stort fokus på grammatiska regler och hantering av symbolsystem men dock inte alltid i ett större sammanhang där detta ses på som en process, vilket gör att dessa tenderar bli till isolerad färdighetsträning. De arbetsuppgifter som vi i denna studie kunnat identifiera som tillhörande avkodningspraktiken är sådana semantiska uppgifter som fokuserar på ordkunskap och som oftast förekommer innan läsningen. Riskerna finns, även om syftet är att dessa ska hjälpa till i den efterkommande läsningen, att uppgifterna tappar sammanhang och därmed inte kopplas ihop med den lästa texten eller som en strategi att använda vid läsning. Catarina Schmidt visar att det är avkodningsrepertoaren som i hennes studie dominerat, vilket skiljer sig från det resultat som redovisats här, men där denna färdighet övats isolerat och var för sig och inte i samverkan med text eller övriga repertoarer, vilket vi även ser vissa spår av här (Schmidt 2013, s.260).

Att den kritiska läsningen utgör en sådan liten del av böckernas uppgifter kan eventuellt hänvisas tillbaka till kunskapskraven och läroplanens centrala innehåll då denna praktik främst förknippas och förklaras med källkritik och informationssökningar, något Lidberg och af Geijerstam tar upp i *med fokus på läsande* (Lidberg & af Geijerstam 2012, s.20-21). Den kritiska läsningen som enligt Luke och Freebody utgörs av bland annat reflektion kring förmedling, framställning och budskap är inget som framhålls i kunskapskraven för årskurserna 4-6. Att denna del av läsutvecklingen inte arbetas med i någon större utsträckning kan som nämnt delvis kopplas till läroplanen men också till det Kaur skriver om att rådande undervisningsmetoder tenderar att minska elevers deltagande och tankeprocess vid textmöten. Där man menar på att den läsundervisning som idag råder i stort sett är färdighetsbaserad vilket leder till att det som övas i läsundervisningen är grammatik, textstruktur och uppgifter vilka syftar till att öva förmågan att förutspå eller läsa mellan raderna (Kaur 2012, s. 57). Vilka alla är uppgiftstyper som vi genom analysen kunnat se är närvarande. Delar som alla är nödvändiga och viktiga i utvecklingen men som genom just färdighetsträning tenderar att göra läsningen till en linjär aktivitet. Att plocka in den kritiska och analytiska läsningen leder istället till en högre form av läsning där sammanhang och verkliga händelser får en

naturlig koppling till klassrumsläsandet. Då den argumenterande texttypen dessutom är en av de nya genrer som elever får möta när det går upp i mellanstadiet kan man kanske argumentera för att kritiska läsningen bör ges mer utrymme tidigare, eftersom denna repertoar visat sig extra viktigt vid läsandet av sådan text (Westlund 2013, s.59) (Skolverket 2011, s. 225).

Att kunna läsa och förstå innefattar både färdigheter och strategier, men vilka behöver särskiljas (Affelbach, Pearson & Paris 2008, s.368). Dessa har definierats som automatiska och omedvetna samt medvetna handlingar. En skiljelinje mellan strategiundervisning och färdighetsundervisning är därför nödvändig då vi vill undvika en undervisning där isolerade färdigheter tränas, som exempelvis i enstaka lässtrategier. Arbetet med läsningen bör betraktas som en process där många lässtrategier och repertoarer samspelar. Färdighetsövning skapar inte kunniga läsare i samma uträkning som kunskaper om strategier då färdigheter skapas omedvetet och automatiskt genom övning och repetition. Strategier är därför mer flexibla och anpassningsbara efter texten och läsandet mål. Att undervisa i strategier är att hjälpa eleverna förstå vad de gör, varför de gör de, när de ska göras och hur (Manoli & Papadopoulou 2012, s.819). Något vi genom analysen delvis sett inte görs. Många av de uppgifter som analyserats i boken kan sägas träna färdigheter då dessa inte alltid utförs i det större sammanhanget, utan där specifika färdigheter tränas som att dra slutsatser, svara på läsförståelsefrågor eller sammanfatta ett stycke utan vägledning kring hur detta ska göras.

För att återanknyta till studiens forskningsfrågor blir således slutsatsen att alla de fyra repertoarerna för god literacyutveckling är närvarande, vilket går väl i hand med det forskning visat är viktiga byggstenar i utvecklandet av goda läsare. Dock förekommer dessa repertoarer olika mycket, och dess närvaro i böckerna skiljer sig starkt. Det vi kan se är att den repertoar som genomgående ges stort utrymme i alla tre böcker är läsförståelsepraktiken och i denna repertoar så är det främst frågor om texten och frågor som utvecklar elevers kopplingar mellan text och egna erfarenheter, det vill säga inferensläsning som förekommer. Detta är något som kan kopplas till 2011 års läroplan som lyfter den didaktiska betydelsen av lässtrategi arbetet, vilken just inferensläsning är en del av. Även om alla repertoarer kunnat identifieras är skillnaderna i dess närvaro så pass stora, att en balans mellan dem och uppgifter som stödjer de fyra praktikerna inte uppnås. Repertoarerna kan således inte sägas samspela i någon av de tre analyserade böckerna. Vad gäller frågan om böckernas utformning bygger alla tre böcker på samma princip med

uppgifter som ska göras innan läsningen och uppgifter som ska göras efter läsningen, och med en relativt bred variation av texttyper.

