

Lärares arbetssätt inom området läsförståelse, med inriktning på årskurs 4, 5 och 6.

Av: Berna Andic

Handledare: Johanna Prytz, Lina Nyroos och Anna Malmbjer

Södertörns högskola |Lärarytbildningen

Examensarbete 15 hp (Självständigt arbete 1)

Svenska | Höstterminen 2018

Grundläroprogrammet åk 4-6



Abstract

English title: Teacher's working methods in the field of reading comprehension

Author: Berna Andic

Supervisor: Johanna Prytz, Lina Nyroos and Anna Malmbjer

Term: Autumn 2018

The purpose of this study is to investigate how four teachers in grade 4, 5 and 6 choose to work with reading comprehension within the Swedish subject. In this study the focus is on the following issues:

- How do the teachers work to get the students to understand the texts they are reading?
- How do the teachers in the Swedish subject describe reading comprehension?

In order to conduct the survey, I have used two methods, these are interviews and observations. After carrying out four observations and four interviews, I have analyzed the empirical material by means of three theories relating to each other. These three theories are the socio-cultural perspective, reciprocal teaching and transactional strategy instruction. The result of this study shows that the four teachers primarily choose to let the students read short texts taken from a textbook, then let them answer questions related to these texts. This was reflected in the observations and interviews.

During the interviews, all teachers said reading comprehension is a very comprehensive concept that consists of several different parts, and that these parts together constitute the concept of reading comprehension. These include for instance, understanding the texts we read and being able to use these texts according to the teachers.

Keywords: reading comprehension, scaffolding, modeling, clarifying, questioning

Nyckelord: läsförståelse, stöttning, modellering, att reda ut oklarheter, att ställa frågor

Innehållsförteckning:

Engelskt abstract	2
1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställningar.....	6
3. Teoriansknytning	6
3.1 Det sociokulturella perspektivet.....	6
3.2 Undervisningsmodellen RT	8
3.3 Undervisningsmodellen TSI	9
4. Tidigare forskning	10
4.1 Westlunds studie	11
4.2 Strategiundervisning i jämförelse med innehållsundervisning	11
4.3 National reading panel	12
5. Material och metod	13
5.1 Observationer	13
5.2 Intervjuer	14
5.3 Urval	16
5.4 Den etiska aspekten	16
5.5 Reliabilitet och validitet	17
5.6 Analysmetod.....	17
6. Resultat och Analys.....	18
6.1 Observation 1, eleverna reder ut oklarheter med hjälp av en matris	18
6.1.1 Analys av observation 1	20
6.2 Observation 2, eleverna läser en annons och svarar på frågor.....	23
6.2.1 Analys av observation 2	25
6.3 Observation 1, läraren skapar en lista av elevernas svar på frågorna till texten	26
6.3.1 Analys av observation 1	29
6.4 Observation 2, läraren delar in eleverna i läsgrupper	31

6.4.1 Analys av observation 2	32
6.5 Intervjuer om läsförståelse	34
6.6 Att beskriva läsförståelse	35
6.7 Arbetsätt	37
6.8 Tillämpandet av teorier och forskning i den egna undervisningen	41
6.9 Att inte förstå texten som man har läst.....	43
7. Slutsatser och slutdiskussion.....	45
8. Referenser.....	48
Bilaga 1: Informationsbrev	51
Bilaga 2: Informationsbrev.....	52
Bilaga 3: Observationsschema	53
Bilaga 4: Intervjuguide	54

1. Inledning

En av skolans viktigaste uppgifter blir idag att se till att alla elever som går i skolan lär sig läsa, förstå samt därtill använda texter, menar forskaren Reichenberg (2014, s. 7). För de yngre eleverna som går i skolan är tillägnandet av en så kallad god läsförmåga helt avgörande för bland annat deras fortsatta skolgång. Det är genom läsning som eleverna kan inhämta kunskaper men också färdigheter inom andra ämnen, menar Reichenberg (2014, s. 7). I samband med detta skriver forskaren Bråten bland annat att för att samhällsmedborgarna ska klara av att delta i demokratiska processer och i sin tur påverka beslut som gäller livsviktiga förhållanden, krävs framför allt att de förstår det de läser (Bråten 2008, s. 11).

Men den internationella undersökningen som kallas för PISA visade för några år sedan att svenska elevers kunskaper inom bland annat området läsförståelse försämrades vid år 2009. PISA mäter femtonåringars kunskaper inom dels området läsförståelse i så kallade OECD-länder. Vidare blev nedgången störst hos de som var svaga läsare sedan tidigare. På så sätt kunde var femte svensk elev inte heller ta sig upp till det som kallas för en grundläggande nivå i läsning. Denna nivå väljer i sin tur Skolverket att definiera som en så kallad basnivå som också behövs för att bland annat kunna tillgodogöra andra kunskaper (Skolverket 2016c).

Samtidigt som läsförståelsen blev sämre vid år 2009, hamnade också då Sverige över OECD-genomsnittet (Skolverket 2016c). Men Sverige fick därpå år 2012 den sämsta resultatutvecklingen bland de så kallade OECD-länderna. Skolverket beskrev fallet på följande sätt: ”Från att ha presterat över OECD-genomsnittet i PISA 2000 ligger resultaten nu långt *under genomsnittet* på alla tre områden” (Skolverket 2013). Läsförståelse var ett av dessa kunskapsområden som då ytterligare försämrades vid år 2012 (Skolverket 2013). I PISA 2015 förbättrades bland annat Sveriges resultat i läsförståelse då också en skillnad med +17 poäng kom till jämfört med PISA 2012 (Skolverket 2016a; Skolverket 2016b).

Skolverket skrev följande: ”*Svenska elevers resultat i läsförståelse är nu tillbaka på ungefär samma nivå som i PISA 2009, men resultatet är fortfarande lägre än i PISA 2000, -16 poäng, och även lägre än Sveriges medelvärde i såväl PISA 2003 som PISA 2006...*” (Skolverket 2016a, s. 22). På så sätt har resultatet förbättrats, samtidigt som det inte är lika högt poängmässigt som för några år sedan vid PISA 2000 (Skolverket 2016a; Skolverket 2016b).

Under flera VFU-perioder i lärarutbildningen har jag varit tillsammans med mellanstadieelever, då jag också har varit med om att flera elever inte förstår de texter de läser under lektionerna. Mot bakgrund av de försämrade PISA resultaten som skett i området

läsförståelse (Skolverket 2016c; Skolverket 2013) som presenterades ovan och mina erfarenheter från VFU- perioderna väljer jag att undersöka vilka lässtrategier som kommer till användning i fyra lärares klassrum och hur de används. I läroplanen framgår det att undervisningen i svenskämnet bland annat behöver innehålla ”Lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier” (Skolverket u.å.) vilket lyfts fram i det centrala innehållet som har utformats för årskurs 4-6 (Skolverket u.å.). Däremot är det oklart för den undervisande läraren vad gäller vilka lässtrategier som behöver komma till användning i klassrummet samt hur de ska användas. Det saknas instruktioner om detta vilket är ett problem. Detta vänder sig mot skollagen som uppger att utbildningen bland annat ska vila på vetenskaplig grund (Lärares handbok 2014, s. 83). Forskare hade tidigare också kommit fram till ett antal orsaker som skulle kunna vara avgörande för den allt sämre läsförståelsen, skriver Skolverket. Forskare påpekade till exempel att få lärare just utnyttjar forskningsresultat i sitt eget arbete (Skolverket 2016c). Mitt mål är därför att få svar på vilken teori och forskning som de fyra lärarna i denna undersökning förhåller sig till i undervisningen.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur fyra lärare i årskurs 4, 5 och 6 väljer att arbeta med läsförståelse inom svenskämnet.

I denna studie hamnar fokus på följande frågeställningar:

- Hur arbetar lärarna för att eleverna ska förstå de texter de läser?
- Hur beskriver lärarna i svenskämnet läsförståelse?

Följande frågeställningar kommer att besvaras med hjälp av observationer och intervjuer. Först kommer 2 lärare att observeras. Därefter ska dessa 2 observerade lärare samt 2 andra lärare intervjuas för att få en bättre bild av hur dessa lärare arbetar med läsförståelsen inom sitt eget klassrum.

3. Teoriansknytning

I detta kapitel kommer bland annat tre teorier att lyftas upp tillsammans med några olika teoretiska begrepp. Mot slutet av kapitlet följer också en teorirefleksion.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Den teoretiska bakgrunden till undervisning i bland annat läsförståelse men även förståelsestrategier baseras mycket på Vygotskijs teorier (Westlund 2013, s. 50). Det allra mest bekanta begreppet som finns i Vygotskijs arbeten blir i sin tur förslaget om *den närmaste*

proximala utvecklingszonen, det vill säga Zone of Proximal Development vilket även kan förkortas till ZPD. Principen om *den närmaste utvecklingszonen* kan även förknippas med Vygotskijs sätt att betrakta just lärande och utveckling. Lärande och utveckling betraktas i sin tur av Vygotskij som ständigt pågående processer. När människor så småningom behärskar ett begrepp eller en viss typ av färdighet, så är de även ganska nära att behärska något nytt, säger pedagogen Vygotskij. Vi har därmed flera nya erövringar av kunskaper men även färdigheter inom räckhåll. Förslagsvis kan den som har inhämtat kunskaper för grundläggande grammatiska principer rörande just ordklasser och satsdelar, efter ett tag vara beredd på att gå vidare med en väl avancerad förståelse av hur språk är uppbyggda.

Utvecklingszonen kännetecknas av att vara en zon där människor bland annat är känsliga för instruktioner samt förklaringar. Här kan läraren eller också någon mer kompetent kamrat i sin tur behöva vägleda en lärande elev in i till exempel hur man använder ett så kallat kulturellt redskap. I början blir den lärande eleven beroende av stöd som ska komma från den mer kunnige. Stöd kan ges genom att den kunnige till exempel ställer frågor som fäster uppmärksamheten vid sådant som är viktigt att fundera över. På detta vis leder man den lärande eleven också vidare (Säljö 2014, s. 305). Vidare säger författaren Säljö ” I litteraturen talar man om detta stöd som att den kunnige bygger en ställning där den lärande kan ta sig vidare i sitt arbete” (Säljö 2014, s. 305). Den engelska termen för bland annat hur kommunikationen ser ut under dessa pedagogiska situationer blir således *scaffolding*. I början erbjuder den kunnige mycket stöd, dock skulle stödet kunna minska efterhand, för att längre fram helt upphöra. Detta eftersom att den lärande till slut behärskar färdigheten i fråga. Resultatet av en sådan process synliggör också en viktig princip för på vilket sätt man i ett sociokulturellt perspektiv betraktar just begreppen samspel och lärande: Det som eleven inte klarar av i början utan någon mer kunnig persons hjälp, kan eleven längre fram genomföra på egen hand (Säljö 2014, s. 305-306). Med hjälp av *scaffolding* inom ramen för utvecklingszonen kan eleven på så sätt appropriera kunskaper som den andre individen också hade. Författaren Säljö (2014, s. 306) skriver vid sidan om detta att den kunnige inte ska få överta hela arbetet för att i sin tur lösa ett problem. Den lärande måste på egen hand ställas inför och förstå utmaningarna men även ta sig vidare, påpekar författaren Säljö (2014, s. 306). På samma sätt skriver författaren Westlund att *scaffolding* skulle kunna bli en bro mellan vad man redan känner till samt ytterligare vill veta. Detta kräver emellertid att *scaffolding* används i klassrummet som det är avsett. I den inlärningsprocessen ingår bland annat att man lär sig av sina misstag skriver Westlund (2015, s. 125).

3.2 Undervisningsmodellen RT

Två forskare vid namnet Palinscar och Brown utformade bland annat en metod i mitten av 1980-talet, så kallad *Reciprocal Teaching*, då dessa strävade efter att ge eleverna erfarenhet i form av arbetssätt som de kunde ta till sig för att utveckla och lika så övervaka sin egen läsförståelse (Bråten 2008, s. 231). Ursprungligen utvecklades denna modell för just alla ungdomar som gick i skolår sju och som upplevde svårigheter med läsförståelsen (Bråten 2008, s. 232). Modellen har skapats med hjälp av den kognitiva teorin samt den socialpsykologiska filosofin. Dessa teorier går också ihop med Vygotskijs utvecklingsteorier (1978) som handlar om att individen utvecklas på framför allt två sätt, det vill säga först i ett socialt sammanhang och därefter just på individnivå (Westlund 2015, s. 128). När dessa forskare studerade hur de goda läsarna gick tillväga för att förstå det lästa uppmärksammades särskilt fyra strategier. Då läraren så småningom undervisade sin egen klass i dessa strategier en väl lång period, påpekade också forskarna att denna modell gav goda effekter vid just läsförståelsen, särskilt bland läsare som hade en hel del problem med förståelsen (Westlund 2015, s. 128). Modellen stödjer sig vid en vägledad diskussionsteknik som står för att en expert, då förslagsvis läraren eller kamraten bland annat ger eleverna tankestöttor som är tillfälliga (scaffolding). Läraren börjar med att först visa upp hur en så kallad god läsare gör under tiden som den läser en text, detta sker både eftertänksamt men även i syfte att framför allt lösa problem som man möter i texten (modeling). Syftet med detta är att just lämna över ansvaret till eleverna lite åt gången, så att de klarar av att göra detsamma i olika texter på egen hand. Modellen uppmuntrar i sin tur ett kooperativt lärande. De texter som används då denna modell övas bör till en början också få vara rätt så korta (Westlund 2015, s. 129).

De förståelsestrategier som dessa forskare särskilt tyckte var effektiva för att utveckla en så kallad eftertänksam läsning är:

Att förutspå (kallas även för predict)

Att förutspå ska inte förstås som att vi kan gissa vilt vad någon viss text handlar om, utan de så kallade hypoteserna som presenteras ska vara grundade på egen kunskap men även kunskap om texten (Westlund 2015, s. 129). Vi kan förutspå textens handling genom att utgå från titel, rubriker såväl som bilder eller en kort överblick (Bråten 2008, s. 232-233). Hypoteserna bör också alltid följas upp med en diskussion för just om de varit rimliga eller inte, samt även varför de ibland behöver omprövas. En god läsare är på så sätt beredd att

ändra de tidigare hypoteserna vartefter ny information dyker upp i texten (Westlund 2015, s. 129).

Att reda ut oklarheter (kallas även för clarifying)

Ord eller begrepp som eleverna har svårt för att förstå diskuteras bland annat i gruppen. Tillsammans letar man efter ett par ledtrådar i texten som klassen arbetar med eller slår upp okända ord med hjälp av en ordlista eller också just söker på annat sätt. Längre fram försöker eleverna också klargöra bland annat vilka idéer texten grundar sig i, som till exempel huvudbudskap men även underliggande teman (Westlund 2015, s. 130).

Att ställa frågor (kallas även för questioning)

Det är framför allt eleverna som behöver få lära sig att ställa en viss typ av frågor om texten som utmanar tankarna. Det sker nämligen en maktförskjutning då man låter eleverna överta ansvaret lite åt gången för att en dialog ska kunna få flyta på, vilket också ligger i linje med Vygotskijs utvecklingsteorier (Westlund 2015, s. 129). Eleverna i klassen ställer autentiska och öppna frågor till varandra, detta för att sedan värdera varandras svar men även introducera nya områden med hjälp av de frågor som de ställer utifrån den lästa texten. Det är främst inferensfrågor som gör att läsaren utvecklar ett djupare tänkande vilket också eleverna behöver få lära sig att ställa (Westlund 2015, s. 129-130). Att ställa frågor handlar slutligen om att identifiera viktig information som finns i texten (Bråten 2008, s. 232).

Att sammanfatta (kallas även för summarizing)

Att sammanfatta ska förstås som att eleverna får träna på att skilja mellan så kallade överordnade och underordnade idéer som finns i texten, istället för att bland annat återge detaljer (Westlund 2015, s. 130). Att formulera en sammanfattning efter att ha läst en text med egna ord blir också ett sätt för eleven att ha uppsikt över sin förståelse av innehållet (Bråten 2008, s. 232). Sammanfattningen består av flera steg. Eleverna ser till att hjälpa varandra med att identifiera viktig information som finns i texten, ta bort trivial och överflödigt information som inte behövs, för att till sist göra en syntes av olika delar som finns i texten (Westlund 2015, s. 130).

3.3 Undervisningsmodellen TSI

Författaren Westlund redogör för undervisningsprogrammet *TSI* vilket har visat sig ge en så kallad dokumenterad effekt på läsförståelse. Forskaren Pressley (2006, se Westlund 2015, s. 148-149) menar bland annat att det finns risker med att bara vilja undervisa om de fyra

förståelsestrategierna som finns i RT (Pressley 2006, se Westlund 2015, s. 148-149). På grund av detta utvecklar han och läsforskaren Wharton-McDonald läsprogrammet TSI som kom på 1990-talet, skriver Westlund. I detta läsprogram är läraren lyhörd för bland annat elevernas tolkningar men även på vilket sätt de tillämpar olika strategier. Centralt inom *TSI* det vill säga *Transactional Strategy Instruction* blir således *hur* eleverna och läraren ömsesidigt kan stötta varandra men också delge varandra sina tolkningar samt likaså strategier (Westlund 2015, s. 148-149). TSI utgår från samma fyra grundstrategier som RT det vill säga: ”1. att förutspå, 2. att ställa frågor, 3. att klargöra och 4. att summera” (Westlund 2012, s. 80). De olika strategierna namnges, läraren berättar bland annat varför de används, på vilket vis de kan användas samt slutligen när de kan användas (Westlund 2015, s.148-149). I sin tur använder läraren och eleverna ett så kallat professionellt metaspråk, vilket innebär att man använder särskilda begrepp som t.ex. *förutspå*, *klargöra*, *visualisera* men också *sammanfatta* i undervisningen. Här framhålls även hur eleven i en och samma text, faktiskt skulle kunna använda strategier på olika sätt (Westlund 2015, s. 149).

I ett TSI klassrum kan vi till exempel höra att läraren säger ” Jag undrar hur ni tänker om det här stycket som vi läst?” (Westlund 2015, s. 149). Lärare och elever visar på så sätt sina tankeprocesser högt för varandra, vilket även betyder att olika läshinder upptäcks samt reds ut. Betydelsen av att bl.a. få aktivera relevant bakgrundkunskap markeras (Westlund 2015, s. 149).

Jag har i detta kapitel valt att utgå från de tre teorierna som är det sociokulturella perspektivet, reciprocal teaching och sist transactional strategy instruction, detta för att teorierna är relaterade till varandra. Den teoretiska bakgrunden till undervisning i bland annat läsförståelse men även förståelsestrategier baseras mycket på Vygotskijs teorier (Westlund 2013, s. 50). En nackdel med det sociokulturella perspektivet skulle kunna vara att den teorin inte är ny, samtidigt som den fortfarande är lika aktuell idag vad gäller lärares arbetssätt inom området läsförståelse. Jag ska längre fram tolka samt analysera min materialinsamling med hjälp av dessa tre teorier under delen ”Resultat och Analys”.

4. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer tre olika undersökningar om området läsförståelse att lyftas upp.

4.1 Westlunds studie

Forskaren Barbro Westlund (2013) genomförde bland annat en studie då den gjorde ”en jämförelse mellan hur svenska och kanadensiska lärare (åk 4-5) arbetade med elevers läsförståelse” (Westlund 2015, s. 123). Forskarens övergripande syfte var i sin tur att få svar på bland annat vilken typ av diskurs för bedömning av läsförståelse som framträder mest vid respektive skolsystem, samt även på vilket sätt detta påverkar vilken läsförståelse eleverna utvecklar (Westlund 2013, s. 28). De två datainsamlingsmetoder som forskaren framför allt använde sig av var klassrumsobservationer och intervjuer (Westlund 2013, s. 121). Resultatet i Westlunds studie visade bl.a. att de svenska eleverna många gånger fick arbeta med läsförståelse i individuella projekt, särskilt med hjälp av läromedlet *Läsförståelse C* eller lika så med andra bokstavsbezeichnungar (Westlund 2013, s. 277). Eleverna fick då först läsa korta texter i olika genrer, för att sedan besvara frågor som var relaterade till varje text i läroboken individuellt. Texterna hade i sin tur tre olika svårighetsnivåer (Westlund 2015, s. 123). Lärarna kunde i sin tur hjälpa de elever vilka till exempel hade svårt för att besvara frågorna inuti dessa läroböcker genom att peka var någonstans de hittar svaren i texten (Westlund 2013, s. 172). Lärarna räknade även med att eleverna besvarade frågorna fram till en viss angiven tid (Westlund 2013, s. 277). De kanadensiska lärarna organiserade istället många gånger deras undervisning så att eleverna till exempel kunde ta stöd av varandra (Westlund 2013, s. 243). En annan skillnad var att den svenska lärargruppen framför allt talade om att eleven behöver vara insatt vid *att* läsa mellan raderna, medan då den kanadensiska lärargruppen talade om *på vilket sätt* man lär eleverna att inferera (Westlund 2013, s. 239).

4.2 Strategiundervisning i jämförelse med innehållsundervisning

Det har framhållits att aktiv undervisning i läsförståelse bidrar med goda effekter på elevers läsförståelse. Men det finns även vissa risker påpekar författaren Westlund. Vid undervisning i förståelsestrategier är forskare också väl överens om att dessa bara kan bli några *mentala verktyg* för att nå fram till ett komplext innehåll i texten (Westlund 2015, s. 162). Forskarna McKeown, Beck och Blake (2009) genomförde bland annat en studie från årskurs 5, där ett visst antal klasser följdes under 2 år. I några av klasserna hamnade just fokus på textens innehåll, i andra hamnade istället just fokus på användningen av förståelsestrategier. Aktiv strategiundervisning definierades i sin tur av forskarna som att lärarna i själva verket stoppade textläsningen vid några särskilda tidpunkter, då de jämnt påminde eleverna i klassrummet om att använda olika strategier. Innehållsundervisning definierades på så sätt av forskarna som att fokus hamnade vid berättelsens innehåll, inte på vilket sätt man använder olika strategier.

Resultatet av studien visade bland annat att en *isolerad övning* av förståelsestrategier också hade en mindre effekt på elevernas läsförståelse, jämfört med om man fokuserade på textinnehållet samt därtill diskuterade det ur många fler perspektiv. Om lärare överbetonar tillämpning av förståelsestrategier i sitt klassrum får eleverna det också svårare att till exempel koncentrera sig på textens budskap. En *balanserad* undervisning i förståelsestrategier som har blivit kopplad till innehållsläsning tycks därför ge mest effekt (McKeown, Beck & Blake 2009, se Westlund 2015, s. 162-163). De tre forskarna menade att:

”Our recommendation is that such strategies can be taught but that they do not lead to the process of building understanding of text. Rather, we suggest that concepts such as summary, inference, and prediction be introduced to students with short texts” (McKeown et al. 2009, se Westlund 2015, s. 163).

4.3 National Reading Panel

Den amerikanska kongressen kom att införa en panel år 1997 som blev sammansatt av bland annat välrenommerade och ledande läsforskare. Dessa individer, det vill säga National Reading Panel skulle bland annat ge riktlinjer till lärare på skolor angående effektiv läsundervisning i området läsförståelse. Detta genom att presentera en översikt av så kallad internationell läsforskning (Westlund 2012, s. 52). National Reading Panels rapport (2000) sammanfattar med hjälp av alla nedanstående punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse (National Reading Panel 2000, se Westlund 2013, s. 60). Enligt NRP ska samtliga förståelsestrategier nedan komma till nytta då de används enskilt, men att flera också blir mer effektiva då de används som en del av ett så kallat multistrategiprogram (National Reading Panel 2000, s. 15). Punkterna samspelar på så sätt med varandra. I sin tur refererar många läsforskare till studieresultatet i NRP då alla punkter är:

- *Comprehension monitoring* det vill säga att eleverna övervakar sin förståelse
- *Cooperative learning* det vill säga att eleverna lär sig av varandra
- *Question answering* då läraren kommer med ett par frågor till texten som eleverna svarar på
- *Question generation* då eleverna till skillnad från föregående punkt formulerar sina egna frågor som texten väckt
- *Sumarizing* alltså att eleverna sammanfattar huvudidéerna i texten som de har fått av läraren

- *Story Maps* det vill säga att eleverna lär sig ett antal olika berättelsestrukturer
- *Graphic and semantic organizers* det vill säga grafiska och semantiska hjälpmodeller där det också ingår att använda tankekartor i undervisningen (National Reading Panel 2000, se Westlund 2013, s. 60-61).

5. Material och metod

I detta kapitel kommer bl.a. de två metoderna som har använts i studien att presenteras.

Vidare kommer de två metoderna att diskuteras.

5.1 Observationer

Observationer innebär att forskaren försöker närma sig någon annan människas perspektiv på tillvaron, det vill säga den andres utvecklingspunkt (Lalander 2015, s. 93). Observationsstudier kan vidare skilja sig från varandra i fråga om till exempel olika dimensioner. En av dessa dimensioner är också *öppen observation* som behandlas av författaren Lalander (2015, s. 93-98). Öppna observationer kännetecknas av att forskaren har informerat alla sina informanter om sin egen studie samt dess intentioner (Lalander 2015, s. 99). I min studie har jag använt mig av öppna observationer och då i förväg också informerat deltagarna om vad syftet med min studie har varit, detta både muntligt och skriftligt med hjälp av ett informationsbrev (se bilaga 1 och 2) (Lalander 2015, s. 99). Författaren Lalander (2015, s.100) skriver bland annat att nackdelen med en sådan öppen observation kan vara det som kallas för forskareffekt. *Forskareffekt* handlar om att människors beteende påverkas, detta på grund av att dessa har kännedom för att en forskare är närvarande. Samtidigt är det möjligt att få denna effekt att bli relativt liten om forskaren är kunnig i att samspela (Lalander 2015, s. 100).

Författaren Eliasson (2013, s. 22) skriver om vikten av att som observatör dokumentera alla sina observationer på något sätt, förslagsvis med hjälp av anteckningar (Eliasson 2013, s. 22). Vidare menar författaren Lalander att observatören skulle kunna föra olika typer av observationsanteckningar genom att dels anteckna vad den kan se på fältet (Lalander 2015, s. 113). Under observationerna förde jag i sin tur olika typer av observationsanteckningar, detta genom att dels skriva vilka material och arbetsätt som de två lärarna tog hjälp av för att ge undervisning i läsförståelse (Lalander 2015, s. 113). Jag bearbetade sedan mitt material det vill säga mina observationsanteckningar i skrivhäftet genom att läsa dessa samt skriva ned några nyckelord intill mina anteckningar. Detta gjorde jag för att få en så kallad bättre bild av mitt material. Jag arbetade även på detta sätt för att skapa en struktur för analysen av mitt

material. Under läsningen tog jag även bort korta delar av observationsanteckningarna som inte hade någon betydelse för studiens syfte och frågeställningar. Vidare skrev jag in anteckningarna i detta dokument för att sedan analysera materialet med hjälp av teorier och forskning.

Jag har under alla fyra observationer tittat närmare på de kriterier som finns under spalten *teoretiska begrepp* i observationsschemat (se bilaga 3). Dessa kriterier har utformats med hänsyn till de tre teorier som jag har utgått ifrån i min studie, vilka är det sociokulturella perspektivet, reciprocal teaching och slutligen transactional strategy instruction. Förutom att titta på ifall dessa teorier dyker upp i lärarnas undervisning, har jag även tittat närmare på *hur* dessa teorier dyker upp i lärarnas undervisning, det vill säga hur teorierna tillämpas för att eleverna i dessa klasser ska förstå de texter de läser. Därmed har dessa kriterier också utformats så att de förhåller sig till syftet och frågeställningen i min studie.

I både observationer och intervjuer kan forskaren stöta på problemet med vad en utsaga, det vill säga ett uttalande egentligen innebär menar de två författarna Ahrne och Zetterquist (2015, s. 53). En forskare kan inte ta för givet att individer till exempel gör vad de säger, dvs. att den så kallade utsagan har bäring på individens handlingar (Ahrne & Zetterquist 2015, s. 53). Av denna anledning valde jag att inte bara ha intervjuer som metod, utan istället både observera och intervjua de lärare som hade möjlighet för detta, detta för att få en bättre bild av hur de arbetar i sin egen undervisning med läsförståelsen, för att eleverna i sin tur ska förstå de texter de läser under lektionerna. Genom att kombinera de två metoderna skulle jag även se om det de två lärarna gjorde under observationerna stämde överens med det de sade under intervjuerna sedan, vilket var ett eget mål i sig (Ahrne & Zetterquist 2015, s. 53).