Att vara en god läsare med en god förståelse för det man läser inbegriper många olika färdigheter, kunskaper och delar. Något läroböcker likt de som analyserats här ska försöka förhålla sig till, när det kommer till val av uppgifter och innehåll i relation till begränsat utrymme. Vi ska också komma ihåg att denna studie inte kan svara för hur dessa böcker används i praktiken, men vi kan dock konstatera att den traditionella synen på läsutveckling där man främst fokuserat på avkodning och läsförståelse fortfarande har övertaget i de böcker som analyserats här, där fokus ligger på den individuella läsaren och hur denna tar sig an text.

## **8.1 Framtida forskning**

Då denna studie bara undersökt vilka repertoarer som finns i böcker gjorda för årskurs fyra vore det även intressant med en studie som analyserar böcker gjorda för alla mellanstadiets årskurser. För att på så sätt undersöka progression och om närvaron och utbredningen av dessa praktiker ändras med årkurserna. Vidare vore det även intressant om analyser av tillhörande lärarhandlingar gjordes för att se hur dessa beskriver och förhåller sig till böckernas uppgifter och de repertoarer som utvecklar god literacy, eller en studie som undersökte elevers egen uppfattning om deras deltagande i literacypraktiker.

## 9. Käll- och litteraturförteckning

- Affelbach, P, Perason P. David & Paris, S (2008) *Clarifying differences between reading skills and reading strategies*. I: The reading teacher, february 2008. s.346-373.
- Ahrne, G & Svensson, P (2015) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber
- Asp, A & Fredriksson E (2017) *Läsande i fokus – en läromedelsanalys av två läromedel i svenska*. Uppsala Universitet: Uppsala
- Denscombe, M (2009) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, B (1999) *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande*. Pedagogisk forskning i Sverige, (4), s. 327-348.
- Esaïsson P, Gilljam M, Oscarsson A, Towns, Wängnerud L (2017) *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer Sverige
- Fast, C (2007) *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Fridolfsson, I (2015) *Grunderna i läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Hallesson, Y (2016) *Lässtrategier för att lyckas – om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser*. Forskning om undervisning och lärande, vol. 4, nr.2. S. 6-23
- Hellman ,C (2017) *Språkförståelse*. I: Lära barn att läsa. Stockholm: Stiftelsen LegiLexi
- Kaur, K (2012) *Developing the critically literate reader*. Ministry of education Malaysia. The english teacher vol. XLI (1) s.56-70
- Larsen, A (2009) *Metod helt enkelt - en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups
- Lidberg, C (u.å) *Elevers läs- och skrivutveckling – mellanåren*. Stockholm: Skolverket
- Lidberg, C & af Geijerstam, Å (2012) *Med fokus på läsande - Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Stockholm: Skolverket
- Lidberg, C & Säljö R (2014) *Grundläggande färdigheter – att bli medborgare*. Ingår i: Lundberg P. Ulf, Säljö Roger & Lidberg Caroline (2014) *Lärande, skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 357-377.
- Luke, A & Freebody, P (1990) *Literacies programs: Debates and demands i cultural context*. Queensland University of Technology. Australia
- Manoli, P & Papadopoulou, M (2012) *Reading strategies versus reading skills: two faces of the same coin*. University of Thessaly Greece. Procedia – social and behavioral sciences (46) s.817-821.



- Nationalencyklopedin (u.å) *Samspel*. <https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/samspel>  
[2018-05-04]
- Schmidt, C (2013) *Att bli en sån' som läser. Barns mening- och identitetsskapande genom texter*.  
Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm:  
Skolverket
- Skolverket (2015 a) Hur väljs och kvalitetssäkras läromedel?  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/hur-valjsoch-kvalitetssakras-laromedel-1181769> [2018-04-12]
- Skolverket (2015 b) Vad är läromedel?  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/vad-arlomedel-1.181690> [2018-04-12]
- Skolverket (2017) *PIRLS 2016. Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket
- Säljö, R (2014) *Den lärande människan*. Ingår i: Lundberg P. Ulf, Säljö Roger & Lidberg Caroline  
(2014) *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Westlund, B (2009) *Att undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik*. Stockholm:  
Natur och Kultur, s. 241-309.
- Westlund, B (2013) *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
- Westlund, B (2016) *Att läsa och förstå – läsförståelse av vad och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Wikman, T (2004) *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärandepotential*. Diss. Åbo: Åbo akademi.

### **Analyserat material:**

- Hydén G, Shubert M & Svidén C (2014) *Läsförståelse B*. Studentlitteratur.
- Lundenmark, P & Modigh, A (2011) *Zick Zack läsrummet*. Text och övningsbok. Sanoma utbildning.
- Sentros, H (2017) *Libers läsförståelse A*. Liber

## 10. Bilagor

### 10.1 Räkneschema

Exempel på räkneschema och avprickning

Bok: Zick Zack Läsrummet	Avkodning	Läsförståelse	Syfte & sammanhang	Kritisk läsning
Tema simning s.8-13	1	FFFFFFFFFFFF FFFF EEEE	SO	
Tema nya vänner s.14-25				
Tema vikingatiden s.26-45				
Tema skogen s.46-59				
Tema sorgligt s.60-67				
Tema detektiver s.68-75				
Tema Astrid Lindgren s.76-87				
Tema katastrofer s.88-95				

Tema ormar s.96-103				
Tema trubbel s.104-115				
Tema tv-spel s.116-123				

**Underkategori: Läsförståelse**

F = Frågor

S = Sammanfatta

E = Koppling erfarenheter

**Underkategori: Syfte & Sammanhang**

SO = Social aktivitet

A = användning i andra/nya sammanhang

G = Genre/ texttypiska drag