5.2 Intervjuer

Ordet intervju står i själva verket för *en utväxling av synpunkter* som sker mellan två personer som samtalar kring just ett visst tema. Ändamålet med en intervju är i sin tur att få fram beskrivande information vad gäller hur andra individer framförallt upplever olika sidor av sin livssituation. Den kvalitativa intervjun är med andra ord särskild lämpad för att ge insikt om den så kallade informantens egna erfarenheter, tankar samt därtill känslor (Dalen 2008, s. 9). I denna studie vill jag få syn på hur lärarna väljer att arbeta med läsförståelsen tillsammans med eleverna. Men varför väljer de att arbeta på det sätt som de gör? Ett annat mål har varit att ta reda på vilka erfarenheter dessa fyra lärare har av att arbeta med läsförståelse, detta eftersom att sådana faktorer kan påverka deras undervisning (Dalen 2008, s. 9). Genom att intervjua

lärarna kunde jag även ta reda på hur de själva ser på begreppet läsförståelse. Lärarnas egna tankar för begreppet läsförståelse kan också vara en faktor som har en inverkan för hur undervisningen bedrivs (Dalen 2008, s. 9). Av den anledningen ställde jag även frågan ”*Hur ser du själv på begreppet läsförståelse? Hur skulle du definiera begreppet?*” under de fyra intervjuerna (se bilaga 4). Författaren Dalen (2008, s.10) skriver i samband med detta att intervjun skulle kunna användas för att samla in kunskap och dessutom för att komplettera annat insamlat forskningsmaterial (Dalen 2008, s. 10).

Vidare intervjuades lärarna i grundskolorna med hjälp av metoden *semistrukturerade intervjuer*. Under sådana intervjuer är samtalet som sker mellan forskaren och deltagaren inriktat på bestämda ämnen som forskaren i sin tur har valt ut i förväg. När forskaren använder semistrukturerade intervjuer är det på samma sätt viktigt att den utarbetar en intervjuguide. En intervjuguide innehåller bland annat centrala teman och frågor som tillsammans täcker framför allt de viktigaste områdena för studien (Dalen 2008, s. 31). Efter att ha observerat två av lärarna blev nästa steg att utarbeta en intervjuguide som består av olika frågor och teman. Jag formulerade fem frågor i min intervjuguide som är relaterade till varandra och studiens frågeställning (se bilaga 4) (Dalen 2008, s. 31).

Jag frågade lärarna muntligt om jag skulle kunna få intervjua de om ämnet läsförståelse. Lärarna gav sitt samtycke för detta muntligt. Därefter intervjuade jag tre av lärarna i sitt arbetsrum i skolan och en av lärarna per telefon, beroende på förutsättningarna. Vid intervjuerna ställde jag frågorna och sedan skrev ner svaren på datorn i ett dokument. Ibland ställde jag också någon följdfråga till samtliga lärare där jag bad de ge exempel. I samband med detta skriver författaren Stukat att fördelen med denna metod är att följdfrågor skulle kunna användas för att få svaren som ska komma från informanten mer utvecklade och fördjupade (Stukat 2011, s. 44). En nackdel med denna metod är att den är begränsad i tid. Därför är det viktigt att forskaren också kan transkribera och göra en så kallad första analys av sitt material fort, skriver författarna Ahrne och Zetterquist (2015, s. 53). Under den första intervjun med den ena läraren ställde jag min första fråga. Efter att läraren hade gett svar på den första frågan bestämde den sig för att ta paus och då pratade med en kollega. Efter en kort stund fortsatte intervjun. På så sätt upplevde jag ytterligare en tidsbrist under intervjun.

Efter att ha intervjuat alla lärarna började jag att bearbeta mitt material. Jag läste mina fyra intervjuer för att jämföra lärarnas svar på varje fråga och urskilja de likheter och skillnader som finns mellan svaren som lärarna har gett. Under läsningen färgmarkerade jag också lärarnas svar när de var relativt lika varandra. Därefter placerade jag in mina

intervjuanteckningar i detta dokument och strukturerade materialet så att alla lärarnas kommentarer kunde läsas under varje fråga som ställdes. För att visa vilken lärare ett citat tillhörde skrev jag in benämningen *Lärare 1, årskurs 5* eller *Lärare 2, årskurs 4* och så vidare bredvid varje citat. Jag tog även bort korta delar av lärarnas kommentarer, detta eftersom att de inte var relevanta för min studie. Vidare sammanfattade jag med några meningar lärarnas svar för varje fråga genom att lyfta fram de likheter och skillnader som finns mellan svaren. Slutligen analyserade jag materialet med hjälp av teorier och forskning.

5.3 Urval

Ett urval som har gjorts i denna studie är bland annat lärarnas utbildningsnivå. I studien deltar fyra lärare som kan undervisa i årskurserna 4-6 i svenskämnet. Vidare bygger denna studie på fyra intervjuer och fyra observationer, det vill säga två observationer från lärare 1 och två observationer från lärare 2 samt en intervju per lärare. Först har de fyra observationerna genomförts, därefter har de fyra intervjuerna genomförts.

En motivering till varför dessa fyra lärare skulle vara intressanta för denna studie är att de arbetar på olika skolor som också är belägna i olika kommuner. Detta ger mig möjligheten att studera om deras arbetssätt i läsförståelse skiljer sig åt. Lärare kan komma att arbeta på samma sätt med läsförståelsen och dela med sig av sitt material med andra lärare i samma skola, men hur ser det ut i fyra olika skolor?

Tabell 1: Redogörelse för de deltagande lärarna i studien

Deltagande lärare	Har sin undervisning i årskurs	Arbetsår inom läraryrket
Lärare 1	Årskurs 5	11 år
Lärare 2	Årskurs 4	22 år
Lärare 3	Årskurs 4	25 år
Lärare 4	Årskurs 6	7 år

5.4 Den etiska aspekten

Jag har i min studie tagit ställning till den etiska aspekten på det sättet att jag har informerat informanterna för vad syftet med min egen studie har varit. Jag har även förklarat för eleverna i de två klasserna och alla lärarna att deltagandet är frivilligt, som då betyder att dessa kan lämna studien när som helst, detta eftersom att informanten har den rättigheten. Detta

förklarades till informanterna muntligt (se även bilaga 1 och 2). Jag har därmed också tagit ställning till informationskravet då en forskare behöver se till att informera deltagarna så att de är medvetna om forskningens syfte. Forskaren behöver även upplysa informanterna som kommer att ta plats i studien om att deltagandet är frivilligt, vilket är ett annat kriterium i informationskravet. Deltagaren har med andra ord rätt att förslagsvis få avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet u.å., s. 7).

Jag berättade även för deltagarna att jag inte på något sätt ska anteckna någon identifierbar information som bland annat namn på individer, deras tillhörande kön, utseende, grundskola med mera. Detta i syfte att göra deltagarna anonyma. Lärarnas namn har på så sätt blivit ersatta med benämningarna *lärare 1*, *lärare 2*, *lärare 3* och till sist *lärare 4*.

5.5 Reliabilitet och validitet

Under alla mina observationer och intervjuer har jag undvikit att till exempel ta något parti av den anledningen att det kanske kan påverka undervisningen som de fyra lärarna bedriver och i sin tur den senare studien. Jag genomförde så många som fyra observationer och fyra intervjuer på samma villkor, detta i syfte att öka tillförlitligheten för min studie. Genom att använda de två metoderna observationer och intervjuer studerades det som faktiskt skulle studeras (vilket motsvarar validitet). Ifall någon annan hade fått i uppgift att observera lärare 1 och 2 samt intervju dessa fyra lärare skulle det så kallade studieresultatet bli densamma som min (vilket motsvarar reliabilitet). Däremot är det inte möjligt att dra generella slutsatser från just min studie, detta på grund av att det resultat som uppnåtts bara berör de här intervjuerna, observationerna och till sist denna studie.

5.6 Analysmetod

Författarna Rennstam och Wästerfors redogör för tre grundläggande arbetssätt som kan användas av forskaren för att skapa samhällsvetenskapliga analyser. Dessa är *att sortera*, *att reducera* och slutligen *att argumentera*. Det rör sig om tre olika typer av handlingar som bemöter tre problem och som även försöker göra dem hanterbara för forskaren (Rennstam & Wästerfors 2015, s. 220). Jag har använt mig av dessa tre arbetssätt för att kunna analysera det empiriska materialet som finns i denna studie, det vill säga observationsanteckningarna och intervjuanteckningarna. Att sortera empiri bemöter det som står för *kaosproblemet*, dvs. problem med oöverskådlighet samt lika så oordning. Ordningen är i sin tur intimt förknippad med den teori eller lika så de begrepp som en så kallad analytiker utgår från (Rennstam & Wästerfors 2015, s. 220). När jag var klar med materialinsamlingen hade jag mina utskrivna

intervjuanteckningar tillsammans med mina observationsanteckningar i mitt skrivhäfte i oordning. För att kunna skapa ordning på materialet samlade jag också intervjuanteckningarna i en hög och då observationsanteckningarna i en annan hög.

Att reducera empiri besvarar till skillnad från föregående arbetsätt *representationsproblemet*, dvs. omöjligheten i att som forskare ”visa allt” och på så sätt representera materialet i dess helhet. Om forskaren då klarar av att sålla samt beskära sitt material utan att till exempel göra avkall på nyanser men även komplexitet, har den personen också lagt en god grund för att lyfta fram något väsentligt. Sällning och beskärning innefattar en del nödvändiga val av vad en så kallad analytiker framför allt vill uppmärksamma, vilket i sin tur har en koppling till den teori men även tidigare forskning som projektet riktas mot (Rennstam & Wästerfors 2015, s. 220). När jag var klar med materialinsamlingen läste jag igenom mina observationsanteckningar och sedan tog bort en del beskrivningar som inte hade någon betydelse för studiens syfte och frågeställning. Ett exempel på en sådan beskrivning är att jag har tagit bort att det knackade på dörren i klassrummet osv, det vill säga beskrivningar som inte på något sätt besvarar syftet, frågeställningen och som inte har kopplingar till teorier och forskning som jag har utgått ifrån i min studie. I början ställde jag även fler frågor till lärarna när jag intervjuade de, detta för att senare ta bort en fråga från intervjudelen i min studie. Detta gjorde jag eftersom att jag vid ett senare tillfälle upptäckte att den frågan inte var relevant för min studie, även om det var intressant att få höra hur lärarna besvarade frågan. Frågan gav på samma sätt inget svar till mitt syfte och min frågeställning. Att argumentera bemöter istället det som kallas för *auktoritetsproblemet*. Den forskare som klarar av att argumentera för sin egen tes genom att använda sin empiri har goda chanser för att till exempel formulera ett självständigt bidrag (Rennstam & Wästerfors 2015, s. 220).

6. Resultat och analys

I detta kapitel ska alla observationer och intervjuer presenteras men även analyseras med hjälp av de teorier och forskning som har lyfts upp i denna studie. Först presenteras de fyra observationerna. Därefter presenteras de fyra intervjuerna.

6.1 Observation 1, eleverna reder ut oklarheter med hjälp av en matris

Nedan följer en redovisning av observationen i årskurs 5 som inträffade 2017-10-24 mellan klockan 8.20–9.40.

Vid detta lektionstillfälle ska klassen få högläsa ur en faktatext som finns i en lärobok för att sedan plocka ut några svåra ord ur texten och definiera dessa. Läraren delar ut läroböckerna så att alla elever får en egen lärobok framför sig som de kan läsa ur. Därefter säger läraren till eleverna att de nu ska få slå upp en viss sida i läroboken. Efter att ha gjort detta sätter läraren igång en PowerPoint presentation. På PowerPointen kan eleverna se att det står ett par svåra ord som bl.a. högkvarter och svala som kommer från faktatexten som ska läsas i helklass. Läraren läser upp dessa svåra ord för klassen och berättar att den själv stannade upp vid följande ord då den läste texten. Vidare förklarar läraren att det är vanligt att man läser texter även om man inte förstår orden som finns i dessa texter. Detta eftersom att man ofta har en tanke om att man förstår de svåra orden, förklarar läraren. Slutligen förklarar läraren att eleverna ska bli detektiver, vilket innebär att de ska söka efter svåra ord i en text denna lektion.

Efter att läraren har sagt detta börjar högläsningen av den fyra sidor långa texten. Läraren låter en av eleverna högläsa ett stycke ur denna text för resten av klassen. När eleven har läst klart stycket berättar läraren att vi många gånger hör begreppet *högkvarter* på nyheter vilket även står i PowerPointen. Vidare frågar läraren om någon i klassen känner till betydelsen av begreppet. Lärarens fråga väcker en tanke hos en elev som då talar om en film som klassen har sett som synliggör begreppets betydelse, enligt eleven. Läraren ber sedan eleven förklara mer hur den tänker kring detta och får då en förklaring till begreppet av en annan elev i klassen. Slutligen ger läraren sin förklaring till begreppet. Efter att ha gått igenom ordet högkvarter i helklass frågar läraren betydelsen av ordet *exportera* som står i lärobokstexten och PowerPointen som läraren har gjort. En elev förklarar då ordets innebörd. Därefter frågar läraren om någon känner till det motsatta ordet för *exportera*. Samma elev talar även om det motsatta ordet.

Därpå läser en annan elev nästa stycke i texten. Eleven stoppar läsningen efter att ha läst en mening ur stycket som består av ordet ”mynnar” och frågar vad det ordet betyder. Läraren skriver in ordet som eleven inte förstår i PowerPointen och uppmanar eleven till att läsa klart hela stycket. När eleven har läst klart hela stycket går läraren tillbaka till meningen som innehåller det svåra ordet och läser upp hela meningen för klassen. Sedan förklarar läraren att detta ord betyder rinner. Därefter frågar en elev vad en industri är för något, vilket är ett ord som också står med i texten. En annan elev räcker upp handen och berättar vad det ordet betyder för sin klasskamrat. Läraren stödjer elevens berättande och ger ytterligare en förklaring till begreppet för att eleven ska kunna förstå det som står i texten. En tredje elev

läser nästa stycke och läraren kommer med en ny fråga. Läraren undrar vad begreppet befolkning som står i texten betyder. En av eleverna i klassen räcker upp handen och ger sin förklaring. Sedan ger läraren ett exempel på begreppet befolkning genom att lyfta fram att det finns 13 000 personer som lever i det område som deras skola befinner sig i. Varje gång läraren tar upp ett svårt ord pekar den också på PowerPointen där dessa ord finns med.

Slutligen läser en elev det sista stycket. Läraren berättar för eleverna att hen stannade kvar vid ordet *svala* när läraren läste texten och att det skulle kunna stå för två ting, en fågel eller att det är svalt. Läraren förklarar också att ordet svalt ska förstås som att det är kallt och därmed inte iskallt. Läraren ger ett exempel för hur det kan kännas då det är svalt, till skillnad från iskallt och förklarar att detta liknar att ha den ena handen i kylskåpet, för att ha den andra handen i frysen. I kylskåpet känner vi hur svalt det är jämfört med frysen där det är iskallt, menar läraren.

När högläsningen är över berättar läraren att eleverna sist ska få läsa två nya sidor i läroboken och att det är upp till eleverna om de vill läsa texten själva eller tillsammans med någon annan elev. Om eleverna skulle stöta på ord i texten som de inte förstår vill läraren att de skriver ner dessa. Läraren vill också att eleverna skriver ner minst 8 svåra ord genom att först läsa texten, för att därpå plocka ut de svåra orden. Läraren visar även hur detta ska gå till genom att få upp en matris på nästa sida i PowerPointen som eleverna också får i pappersform. Denna matris består av två rubriker där det står "*Ord*" på den ena rubriken och "*Förklaring*" på den andra. Under rubrikerna har läraren gjort numreringar från 1-8. Läraren fyller i matrisen med ett svårt begrepp som kommer från texten under rubriken "*Ord*" vid nummer 1 så att eleverna ska förstå hur de ska använda matrisen under läsningen sedan. När eleverna har fått med alla svåra ord i matrisen ska de också definiera de under rubriken "*Förklaringar*" förklarar läraren. Läraren ger ett förslag på en webbsida som eleverna skulle kunna besöka för att se vad de svåra orden betyder och därmed reda ut begreppen.

Efter att ha fått instruktionerna arbetar några elever i par medan andra har gjort en grupp på tre elever eller också sitter själv och läser texten. Därefter definierar de flesta elever tillsammans ord i matrisen genom bl.a. internet då de har tillgång till I-pads. Eleverna tar även hjälp av varandra när de definierar orden då vissa till exempel delar med sig sina egna kunskaper om begreppen till övriga gruppen. Lektionen avslutas med att eleverna lämnar in matrisen till läraren.

6.1.1 Analys av observation 1

I början av observation 1 förklarade läraren att klassen skulle få högläsa ur en faktatext, detta för att sedan plocka ut några svåra ord från texten och definiera dessa. Lärarens förklaringar i observation 1 kan tolkas som ett exempel för hur teorin Transactional Strategy Instruction (TSI) med fokus på lässtrategin ”reda ut oklarheter/clarifying” kan synliggöras i undervisningen (Westlund 2015, s. 130-149). Vid denna teori förklarar en lärare bland annat varför en lässtrategi används men också när den kan användas (Westlund 2015, s. 148-149). I observation 1 förklarade läraren *varför* eleverna ska få använda lässtrategin ”reda ut oklarheter/clarifying” (Westlund 2015, s.130-149), detta genom att tala om för eleverna att man ofta har en tanke om att man förstår de svåra orden som finns i de texter som man läser. Under observation 1 förklarade läraren också *när* eleverna ska få använda den lässtrategin (Westlund 2015, s.130-149) under denna lektion. Denna lässtrategi är också en av de fyra grundstrategier som finns med i teorin Reciprocal teaching (RT) (Westlund 2012, s. 80).

Vidare högläste en elev ett stycke ur faktatexten för resten av klassen i observation 1. Sedan frågade läraren om någon i klassen kände till betydelsen av begreppet högkvarter vilket även stod i PowerPointen. Lärarens fråga väckte en tanke hos en elev som då talade om en film som synliggör begreppets betydelse, enligt eleven. Läraren bad sedan eleven förklara mer hur den tänkte kring detta och fick då en förklaring till begreppet av en annan elev i klassen. Slutligen gav läraren sin förklaring till begreppet. Detta kan uppfattas som ett exempel för hur teorin TSI med fokus på strategin *think alouds* kan synliggöras i undervisningen. I ett TSI klassrum kan vi till exempel höra att läraren säger ”Jag undrar hur ni tänker om det här stycket som vi läst?” (Westlund 2015, s. 148-149). Lärare och elever visar på så sätt sina tankeprocesser högt för varandra (som kallas för *think alouds*), vilket även betyder att olika läshinder upptäcks samt reds ut. Betydelsen av att bl.a. få aktivera relevant bakgrundkunskap markeras (Westlund 2015, s. 149). I observation 1 ger läraren tankestöttor med hjälp av en följdfråga för att få igång tänkandet hos eleverna (Westlund 2015, s. 149). Detta arbetssätt kan även tolkas utifrån teorin RT då den modellen stödjer sig vid en vägledad diskussionsteknik som står för att en expert, då förslagsvis läraren bland annat ger eleverna tankestöttor som är tillfälliga, vilket kallas för scaffolding (Westlund 2015, s. 129). Slutligen kan detta kopplas till utvecklingszonen där det talas om att läraren kan behöva vägleda en lärande elev. Stöd kan ges genom att den kunnige, det vill säga läraren till exempel ställer frågor som fäster uppmärksamheten vid sådant som är viktigt att fundera över. På detta vis leder man den lärande eleven också vidare (Säljö 2014, s. 305). Författaren Säljö skriver att ”I litteraturen

talas man om detta stöd som att den kunnige bygger en ställning där den lärande kan ta sig vidare i sitt arbete” (Säljö 2014, s. 305).

Under observation 1 frågade läraren också klassen betydelsen av ordet *exportera* som står i lärobokstexten och PowerPointen som läraren har gjort. En elev förklarade då ordets innebörd. Därefter frågade läraren om någon kände till det motsatta ordet för *exportera*. Samma elev talade även om det motsatta ordet. Även detta kan tolkas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på lässtrategin ”reda ut oklarheter/clarifying” kan synliggöras i undervisningen. Vid denna lässtrategi hamnar fokus kring ord eller begrepp som eleverna har svårt för att förstå. I observation 1 hamnar fokus bland annat kring ordet *exportera* som en elev får reda ut (Westlund 2015, s. 128-130).

Längre fram fick en annan elev läsa nästa stycke i texten under observation 1. Eleven stoppade läsningen efter att ha läst en mening ur stycket som består av ordet ”mynnar” och frågade vad det ordet betyder. Läraren skrev in ordet som eleven inte förstod i PowerPointen och uppmanade eleven till att läsa klart hela stycket. Efter att eleven hade läst klart hela stycket gick läraren tillbaka till meningen som innehåller det svåra ordet och läste upp hela meningen för klassen. Sedan förklarade läraren att detta ord betyder rinner. Detta kan uppfattas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på begreppet *modeling* kan synliggöras i undervisningen. *Modeling* innebär att läraren visar upp hur en så kallad god läsare gör under tiden som den läser en text, detta sker både eftertänksamt men även i syfte att framför allt lösa problem som man möter i texten. Syftet med detta är att just lämna över ansvaret till eleverna lite åt gången, så att de klarar av att göra detsamma i olika texter på egen hand (Westlund 2015, s. 129-130). I observation 1 förstod inte eleven betydelsen av ordet ”mynnar” vilket kan tolkas vara problemet, då läraren visade hur den skulle gå tillväga för att förstå texten. Läraren skrev upp det svåra ordet, för att sedan bland annat läsa om hela meningen högt och visade hur eleverna kunde göra då de inte förstod texten (Westlund 2015, s. 129-130).

Fortsättningsvis frågade en elev vad en industri är för något under observation 1, vilket är ett ord som också står med i texten. En annan elev räckte upp handen och berättade vad det ordet betyder för sin klasskamrat. Läraren stöttade elevens berättande och gav ytterligare en förklaring för begreppet för att eleven ska kunna förstå det som står i texten. Detta kan tolkas utifrån det teoretiska begreppet utvecklingszonen. Utvecklingszonen kännetecknas av att vara en zon där människor bland annat är känsliga för instruktioner samt förklaringar. Här kan läraren eller också någon mer kompetent kamrat i sin tur behöva vägleda en lärande elev in i

till exempel hur man använder ett så kallat kulturellt redskap. I början blir den lärande eleven beroende av stöd som alltså ska komma från den mer kunnige (Säljö 2014, s. 305). På så sätt kan eleven appropriera kunskaper som den andre individen också har (Säljö 2014, s. 306).

Efter högläsningen berättade läraren att eleverna sist ska få läsa två nya sidor i läroboken, detta för att sedan bl.a. skriva ner minst 8 svåra ord från texten i en matris under observation 1. Läraren visade även hur detta ska gå till genom att fylla i matrisen på Powerpointen med ett svårt begrepp som kommer från texten under rubriken "Ord" vid nummer 1 så att eleverna skulle förstå hur de ska använda matrisen under läsningen sedan. Därefter gav läraren ett förslag på en webbsida som eleverna skulle kunna besöka för att se vad de svåra orden betyder när de ska definiera begreppen under rubriken "Förklaringar" i matrisen. Även detta kan tolkas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på begreppet *modeling* kan synliggöras i undervisningen. Som tidigare nämnt betyder modeling att läraren visar upp hur en så kallad god läsare gör under tiden som den läser en text, detta sker både eftertänksamt men även i syfte att framför allt lösa problem som man möter i texten. Syftet med detta är att just lämna över ansvaret till eleverna lite åt gången, så att de klarar av att göra detsamma i olika texter på egen hand (Westlund 2015, s. 129). I observation 1 är de svåra orden som finns i texten problemet, då läraren modellerar hur eleverna ska gå tillväga för att förstå de svåra orden. Läraren skriver upp ett svårt ord i matrisen och visar att de kan definiera det svåra ordet med hjälp av ordböcker för att förstå texten de läser (Westlund 2015, s. 129-130).

Avslutningsvis fick eleverna välja om de skulle läsa den två sidor långa texten själva eller tillsammans med någon annan elev under observation 1, då bl.a. några elever valde att sitta i par medan andra bildade en grupp på 3 elever och läste texten. Slutligen definierade de flesta elever tillsammans ord i matrisen genom bl.a. internet. Detta arbetssätt i observation 1 kan förknippas med studien som har gjorts av National Reading Panel (NRP). NRP:s (2000) studie sammanfattar med hjälp av några punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse. En av dessa punkter är *Cooperative learning* som står för att eleverna lär sig av varandra (Westlund 2013, s. 60), vilket framgick i observation 1 då eleverna även tog hjälp av varandra när de definierade orden, då vissa till exempel delade med sig sina egna kunskaper om orden till övriga gruppen.

6.2 Observation 2, eleverna läser en annons och svarar på frågor

Nedan följer en redovisning av observationen i årskurs 5 som inträffade 2017-10-25.

Vid detta lektionstillfälle ska eleverna bl.a. få läsa en annons på en väska som finns i läroboken *Läsförståelse B* (Hyden, Schubert & Sviden 2002, s. 34-35). Läraren förklarar för eleverna att den har skapat uppgiften ”Annons” på en webbsida som de ska få besöka med hjälp av Ipad efter att ha läst annonsen, för att svara på frågor som har kopplingar till texten. Läraren visar annonsen som eleverna ska läsa och vill att de även tittar på bilden som finns i annonsen förutom texten då de besvarar frågorna. Texten täcker mindre än en halv sida av annonsen till skillnad från bilden som täcker ungefär halva annonsen (Hyden et al. 2002, s. 34-35). Läraren förklarar även att frågorna till texten som finns på nästa sida är indelade i tre olika rutor vilket visar frågornas svårighetsgrad. Därefter förklarar läraren vad som krävs av läsaren för varje svårighetsgrad (Hyden et al. 2002, s. 34-35). Efter att ha fått instruktioner tar eleverna varsin Ipad och trycker sig fram till uppgiften ”Annons”. Eleverna får då fram ett tomt dokument som ska bli ifyllt med svaren på frågorna. Sedan läser eleverna annonsen tyst för sig själva och besvarar frågorna i dokumentet enskilt.

Under tiden som frågorna besvaras finns det ett par elever som räcker upp handen och får hjälp av läraren. En av dessa elever frågar läraren betydelsen av uttrycket ”vänder sig” då eleven syftar på frågan ”Till vilka vänder sig den här annonsen?” (Hyden et al. 2002, s. 34-35). Allt fler elever kom att ställa denna fråga längre fram då uttrycket ”vänder sig” var svårt att förstå för många elever. Läraren förklarar vad detta uttryck betyder individuellt, det vill säga med var elev för sig. En annan elev frågar vad ett varumärke är för något, då en av frågorna till texten är ”Vilket är företagets varumärke?” (Hyden et al. 2002, s. 34-35). Läraren lyfter fram m:et i McDonalds som ett exempel på vad ett varumärke skulle kunna vara för något.

Närmare lektionens slut vill en elev få hjälp med denna fråga som den inte förstår: ”Vad i reklamen är osaklig information och vad är fakta? ...” (Hyden et al. 2002, s. 34-35). Läraren ber eleven fundera över om texten innehåller felaktig information. Eleven talar sedan om för läraren att den ser felaktig information i texten. Därefter vill läraren att eleven ska visa var någonstans den informationen är placerad i texten (Hyden et al. 2002, s. 34-35), och får det visat för sig. Även denna fråga var svår att förstå för många elever som då räckte upp handen för att få lärarens hjälp. Lektionen avslutades med att alla bl.a. skickade in svaren på frågorna med hjälp av Ipad.

6.2.1 Analys av observation 2

Under observation 2 fick eleverna först läsa en kort annons, detta för att sedan svara på frågor som har kopplingar till texten. Detta arbetssätt stödjer forskningen som har gjorts av forskarna McKeown, Beck och Blake. Forskarna McKeown et al. (2009) genomförde bland annat en studie från årskurs 5, där ett visst antal klasser följdes under 2 år. I några av klasserna hamnade just fokus på textens innehåll, i andra hamnade istället just fokus på användningen av förståelsestrategier (McKeown, Beck & Blake 2009, se Westlund 2015, s.162-163). När forskarna sedan presenterade sitt forskningsresultat menade de bl.a. att "... we suggest that concepts such as inference be introduced to students with short texts" (McKeown et al. 2009, se Westlund 2015, s.162-163). Denna observation visade att läraren i årskurs 5 valde att låta eleverna läsa en annons som har en text på mindre än en halv sida och sedan besvara frågorna till den korta texten (Hyden et al. 2002, s. 34-35), vilket även forskarna McKeown et al. har rekommenderat när de har presenterat sitt forskningsresultat (McKeown et al. 2009, se Westlund 2015, s.162-163). Detta kan även kopplas till studien som har gjorts av NRP. Som tidigare nämnt sammanfattar NRP:s (2000) studie med hjälp av några punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse. En av dessa punkter är *Question answering* då läraren kommer med ett par frågor till texten som eleverna svarar på (National Reading Panel 2000, se Westlund 2013, s. 60). Slutligen kan detta arbetssätt också tolkas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på lässtrategin "Att ställa frågor/Questioning" kan synliggöras i undervisningen (Westlund 2015, s. 128-130). Denna lässtrategi är också en av de fyra grundstrategier som finns med i teorin TSI (Westlund 2012, s. 80).

Vidare fick eleverna arbeta individuellt under observation 2, detta genom att läsa den korta annonsen tyst för sig själva och sedan besvara frågorna som var relaterade till texten enskilt. Annonsen och frågorna som läraren hade valt att använda i undervisningen finns i läroboken *Läsförståelse B* (Hyden, Schubert & Sviden 2002, s. 34-35). Innan eleverna började att arbeta förklarade läraren också att frågorna till texten är indelade i tre olika rutor vilket visar frågornas svårighetsgrad. Detta kan jämföras med studien som har gjorts av forskaren Barbro Westlund. Forskaren Barbro Westlund (2013) genomförde bland annat en studie då den gjorde "en jämförelse mellan hur svenska och kanadensiska lärare (åk 4-5) arbetade med elevers läsförståelse" (Westlund 2015, s. 123). Resultatet i Westlunds studie visade bland annat att de svenska eleverna många gånger fick arbeta med läsförståelse i individuella projekt, särskilt med hjälp av läromedlet *Läsförståelse C* eller lika så med andra

bokstavs-beteckningar (Westlund 2013, s. 277). Eleverna fick då först läsa korta texter i olika genrer, för att sedan besvara frågor som var relaterade till varje text i läroboken individuellt. Texterna hade i sin tur totalt tre olika svårighetsnivåer (Westlund 2015, s. 123). Allt detta som jag har sett under denna observation överensstämmer med det som forskaren Westlund kom fram till om läsförståelseundervisningen i sin egen studie (Westlund 2013; Westlund 2015). En skillnad mellan denna observation och Westlunds studieresultat är dock att eleverna besvarade frågorna i ett dokument med hjälp av deras Ipad under observation 2, jämfört med eleverna i Westlunds studie som då istället besvarade frågorna i läroboken.

Närmare slutet av observation 2 fick en elev hjälp med denna fråga som den inte förstod: ”Vad i reklamen är osaklig information och vad är fakta? ...” (Hyden et al. 2002, s. 34-35). Läraren bad eleven fundera över om texten innehåller felaktig information. Eleven talade sedan om för läraren att den såg felaktig information i texten. Därefter ville läraren att eleven skulle visa var någonstans den informationen är placerad i texten (Hyden et al. 2002, s. 34-35) och fick det visat för sig. Detta kan tolkas som ett exempel för hur begreppet *utvecklingszonen* kan synliggöras i undervisningen. Utvecklingszonen kännetecknas av att vara en zon där människor bland annat är känsliga för instruktioner samt förklaringar. Här kan läraren behöva vägleda en lärande elev. Stöd kan ges genom att den kunnige, det vill säga läraren till exempel ställer frågor som fäster uppmärksamheten vid sådant som är viktigt att fundera över. På detta vis leder man den lärande eleven också vidare (Säljö 2014, s. 305). Författaren Säljö skriver att ” I litteraturen talar man om detta stöd som att den kunnige bygger en ställning där den lärande kan ta sig vidare i sitt arbete” (Säljö 2014, s. 305). Den engelska termen för bland annat hur kommunikationen ser ut under dessa pedagogiska situationer blir således *scaffolding* (Säljö 2014, s. 305-306). I observation 2 ställer läraren två frågor för att eleven ska fundera över det som är viktigt. Detta kan även uppfattas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på begreppet *scaffolding* kan synliggöras i undervisningen. RT modellen stödjer sig dels vid en vägledad diskussionsteknik som står för att en expert, då förslagsvis läraren bland annat ger eleverna tankestöttor som är tillfälliga, vilket kallas för *scaffolding* (Westlund 2015, s. 129).

6.3 Observation 1, läraren skapar en lista av elevernas svar på frågorna till texten

Nedan följer en redovisning av observationen i årskurs 4 hos lärare 2 som inträffade 2017-11-07 mellan klockan 12.00–13.00.

Vid detta lektionstillfälle ska eleverna få läsa texten ”*En beskrivning*” som finns i läroboken *Läsförståelse B* (Hyden et al. 2002, s. 22-23) för att därefter svara på frågor som är relaterade till texten. Innan eleverna börjar att läsa texten tyst för sig själva förklarar läraren bl.a. vilken betydelse läsförståelsen har för elevernas skolgång. Läraren talar om för eleverna att de kan klara av alla skolämnena med hjälp av en god läsförståelse. Men om eleverna har svårt för läsförståelse innebär det även att de har svårt för andra skolämnena, förklarar läraren. Läraren uppmanar sedan eleverna att se på läsförståelsen som något nyttigt och gör en jämförelse med grönsaker som vi kanske inte vill äta men som är nyttiga för oss, enligt läraren.

Därefter berättar läraren lite mer om vad texten som eleverna ska läsa handlar om och vilken texttyp den tillhör. Under texten hittar läsaren en bild på fyra barn som visar hur leken som beskrivs ovan ska gå till. På nästa sida finns det ett par frågor som är relaterade till texten. Dessa frågor har också delats in i tre olika rutor som har färgerna grön, gul och röd vilket visar frågornas svårighetsgrad. Ovanför alla rutor finns det en översiktsfråga (Hyden et al. 2002, s. 22-23). Läraren uppmanar eleverna till att först besvara översiktsfrågan då de har läst klart texten, innan de går vidare till frågorna i rutorna. Läraren förklarar också att det är tillräckligt med att eleverna endast tänker igenom svaren på frågorna som finns i den *röda rutan*. Om det skulle dyka upp några frågor som eleverna inte kan besvara själva kan man senare gå igenom de tillsammans i helklass, förklarar läraren (Hyden et al. 2002, s. 22-23).

Efter att ha fått instruktioner av läraren läser eleverna texten i läroboken tyst för sig själva, för att därpå besvara frågorna enskilt. En av eleverna räcker upp handen då den inte hittar svaret till en fråga. Läraren talar om för eleven att svaret står i texten. Sedan pekar läraren på ett särskilt stycke i texten som eleven kan läsa för att hitta svaret till frågan. Efter en stund sätter läraren på projektorn som finns i klassrummet och drar ner en skärmduk. Därefter öppnar läraren ett Word dokument som ska fyllas i med svaren på frågorna som eleverna arbetar med enskilt. Läraren säger till de elever som redan är färdiga med frågorna att de ska gå igenom frågornas svar när alla i klassen har besvarat frågorna som finns i den gula frågerutan i läroboken (Hyden et al. 2002, s. 22-23).

När alla är klara med de gula frågorna går läraren igenom varje fråga tillsammans med eleverna. Läraren börjar med att först läsa upp översiktsfrågan som finns i läroboken för att sedan välja ut en elev som räcker upp handen och vill besvara frågan. Eleven presenterar sitt svar på frågan och läraren läser upp nästa fråga som kommer från den gröna rutan. Denna fråga är ” 1. Vad kallas den här leken?” (Hyden et al. 2002, s. 22-23). En av eleverna räcker upp handen och presenterar det svar som den har kommit fram till. Läraren skriver upp

elevens svar i Word dokumentet så att alla elever kan se det på detta sätt: ”1. Skräddarsaxen” (Hyden et al. 2002, s. 22-23). Därefter läser läraren upp resterande frågor på samma sätt som tidigare och väljer ut elever som vill presentera deras svar på frågan. En annan elev presenterar sitt svar på den andra frågan i den gröna rutan och läraren skriver upp svaret i Word dokumentet så att det bildas en lista. Läraren skriver: ” 1. Skräddarsaxen, 2. Sax” (Hyden et al. 2002, s. 22-23).

Efter ett tag läser läraren upp en fråga och får ett felaktigt svar av en elev. Läraren låter då en annan elev svara på frågan som ger ett korrekt svar. Läraren läser framöver den femte frågan i den gula rutan som är ”Vilket knep har skräddaren på bilden hittat på?” (Hyden et al. 2002, s. 22-23). Sedan visar läraren med sin kropp hur en pojke som föreställer skräddaren på bilden håller en sax i ena handen, för att göra ett tecken med fingrarna med den andra handen. Tillsammans kommer läraren och eleverna fram till svaret ”Korsar fingrarna” (Hyden et al. 2002, s. 22-23). Sist går klassen igenom alla frågor som finns i den röda rutan. Detta görs muntligt utan att läraren skriver upp några svar till de sista frågorna. Läraren läser upp den andra frågan i denna ruta och får flera olika svar av eleverna, då frågan är: ”Hur många omgångar i rad kan samma person vara skräddare?” (Hyden et al. 2002, s. 22-23). En av eleverna menade att svaret till denna fråga ska vara 1 gång. Därefter räckte en annan elev upp handen och menade att svaret ska vara 2 gånger. Läraren valde sist en tredje elev som menade att det beror på situationen. Efter att ha valt en tredje elev talade läraren om det rätta svaret till frågan för klassen.

Längre fram läser läraren upp fråga 6 i den röda rutan och ger förslag på vad man kan tänka på när man skriver en instruktion, då frågan är: ” Tycker du att instruktionen till leken är tydlig, eller saknar du något i den?” (Hyden et al. 2002, s. 22-23). Därefter frågar läraren vad eleverna tycker om instruktionen (Hyden et al. 2002, s. 22-23) och får några olika svar. Enligt en elev behöver textens skribent lägga till information om åldersgräns. Enligt en annan elev behöver skribenten lägga till information om antalet spelare som kan vara med i leken som förklaras i texten. Efter att ha tagit del av några elevers svar på frågan läser läraren upp ett förslag på vad som kan förändras i instruktionen enligt facit, så att eleverna får höra på ytterligare ett förslag (Hyden et al. 2002, s. 22-23). Detta är det sista som görs innan lektionen avslutas.

6.3.1 Analys av observation 1

I början av observation 1 motiverade läraren eleverna till att läsa och arbeta med texten ”*En beskrivning*” (Hyden et al. 2002, s. 22-23), detta genom att förklara vilken betydelse läsförståelsen har för elevernas skolgång. Läraren talade om för eleverna att de kan klara av alla skolämnen med hjälp av en god läsförståelse. Läraren förklarade också att om eleverna har svårt för läsförståelse innebär det även att de har svårt för andra skolämnen, vilket forskaren Reichenberg stödjer. En av skolans viktigaste uppgifter blir idag att se till att alla elever som går i skolan lär sig läsa, förstå samt därtill använda texter, menar forskaren Reichenberg (2014, s. 7). För de yngre eleverna som går i skolan är tillägnandet av en så kallad god läsförmåga helt avgörande för bland annat deras fortsatta skolgång. Det är genom läsning som eleverna kan inhämta kunskaper men också färdigheter inom andra ämnen, menar Reichenberg (2014, s. 7).

Längre fram i observation 1 läste eleverna texten i läroboken tyst för sig själva och sedan besvarade frågorna som var relaterade till texten enskilt. Under tiden som eleverna arbetade med texten räckte en av eleverna upp handen då den inte hittade svaret till en fråga. Läraren talade då om för eleven att svaret står i texten. Sedan pekade läraren på ett särskilt stycke i texten som eleven kunde läsa för att hitta svaret till frågan. Detta kan tolkas utifrån de två begreppen utvecklingszonen och scaffolding. Utvecklingszonen kännetecknas av att vara en zon där människor bland annat är känsliga för instruktioner samt förklaringar. Här kan läraren behöva vägleda en lärande elev. I början blir den lärande eleven beroende av stöd som alltså ska komma från den mer kunnige, det vill säga läraren (Säljö 2014, s. 305). Författaren Säljö skriver att ”I litteraturen talar man om detta stöd som att den kunnige bygger en ställning där den lärande kan ta sig vidare i sitt arbete” (Säljö 2014, s. 305). Den engelska termen för bland annat hur kommunikationen ser ut under dessa pedagogiska situationer blir således *scaffolding* (Säljö 2014, s. 305- 306). I observation 1 vägledde läraren eleven genom att peka på ett särskilt stycke i texten som eleven kunde läsa för att hitta svaret till frågan (Säljö 2014, s. 305-306).

Som tidigare nämnt fick eleverna arbeta individuellt under observation 1, detta genom att först läsa en beskrivning tyst för sig själva och sedan besvara frågor som var kopplade till texten enskilt. Beskrivningen och frågorna som läraren hade valt att använda i undervisningen finns i läroboken *Läsförståelse B*. Frågorna till texten är indelade i tre olika rutor som har färgerna grön, gul och röd vilket visar frågornas svårighetsgrad (Hyden et al. 2002, s. 22-23). Detta kan jämföras med studien som har gjorts av forskaren Barbro Westlund. Som tidigare

nämnt genomförde forskaren Barbro Westlund (2013) bland annat en studie då den gjorde ”en jämförelse mellan hur svenska och kanadensiska lärare (åk 4-5) arbetade med elevers läsförståelse” (Westlund 2015, s. 123). Resultatet i Westlunds studie visade bland annat att de svenska eleverna många gånger fick arbeta med läsförståelse i individuella projekt, särskilt med hjälp av läromedlet *Läsförståelse C* eller lika så med andra bokstavs-beteckningar (Westlund 2013, s. 277). Eleverna fick då först läsa korta texter i olika genrer, för att sedan besvara frågor som var relaterade till varje text i läroboken individuellt. Texterna hade i sin tur totalt tre olika svårighetsnivåer (Westlund 2015, s. 123). Allt detta som jag har sett under denna observation överensstämmer med det som forskaren Westlund kom fram till om läsförståelseundervisningen i sin egen studie (Westlund 2013; Westlund 2015). I Westlunds studie räknade de svenska lärarna också med att eleverna besvarade frågorna fram till en viss angiven tid (Westlund 2013, s. 277), vilket framgick i observation 1 när läraren gav en liten stund till de elever som inte hade hunnit besvara de gula frågorna till lärobokstexten enskilt, detta för att de skulle bli klara med de frågorna innan läraren gick igenom svaret till varje fråga tillsammans med eleverna i helklass (Hyden et al. 2002, s. 22-23).

Att eleverna fick besvara frågor efter att ha läst lärobokstexten under observation 1 stödjer studien som har gjorts av NRP. Som tidigare nämnt sammanfattar NRP:s (2000) studie med hjälp av några punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse. En av dessa punkter är *Question answering* då läraren kommer med ett par frågor till texten som eleverna svarar på (National Reading Panel 2000, se Westlund 2013, s. 60). Detta arbetssätt kan också tolkas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på lässtrategin ”Att ställa frågor/Questioning” kan synliggöras i undervisningen (Westlund 2015, s. 128-130). Slutligen är denna lässtrategi också en av de fyra grundstrategier som finns med i teorin TSI (Westlund 2012, s. 80).

Närmare slutet av observation 1 läste läraren upp fråga 6 som finns i den röda rutan i läroboken *Läsförståelse B* för klassen och gav förslag på vad man kan tänka på när man skriver en instruktion, då frågan är: ” Tycker du att instruktionen till leken är tydlig, eller saknar du något i den?” (Hyden et al. 2002, s. 22-23). Därefter frågade läraren vad eleverna tycker om instruktionen (Hyden et al. 2002, s. 22-23) och fick några olika svar. Enligt en elev behövde textens skribent lägga till information om åldersgräns. Enligt en annan elev behövde skribenten lägga till information om antalet spelare som kan vara med i leken som förklaras i texten. Detta kan tolkas som ett exempel för hur teorin TSI med fokus på strategin *think alouds* kan synliggöras i undervisningen. I ett TSI klassrum kan vi till exempel höra att

läraren säger ”Jag undrar hur ni tänker om det här stycket som vi läst?” (Westlund 2015, s. 149). Lärare och elever visar på så sätt sina tankeprocesser högt för varandra, vilket även betyder att olika läshinder upptäcks samt reds ut. Betydelsen av att bl.a. få aktivera relevant bakgrundskunskap markeras (Westlund 2015, s. 149). I observation 1 berättade eleverna hur de tänker om instruktionen i läroboken som de precis hade läst. Enligt eleverna behövde skribenten lägga till information om åldersgräns och antalet spelare som kan vara med i leken. Dessa var olika läshinder som finns i texten, enligt eleverna (Westlund 2015, s. 149).

6.4 Observation 2, läraren delar in eleverna i läsgrupper

Nedan följer en redovisning av observationen i årskurs 4 hos lärare 2 som inträffade 2017-11-10 mellan klockan 12.00–13.00.

Vid detta lektionstillfälle ska eleverna få högläsa ur texten ”*Ur en berättelse IV*” som finns i läroboken *Läsförståelse B* (Hyden et al. 2002, s. 46-47) för att därefter svara på frågor som är relaterade till texten i *läsgrupper* vilket eleverna inte har gjort tidigare enligt läraren. Läraren förklarar bl.a. för eleverna att den har bestämt var någonstans i skolan varje läsgrupp ska få arbeta med texten då 2 grupper ska få sitta i klassrummet, medan 3 andra grupper ska få sitta vid fritids som ligger i närheten av klassrummet. En annan grupp får istället sitta i ett grupprum intill klassrummet. Varje grupp består av cirka 4-5 elever. Läraren förklarar också för eleverna att de ska få turas om att högläsa för varandra i gruppen, så att varje elev läser upp ungefär 4-5 rader ur texten. Läraren vill att alla elever har sin egen lärobok framför sig under läsningen så att de kan följa med i texten och att de lyssnar på sina klasskamrater då de själva inte läser ur texten. Om det skulle vara så att en elev stannar upp vid något svårt ord under läsningen som till exempel ”protokollför” som finns i texten (Hyden et al. 2002, s. 46-47) säger läraren att de andra eleverna ska ge kamraten tid för att läsa det svåra ordet, istället för att uttala det direkt.

Efter att ha fått instruktioner sätter sig eleverna i sina läsgrupper och får en lapp av läraren. På denna lapp har läraren sammanfattat det eleverna ska göra under lektionen i punktform, vilket läraren också talade om för eleverna nyligen. En av läsgrupperna som sitter i klassrummet läser högt ur denna lapp för att sedan turas om att högläsa ur lärobokstexten. En annan läsgrupp som sitter i klassrummet tittar inte vad det står på lappen utan eleverna turas bara om att läsa högt ett litet stycke var ur lärobokstexten. Läraren stannar en liten stund i klassrummet innan den går till fritids och grupprummet för att se hur det går för de andra läsgrupperna.

Efter att ha läst klart texten besvarar varje läsgrupp frågorna till texten som finns på nästa sida i läroboken med hjälp av gruppdiskussioner. Eleverna diskuterar först tillsammans vad svaren till frågorna kan vara i läsgruppen, för att sedan skriva ner svaren i läroboken enskilt som läraren ville att de skulle göra. Dessa frågor har också delats in i tre olika rutor som har färgerna grön, gul och röd vilket visar frågornas svårighetsgrad. Ovanför alla rutor finns det också en översiktsfråga som eleverna besvarar (Hyden et al. 2002, s. 46-47). Under tiden som eleverna arbetar med frågorna säger läraren att det blir tillräckligt med att endast tala om frågorna som finns i den *röda rutan* i läroboken (Hyden et al. 2002, s. 46-47). Läraren frågar även eleverna om de tyckte att det var roligt att arbeta i läsgrupper jämfört med att läsa en text enskilt då eleverna för första gången fick arbeta i läsgrupper. Eleverna svarar att det var roligare att få arbeta i läsgrupper.

Närmare slutet mot lektionen har en av eleverna i läsgruppen som sitter i grupprummet svårt för att besvara en fråga i den gula rutan som är ”Hur används många gamla torp nu för tiden?” (Hyden et al. 2002, s. 46-47). Under diskussionen berättar eleven till sina kamrater i läsgruppen att det inte finns något svar till frågan i texten. En annan elev i läsgruppen läser då upp en liten text som står intill den gula frågerutan som lyder ”vad säger texten” (Hyden et al. 2002, s. 46-47) och försöker hjälpa sin klasskompis. Detta är det sista som görs innan lektionen avslutas.

6.4.1 Analys av observation 2

Under observation 2 fick eleverna först turas om att högläsa ur en lärobokstext för varandra i sina läsgrupper, detta för att sedan besvara frågor som är relaterade till lärobokstexten med hjälp av gruppdiskussioner i dessa läsgrupper. Detta kan uppfattas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på lässtrategin ”Att ställa frågor/Questioning” kan synliggöras i undervisningen (Westlund 2015, s. 128-129). Denna lässtrategi är också en av de fyra grundstrategier som finns med i teorin TSI (Westlund 2012, s. 80). Slutligen stöds detta arbetssätt i observation 2 av studien som har gjorts av NRP. NRP:s (2000) studie sammanfattar med hjälp av några punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse. En av dessa punkter är *Question answering* då läraren kommer med ett par frågor till texten som eleverna svarar på (National reading panel 2000, se Westlund 2013, s. 60).

Som tidigare nämnt högläste eleverna några rader ur en lärobokstext för varandra och sedan svarade på frågor som har kopplingar till lärobokstexten under observation 2. Lärobokstexten

och frågorna som läraren hade valt att använda i undervisningen finns i läroboken Läsförståelse B. Frågorna till lärobokstexten är indelade i tre olika rutor som har färgerna grön, gul och röd vilket visar frågornas svårighetsgrad. Ovanför alla rutor finns det också en översiktsfråga (Hyden et al. 2002, s. 46-47). Detta kan jämföras med studien som har gjorts av forskaren Barbro Westlund. Som tidigare nämnt genomförde forskaren Barbro Westlund (2013) bland annat en studie då den gjorde ”en jämförelse mellan hur svenska och kanadensiska lärare (åk 4-5) arbetade med elevers läsförståelse” (Westlund 2015, s. 123). Resultatet i Westlunds studie visade bl.a. att de svenska eleverna många gånger fick arbeta med läsförståelse med hjälp av läromedlet *Läsförståelse C* eller lika så med andra bokstavs-beteckningar (Westlund 2013, s. 277). Eleverna fick då först läsa korta texter i olika genrer, för att sedan besvara frågor som var relaterade till varje text i läroboken. Texterna hade i sin tur totalt tre olika svårighetsnivåer (Westlund 2015, s. 123). Allt detta som jag har sett under denna observation överensstämmer med det som forskaren Westlund kom fram till om läsförståelseundervisningen i sin egen studie (Westlund 2013; Westlund 2015).

En skillnad mellan hur de svenska lärarna i Westlunds studie arbetade med läsförståelsen och hur lärare 2 som jag observerade arbetade med läsförståelsen var att lärare 2 delade in eleverna i läsgrupper under observation 2. Eleverna fick sedan turas om att högläsa ungefär 4-5 rader ur en lärobokstext för varandra i läsgruppen. Efter att ha läst klart lärobokstexten besvarade varje läsgrupp frågorna till lärobokstexten med hjälp av gruppdiskussioner. Eleverna diskuterade först tillsammans vad svaren till frågorna skulle kunna vara i läsgruppen, detta för att sedan skriva ner svaren i läroboken enskilt (Hyden et al. 2002, s. 46-47). I Westlunds studie fick de svenska eleverna många gånger istället både läsa och svara på frågor till lärobokstexter själva (Westlund 2013; Westlund 2015).

Fortsättningsvis skriver Westlund i sin studie att de kanadensiska lärarna många gånger organiserade undervisningen så att eleverna till exempel kunde ta stöd av varandra, till skillnad från de svenska lärarna (Westlund 2013, s. 243). Detta är en annan skillnad mellan resultatet av Westlunds studie och resultatet av min studie. Lärare 2 som jag observerade lät eleverna arbeta i läsgrupper så att eleverna också kunde ta stöd av varandra under observation 2 (Westlund 2013, s. 243).

Närmare slutet mot observation 2 hade en av eleverna i läsgruppen som satt i grupprummet svårt för att besvara en fråga i den gula rutan som är ”Hur används många gamla torp nu för tiden?” (Hyden et al. 2002, s. 46-47). Under diskussionen berättade eleven till sina kamrater i läsgruppen att det inte finns något svar till frågan i texten. En annan elev i läsgruppen läste då

upp en liten text som står intill den gula frågerutan som lyder ”vad säger texten” (Hyden et al. 2002, s. 46-47) och försökte hjälpa sin klasskompis. Detta kan kopplas till utvecklingszonen och scaffolding. *Utvecklingszonen* kännetecknas av att vara en zon där människor bland annat är känsliga för instruktioner samt förklaringar. Här kan någon mer kompetent kamrat i sin tur behöva vägleda en lärande elev in i till exempel hur man använder ett så kallat kulturellt redskap. I början blir den lärande eleven beroende av stöd som alltså ska komma från den mer kunnige, det vill säga kamraten. Vidare säger författaren Säljö ” I litteraturen talar man om detta stöd som att den kunnige bygger en ställning där den lärande kan ta sig vidare i sitt arbete” (Säljö 2014, s. 305-306). Den engelska termen för bland annat hur kommunikationen ser ut under dessa pedagogiska situationer blir således *scaffolding* (Säljö 2014, s. 305-306). Med hjälp av scaffolding inom ramen för utvecklingszonen kan eleven på så sätt appropriera kunskaper som den andre individen också hade (Säljö 2014, s. 306). I observation 2 vägledde kamraten sin klasskompis som inte hittade svaret till frågan i den gula rutan genom att läsa upp den korta texten som står intill rutan, som lyder ” vad säger texten” (Hyden et al. 2002, s. 46-47) och gav på så sätt sin klasskompis tankestöttor. Detta kan även tolkas utifrån teorin RT då den undervisningsmodellen stödjer sig vid en väggledd diskussionsteknik som står för att en expert, då förslagsvis kamraten bland annat ger eleverna tankestöttor som är tillfälliga, vilket kallas för scaffolding (Westlund 2015, s. 129).

Att eleverna fick arbeta i läsgrupper under observation 2 stödjer studien som har gjorts av NRP. Som tidigare nämnt sammanfattar NRP:s (2000) studie med hjälp av några punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse. En av dessa punkter är *Cooperative learning* som står för att eleverna lär sig av varandra (National reading panel 2000, se Westlund 2013, s. 60). I observation 2 arbetade eleverna med en text genom att bl.a. svara på frågor som är relaterade till texten med hjälp av gruppdiskussioner i deras läsgrupper. Eleverna diskuterade tillsammans vad svaren till frågorna kan vara i deras läsgrupper, vilket kan tolkas som ett exempel för hur lässtrategin *cooperative learning* kan synliggöras i undervisningen (National reading panel 2000, se Westlund 2013, s. 60).

Två lässtrategier kom inte till användning under de fyra observationerna i min studie som har redovisats. Dessa två lässtrategier var ”förutspå handlingen och sammanfatta texten” (Westlund 2012, s. 76).

6.5 Intervjuer om läsförståelse

Nedan presenteras intervjuerna som har analyserats. Under analysen hamnade också fokus på de likheter och skillnader som finns mellan svaren som de fyra lärarna ger.

6.6 Att beskriva läsförståelse

Under intervjuerna fick lärarna definiera begreppet läsförståelse. Alla fyra lärarna menade att läsförståelse är ett omfattande begrepp som består av flera olika delar, och att dessa delar tillsammans utgör begreppet läsförståelse. I dessa delar ingår bland annat att förstå de texter som vi läser och att kunna dra nytta av dessa texter, enligt lärarna:

Berna: Hur ser du själv på begreppet läsförståelse? Hur skulle du definiera begreppet?

Lärare 1, årskurs 5: ”Det e ganska brett, dels att kunna läsa men också att kunna läsa i någon form av behållning, att man kan läsa och förstå vad texten vill förmedla och även kunna använda information i texten för sin egen liksom kunskapsutveckling, läsa och lära. Det är ju viktigt att läsa just för hela sin skolgång”.

Lärare 2, årskurs 4: ”Det är ju 3 delar kan man säga ... att förstå det man läser tänker jag. Sedan att också då att ta till sig det man läste och också kunna liksom använda det. Ja men om man läser en text ska man kunna skriva något utifrån den texten liksom... De behöver ju läsförståelse för alla ämnen, det är därför det är så viktigt också”.

Lärarnas definition av begreppet läsförståelse som står ovan överensstämmer med det som forskaren Reichenberg skriver för just läsförståelse. En av skolans viktigaste uppgifter blir idag att se till att alla elever som går i skolan lär sig läsa, förstå samt därtill använda texter, menar Reichenberg. För de yngre barnen som går i skolan är tillägnandet av en så kallad god läsförmåga helt avgörande för bland annat deras fortsatta skolgång. Det är genom läsning som eleverna kan inhämta kunskaper men också färdigheter inom andra ämnen, menar Reichenberg (2014, s. 7).

Lärare 3 menar att läsförståelsen inte bara är nödvändig för att kunna klara av alla skolämnen, utan att eleverna också kommer att behöva läsförståelsen längre fram för att kunna leva i samhället:

Lärare 3, årskurs 4: ”... och sen också i samhället, man klarar sig inte om man inte kan förstå det man läser i samhället”.

Denna definition av begreppet läsförståelse som kommer från just lärare 3 stödjer forskaren Bråten. Bråten skriver bland annat att för att samhällsmedborgarna ska klara av att delta i

demokratiska processer och i sin tur påverka beslut som gäller livsviktiga förhållanden, krävs framför allt att de förstår det de läser (Bråten 2008, s. 11).

Alla lärarna talar om att förstå de texter vi läser när de själva definierar begreppet läsförståelse, med skillnaden att lärare 2 även talar om en svårighetsnivå som är att läsa mellan raderna för att förklara vad hen menar med ”att förstå det man läser”. Lärare 2 nämner här också till skillnad från de andra lärarna sambandet mellan att som läsare kunna återberätta till exempel textens handling och förstå texten som man precis har läst:

Lärare 2, årskurs 4: ”... det är att läsa mellan raderna som vi säger... Sen tänkte jag också liksom att en del i det hela är att kunna återberätta vad som hände, vad handlar texten om, det är också ett sätt att förstå texten ju, det är svårt att återberätta en text om man inte förstår...”.

Detta kan jämföras med studien som har gjorts av forskaren Barbro Westlund. Westlund (2013) genomförde bland annat en studie då den gjorde ”en jämförelse mellan hur svenska och kanadensiska lärare (åk 4-5) arbetade med elevers läsförståelse” (Westlund 2015, s. 123). Resultatet i Westlunds studie visade till exempel att de svenska lärarna framför allt kunde definiera läsförståelse som *att förstå, att återberätta* men även att klara av *att läsa mellan raderna* (Westlund 2013, s. 238-277), vilket även framgår i intervjun som har gjorts med lärare 2.

Vidare nämner lärare 1 och 3 till skillnad från de andra lärarna den koppling som finns mellan ordförståelse och läsförståelse:

Lärare 1, årskurs 5: ”Sedan så handlar det mycket om att lära sig nya begrepp, lära sig ordförståelse”.

Lärare 3, årskurs 4: ”Det handlar mycket om att vidga sitt ordförråd, lära sig betydelsen av olika ord och begrepp”.

Detta kan förknippas med utvecklingszonen. Den teoretiska bakgrunden till undervisning i bland annat läsförståelse men även förståelsestrategier baseras mycket på Vygotskijs teorier (Westlund 2013, s. 50). Det allra mest bekanta begreppet som finns i Vygotskijs arbeten är i sin tur förslaget om den närmaste proximala utvecklingszonen, det vill säga Zone of Proximal Development. Principen om den närmaste utvecklingszonen kan även förknippas med Vygotskijs sätt att betrakta just lärande och utveckling. Lärande och utveckling betraktas i sin tur av Vygotskij som ständigt pågående processer. När människor så småningom behärskar ett begrepp, så är de även ganska nära att behärska något nytt, säger pedagogen Vygotskij. Vi har

därmed flera nya erövringar av kunskaper inom räckhåll (Säljö 2014, s. 305-306). Lärare 1 och 3:s uttalande kan även tolkas utifrån teorin RT med fokus på lässtrategin ”reda ut oklarheter/clarifying” som finns med i undervisningsmodellen för att kunna hjälpa de elever som har förståelseproblem. I denna lässtrategi hamnar fokus kring ord eller begrepp som eleverna har svårt för att förstå (Westlund 2015, s. 128-130). Denna lässtrategi är också en av de fyra grundstrategier som finns med i teorin TSI (Westlund 2012, s. 80).

6.7 Arbetssätt

Alla lärarna arbetar med sina elevers läsförståelse med hjälp av läroboken *Läsförståelse B* (Hyden, Schubert & Sviden 2002) i sin egen undervisning, detta genom att använda frågor som är relaterade till de olika texterna som finns i läroboken. Dock sker inte arbetet med frågorna på precis samma vis. Gemensamt för dessa lärare är också att frågorna utformas utifrån bl.a. de tre olika svårighetsgraderna vilka är ”att läsa på, mellan samt bortom raderna”:

Berna: På vilket sätt arbetar du med läsförståelse?

Lärare 1, årskurs 5: ”... sen så jobbar vi ju en del med klassiska läsa och svara på frågor i en lärobok som heter Läsförståelse B, då brukar det vara frågor som står på raderna, mellan raderna och bortom raderna, att man kan dels visa att man kan hitta information som efterfrågas i det man har läst men även kunna liksom dra egna slutsatser utifrån det man har läst och även kunna anknyta till sina egna erfarenheter när man har läst”.

Lärare 3, årskurs 4: ” Vi läser olika typer av texter tillsammans, sen gör vi arbetsuppgifterna till de här texterna alltså svarar på frågor, då tränar vi det här att de ska hitta svaren på raderna, mellan raderna och bortom raderna. Jag använder Läsförståelse B ...”.

Detta kan tolkas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på lässtrategin ”ställa frågor/questioning” kan synliggöras i undervisningen (Westlund 2015, s. 128-130). Denna lässtrategi är också en av de fyra grundstrategier som finns med i teorin TSI (Westlund 2012, s. 80). Att lärare 1 och 3 just låter eleverna besvara frågor efter att de har läst en text stödjer vidare studien som har gjorts av NRP. NRP:s (2000) studie sammanfattar med hjälp av några punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse. En av dessa punkter är *Question answering* då läraren kommer med ett par frågor till texten som eleverna svarar på (National reading panel 2000, se Westlund 2013, s. 60). Lärare 1 och 3:s arbetssätt som redovisas precis ovan kan även jämföras med studien som har gjorts av forskaren Barbro Westlund. Westlund (2013) genomförde bland annat en studie

då den gjorde ”en jämförelse mellan hur svenska och kanadensiska lärare (åk 4-5) arbetade med elevers läsförståelse” (Westlund 2015, s. 123). Resultatet i Westlunds studie visade bl.a. att de svenska eleverna många gånger arbetade med läsförståelse med hjälp av läromedlet *Läsförståelse* (Westlund 2013, s. 277). Eleverna fick då först läsa korta texter i olika genrer, för att därpå besvara frågor som var relaterade till varje text. Texterna hade i sin tur tre olika svårighetsnivåer (Westlund 2015, s. 123). Den svenska lärargruppen talade då också om att eleverna behöver vara insatta vid att *läsa mellan raderna* (Westlund 2013, s. 239), vilket även framgår i intervjuerna som har gjorts med lärare 1 och 3.

Vidare anser lärare 3 att det behövs en variation för hur eleverna ska få besvara frågorna som är relaterade till texterna som de har läst i undervisningen och att hen av den anledningen väljer att använda arbetssättet EPA:

Lärare 3, årskurs 4: ” Du kanske känner igen termen EPA – enskilt, par och alla tillsammans. Först får eleverna titta själva på frågorna, sen får de titta på frågorna i par eller grupp, och sen när de har gjort det så tittar vi allihopa tillsammans...”.

Lärare 4 väljer att ge eleverna läsläxor som sedan följs upp med olika frågor som klassen ska besvara under lektionerna:

Lärare 4, årskurs 6: ” Eleverna har läxa varje vecka att läsa ett kort stycke text i läroboken *Läsförståelse B*, o sen så är det olika frågor i läroboken som vi svarar på tillsammans i helklass som är på raderna, mellan raderna och bortom raderna ...”.

Lärare 4:s arbetssätt som redovisas ovan stödjer forskningen som har gjorts av forskarna McKeown, Beck och Blake. När forskarna McKeown et al. (2009) presenterade sitt forskningsresultat menade de bl.a. att ”... we suggest that concepts such as inference be introduced to students with short texts” (McKeown et al. 2009, se Westlund 2015, s. 162-163).

Lärare 2 låter bland annat eleverna fundera på frågor som är relaterade till texten som de har läst till skillnad från de andra lärarna:

Lärare 2, årskurs 4: ”Oftast får de läsa en text själv, o de e ju den här boken *läsförståelse B*, och sen får de fundera frågor till texten”.

Berna: Är det då frågor som är ”på och mellan raderna?”

Lärare 2, årskurs 4: ”Aaa det tycker jag. Och frågor bortom raderna. Sen går vi alltid igenom gemensamt, för att om vi inte går igenom gemensamt hur ska de som har svårt lära sig...”.

Även detta kan uppfattas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på lässtrategin ”ställa frågor/questioning” kan synliggöras i undervisningen (Westlund 2015, s. 128-130). Denna lässtrategi är också en av de fyra grundstrategier som finns med i teorin TSI (Westlund 2012, s. 80). Vid denna lässtrategi är det framför allt eleverna som behöver få lära sig att ställa en viss typ av frågor om texten som utmanar tankarna. Det sker nämligen en maktförskjutning då man låter eleverna överta ansvaret lite åt gången för att en dialog ska kunna få flyta på, vilket också ligger i linje med Vygotskijs utvecklingsteorier (Westlund 2015, s. 129). Det är främst inferensfrågor som gör att läsaren utvecklar ett djupare tänkande vilket också eleverna behöver få lära sig att ställa (Westlund 2015, s. 130). Under intervjun sade också lärare 2 att eleverna ofta brukar formulera frågor som är relaterade till texten som de har läst och att dessa frågor bland annat ligger på svårighetsnivån ”att läsa mellan raderna” som är inferensfrågor. Lärare 2 talade även om att eleverna får besvara frågor efter att ha läst en text som finns i läroboken *Läsförståelse B* (Hyden et al. 2002) när de istället arbetar i sina läsgrupper. Dessa arbetssätt som lärare 2 använder sig av i undervisningen stödjer studien som har gjorts av NRP. Som tidigare nämnt sammanfattar NRP:s (2000) studie med hjälp av några punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse. En av dessa punkter är *Question answering* då läraren kommer med ett par frågor till texten som eleverna svarar på. En annan sådan punkt är *Question generation* då eleverna till skillnad från föregående punkt formulerar sina egna frågor som texten väckt (National reading panel 2000, se Westlund 2013, s. 60).

Läsgrupper som lärare 2 bland annat använder i undervisningen kan förknippas med den tredje punkten som NRP redovisar i sitt studieresultat, nämligen *Cooperative learning* som innebär att eleverna lär sig av varandra (National reading panel 2000, se Westlund 2013, s. 60). Detta eftersom att lärare 2 säger att ”... de här läsgrupperna är också ett sätt, när eleverna läser högt för varandra ur boken och svarar på frågorna tillsammans. Jag tror att aj du kan inte sitta själv och svara på frågor, och tro att du ska bli bättre på läsförståelse”. Vidare kan detta uttalande kopplas till utvecklingszonen. *Utvecklingszonen* kännetecknas av att vara en zon där människor bland annat är känsliga för instruktioner samt förklaringar. Här kan någon mer kompetent kamrat i sin tur behöva vägleda en lärande elev. Med hjälp av

scaffolding inom ramen för utvecklingszonen kan eleven på så sätt appropriera kunskaper som den andre kamraten också hade (Säljö 2014, s. 305-306).

Lärare 1 och 3 arbetar till skillnad från de andra lärarna även med begrepp som finns i de texter eleverna läser och som eleverna kan tycka är svåra att förstå:

Lärare 1, årskurs 5: ”Dels så jobbar vi mycket med begrepp, att kunna lära sig, och det är ju att lära sig nya ord och lära sig förstå nya ord och kunna använda de... Sen så handlar det mycket om att försöka komma i kontakt med så många texttyper som möjligt, att kunna både läsa instruktioner, faktatexter, skönlitterära texter, eller recept, vad som helst egentligen för många texttyper har ju också ett eget språk, en egen textuppbyggnad...”

Lärare 3, årskurs 4: ”Ibland går vi igenom svåra ord innan läsningen, ibland stannar vi upp med svåra ord när vi läser och så hjälps vi åt att förklara de”.

Dessa uttalanden kan tolkas utifrån teorin RT med fokus på lässtrategin ”reda ut oklarheter/clarifying” som finns med i undervisningsmodellen för att kunna hjälpa de elever som har förståelseproblem. I denna lässtrategi hamnar fokus kring ord eller begrepp som eleverna har svårt för att förstå (Westlund 2015, s. 128-130). Denna lässtrategi är också en av de fyra grundstrategier som finns med i teorin TSI (Westlund 2012, s. 80).

Lärare 4 förklarar att eleverna även får sammanfatta texter som de har läst, till skillnad från de andra lärarna:

Lärare 4, årskurs 6: ”... Vi sammanfattar korta texter både muntligt och skriftligt tillsammans i helklass”.

Lärare 4:s arbetssätt som redovisas ovan stödjer forskningen som har gjorts av forskarna McKeown, Beck och Blake. När forskarna McKeown et al. (2009) presenterade sitt forskningsresultat menade de bl.a. att ”... we suggest that concepts such as summary be introduced to students with short texts” (McKeown et al. 2009, se Westlund 2015, s. 162-163). Vidare kan detta arbetssätt tolkas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på lässtrategin ”att sammanfatta/summarizing” kan synliggöras i undervisningen (Westlund 2015, s. 128-130). Att sammanfatta ska förstås som att eleverna får träna på att skilja mellan så kallade överordnade och underordnade idéer som finns i texten, istället för att bland annat återge detaljer. Eleverna i klassrummet hjälps åt för att göra sammanfattningen (Westlund 2015, s. 130).

6.8 Tillämpandet av teorier och forskning i den egna undervisningen

En annan skillnad är hur de fyra lärarna väljer att undervisa i läsförståelse. I sin egen undervisning utgår lärare 1 från ett par olika teorier och forskning:

Berna: Vilken är den teori och forskning som just du förhåller dig till i undervisningen?

Lärare 1, årskurs 5: "... Vi har ju försökt tänka språkutvecklande hela tiden, mycket scaffolding, man ska försöka hjälpa till så mycket det går".

Berna: Scaffolding, finns det något särskilt som du tänker på där?

Lärare 1, årskurs 5: "Scaffolding att man försöker sätta upp byggställningar runt om och ser till att man försöker ge eleverna förutsättningar oavsett liksom vart man är i sin läsutveckling. Alla ska få ha förutsättningar fast med olika mycket kanske stöd runt omkring sig. Det kan väl handla om att man kan få stöd genom att man får det läst för sig eller att man läser högt själv. Att man försöker anpassa sig efter elevens förmåga och sedan ge så mycket stöd som den behöver utan att göra det för lätt. Sen så behöver vissa elever ha olika mycket hjälp, om man till exempel ska leta efter ett svar, så vissa kan man ju hjälpa med i vilket stycke hittar man rätt svar på frågan, medans andra kan man ställa sådana här frågor, vart i texten stod det om när de var ute på picknik? Så får de liksom börja tänka aha just det de va ju här. Man kan hjälpa de fram men man kan inte hjälpa de med rätt svar".

Detta uttalande kan tolkas utifrån teorin RT då den undervisningsmodellen stödjer sig vid en vägledad diskussionsteknik som står för att en expert, då förslagsvis läraren bland annat ger eleverna tankestöttor som är tillfälliga, vilket kallas för scaffolding (Westlund 2015, s. 129). Detta uttalande kan även uppfattas som ett exempel för hur begreppet utvecklingszonen kan synliggöras i undervisningen. Den teoretiska bakgrunden till undervisning i bland annat läsförståelse men även förståelsestrategier baseras mycket på Vygotskijs teorier (Westlund 2013, s. 50). Det allra mest bekanta begreppet som finns i Vygotskijs arbeten blir i sin tur förslaget om den närmaste proximala utvecklingszonen, det vill säga Zone of Proximal Development. *Utvecklingszonen* kännetecknas av att vara en zon där människor bland annat är känsliga för instruktioner samt förklaringar. Här kan läraren i sin tur behöva vägleda en lärande elev in i till exempel hur man använder ett så kallat kulturellt redskap. I början blir den lärande eleven beroende av stöd som alltså ska komma från den mer kunnige. Stöd kan ges genom att den kunnige till exempel ställer frågor som fäster uppmärksamheten vid sådant som är viktigt att fundera över. På detta vis leder man den lärande eleven också vidare (Säljö

2014, s. 305- 306). Vidare säger författaren Säljö ” I litteraturen talar man om detta stöd som att den kunnige bygger en ställning där den lärande kan ta sig vidare i sitt arbete” (Säljö 2014, s. 305). Den engelska termen för bland annat hur kommunikationen ser ut under dessa pedagogiska situationer blir således *scaffolding* (Säljö 2014, s. 305-306).

Forskaren Säljö skriver vid sidan om detta att den kunnige inte ska få överta hela arbetet för att i sin tur lösa ett problem. Den lärande måste på egen hand ställas inför och förstå utmaningarna men även ta sig vidare, påpekar forskaren Säljö (2014, s. 306). På samma sätt skriver forskaren Westlund att scaffolding skulle kunna bli en bro mellan vad man redan känner till samt ytterligare vill veta. Detta kräver emellertid att scaffolding används i klassrummet som det är avsett. I den inlärningsprocessen ingår bland annat att man lär sig av sina misstag, skriver Westlund (2015, s. 125). Lärare 1 stödjer det som forskarna Westlund och Säljö säger om exempelvis lärarens stöttning genom att säga ” att man försöker... ge så mycket stöd som den behöver utan att göra det för lätt. Man kan hjälpa de fram men man kan inte hjälpa de med rätt svar ” (Lärare 1, årskurs 5).

Vidare utgår både lärare 3 och 4 dels från genrepdagik i sin egen undervisning:

Lärare 4, årskurs 6: ”Det här med genrepdagik till exempel som Paulin Gibbons bland annat har skrivit om...”.

Lärare 3, årskurs 4: ”Det e mycket cirkelmodellen att man läser tillsammans, skriver tillsammans och sen skriver man parvis, hela läroboken Läsförståelse B här bygger på cirkelmodellen...”.

Lärare 3:s arbetssätt som redovisas ovan stödjer studien som har gjorts av NRP. Som tidigare nämnt sammanfattar NRP:s (2000) studie med hjälp av några punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse. En av dessa punkter är *Cooperative learning* som innebär att eleverna lär sig av varandra (National reading panel 2000, se Westlund 2013, s. 60).

Lärare 3 förhåller sig även till materialet *Läsllyftet* i sin egen undervisning:

Lärare 3, årskurs 4: ”... Skolverket har ju ordnat läsllyftet som jag har gått på ett par år sedan. Vi pratade om hur man ska utveckla läsförståelsen, jättebra material, det finns på skolverkets hemsida och det e senaste forskning också... det här läsllyftet var att vi fick göra olika uppgifter kopplat till läsning i klassrummet, det e kollegialt lärande. Jag utgår från materialet läsllyftet”.

Vidare utgår lärare 4 även från Chambers modell i sin egen undervisning:

Lärare 4, årskurs 6: "... sen Chambers att man ställer frågor på, mellan och bortom raderna... och att man pratar om texten, känner du igen det här du läst, har du läst en text som liknar det här? Vad var svårt? Vad var lätt? Det är en modell".

Lärare 2 förklarar istället att den framför allt utgår från sina tidigare erfarenheter och resultaten från det nationella provet när den undervisar i läsförståelse.

Lärare 2, årskurs 4: "Erfarenhet och så utifrån det man har lärt sig när man har jobbat med nationella proven. Asså det var väldigt länge sedan jag läste någon facklitteratur om läsförståelse, det måste jag säga...".

6.9 Att inte förstå texten som man har läst

Alla lärarna talar om att de använder sig av repetitioner för att kunna hjälpa eleverna när de inte förstår texten som de har läst. Gemensamt för dessa lärare är också att de försöker arbeta närmare med en text som eleverna i klassen har läst men inte förstått med hjälp av högläsning. Alla lärarna skulle se till att man högläser sådana svåra texter tillsammans för att sedan samtala om dessa texter men på lite olika vis:

Berna: Vad gör du om eleverna till exempel har läst ur en text och inte förstår texten? Vad blir ditt nästa steg?

Lärare 1, årskurs 5: "Oftast handlar det om att det finns bitar som de inte har förstått, eller så kan det vara ord eller uttryck som de inte förstått. Det bästa som jag tycker då är att man försöker läsa den högt tillsammans, och så kan man stanna upp och ställa små frågor hela tiden på texten. Om man stannar upp vid nåt ord eller någon mening så kan man prata om det, vad betyder det, så kan man gemensamt ta sig igenom texten. Sen så kan man tillsammans pröva attackera frågorna en gång till. Då brukar det gå betydligt bättre. Sen också gå tillbaks till ett begrepp i texten som man inte har förstått och repetera om och om igen. Man försöker repetera de här begreppen som kommer komma tillbaks".

Lärare 3, årskurs 4: "Det kan va att de inte har förstått ord, då gör jag så att vi tillsammans pratar om vad dessa ord betyder ...".

Detta kan tolkas utifrån teorin RT med fokus på lässtrategin "reda ut oklarheter/clarifying" som finns med i undervisningsmodellen för att kunna hjälpa de elever som har förståelseproblem. I denna lässtrategi hamnar fokus kring ord eller begrepp som eleverna har

svårt för att förstå vilka bland annat diskuteras i gruppen (Westlund 2015, s. 128-130). Denna lässtrategi är också en av de fyra grundstrategier som finns med i teorin TSI (Westlund 2012, s. 80).

Vidare anser lärare 3 i denna fråga att de dialoger som sker mellan eleverna har stor betydelse för förståelsen av texten och att hen därför skulle se till att eleverna högläser texten parvis om de inte förstår texten som de har läst:

Lärare 3, årskurs 4: "... Jag ber de läsa texten flera gånger, minst tre gånger. Om man fortfarande inte förstår då får man högläsa texten med en kompis, att man tar hjälp av varandra, jag tror mycket på dialog att man pratar med varandra om texten".

Lärare 4 ser också på pararbete som en möjlighet för eleverna att förstå texten de läser under lektionen, detta förklaras såhär:

Lärare 4, årskurs 6: "Då får eleverna läsa texten flera gånger. Om de ändå inte förstår det de har läst så får de sitta två och två och högläsa texten, alltså att de växelläser. Sen får de prata om texten. Man får hjälpas åt...".

Pararbete som lärare 3 och 4 bland annat använder i undervisningen stödjer studien som har gjorts av NRP. Som tidigare nämnt sammanfattar NRP:s (2000) studie med hjälp av några punkter den undervisning i förståelsestrategier vilken ska ge bäst effekt för elevernas läsförståelse. En av dessa punkter är *Cooperative learning* som innebär att eleverna lär sig av varandra (National reading panel 2000, se Westlund 2013, s. 60). Lärare 4 berättade även i denna fråga att hans elever ibland kan få högläsa texter gruppvis vid dessa situationer till skillnad från de andra lärarna.

Lärare 2 ser istället på elevernas högläsning med deras föräldrar som en möjlighet för de att förstå texten de läser:

Lärare 2, årskurs 4: "Jag tror man repeterar ju och försöker... de jag skulle göra om jag märker att någon har svårt... jag skulle t.ex. ta upp det på ett utvecklingssamtal, för det räcker ju inte den tid vi har i skolan. Du måste ju läsa väldigt mycket. Men om man då läser hemma, tillsammans med föräldrarna högt och pratar och resonerar".

Under de fyra intervjuerna i min studie som har redovisats nämndes inte lässtrategin" förutspå handlingen" (Westlund 2012, s. 76).

7. Slutsats och slutdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur fyra lärare i årskurs 4, 5 och 6 väljer att arbeta med läsförståelse inom svenskämnet. I denna studie skulle fokus hamna på två frågeställningar för att kunna genomföra studien, dessa var: Hur arbetar lärarna för att eleverna ska förstå de texter de läser? Hur beskriver lärarna i svenskämnet läsförståelse? Resultatet av denna studie visar att de fyra lärarna framför allt väljer att låta eleverna läsa korta texter som är hämtade från läroboken *Läsförståelse B*, detta för att sedan låta de svara på frågor som är relaterade till dessa texter. Frågorna är utformade så att de förhåller sig till de tre olika svårighetsnivåerna som kallas för *att läsa på, mellan och bortom raderna*. Lärarna arbetar på följande sätt för att eleverna ska förstå de texter de läser. Allt detta som framgick i mina intervjuer och observationer överensstämmer med det som forskaren Westlund kom fram till om läsförståelseundervisningen i sin studie för några år sedan. Resultatet i Westlunds studie (2013) visade bl.a. att de svenska eleverna många gånger arbetade med läsförståelse med hjälp av olika frågor (Westlund 2013, s. 171- 277). Eleverna fick då först läsa korta texter i olika genrer som fanns i läroboken, för att därpå besvara frågor som var relaterade till varje text. Frågorna hade i sin tur tre olika svårighetsnivåer (Westlund 2015, s. 123). Detta kan också tolkas som ett exempel för hur teorin RT med fokus på lässtrategin ”Att ställa frågor/Questioning” kan synliggöras i undervisningen (Westlund 2015, s. 128-129).

En skillnad mellan hur de svenska lärarna i Westlunds studie arbetade med läsförståelsen (Westlund 2013; Westlund 2015) och hur lärare 2 som jag bl.a. observerade arbetade med läsförståelsen var att lärare 2 delade in eleverna i läsgrupper under en lektion. Eleverna turades sedan om att högläsa för varandra i läsgruppen, så att varje elev läste upp några rader ur lärobokstexten (Hyden et al. 2002, s. 46-47). Efter att ha läst klart texten besvarade varje läsgrupp frågorna till texten med hjälp av gruppdiskussioner. Eleverna diskuterade först tillsammans vad svaren till frågorna skulle kunna vara i gruppen, för att sedan skriva ner svaren i läroboken enskilt (Hyden et al. 2002, s. 46-47). I Westlunds studie fick de svenska eleverna många gånger istället både läsa och svara på frågor till lärobokstexter själva (Westlund 2013; Westlund 2015).

Vidare skriver Westlund i sin avhandling att de kanadensiska lärarna många gånger organiserade läsförståelseundervisningen så att eleverna till exempel kunde ta stöd av varandra, till skillnad från de svenska lärarna som ofta ordnade ett individuellt arbete (Westlund 2013, s. 243). Detta är en annan skillnad mellan resultatet av Westlunds studie och

resultatet av min studie. En av de svenska lärarna som jag observerade dvs. lärare 2 lät eleverna arbeta i läsgrupper så att eleverna kunde ta stöd av varandra som ovan beskrivit (Westlund 2013, s. 243). Lärare 1 som jag även observerade lät eleverna läsa en text för att sedan plocka ut några svåra begrepp ur texten och definiera dessa. Läraren lät eleverna själva avgöra om de skulle arbeta med lärobokstexten tillsammans med någon annan elev eller enskilt. Flera elever valde att ta hjälp av varandra för att utföra uppgiften, detta genom att arbeta i par eller grupp. Vidare anser lärare 3 att det behövs en variation för hur eleverna ska få besvara frågorna som är relaterade till texterna som de har läst i undervisningen, vilket gör att hen väljer att använda arbetssättet EPA som innebär att eleverna bland annat arbetar med frågorna parvis eller i annat fall gruppvis. Efter detta går de igenom frågorna i helklass menar lärare 3. Lärare 4 ser till att hen och eleverna besvarar frågorna till den lästa texten tillsammans det vill säga i helklass.

Vidare kom två lässtrategier inte till användning under observationerna i min studie. Dessa två lässtrategier var ”förutspå handlingen och sammanfatta texten” (Westlund 2012, s. 76). På samma sätt nämndes inte lässtrategin ”förutspå handlingen” (Westlund 2012, s. 76) under intervjuerna. Under intervjun förklarade lärare 4 bland annat att hen och eleverna sammanfattar texter tillsammans till skillnad från de andra lärarna i min studie som inte talade om denna lässtrategi i intervjuerna. Efter att ha genomfört intervjuer och observationer dyker det upp flera funderingar om läsförståelseundervisningen. Vad händer om eleverna för det mesta får svara på frågor för att arbeta med läsförståelsen, hur blir det för dem framöver när de ska sammanfatta eller återberätta de texter de läser?

Under intervjuerna sade alla lärarna bland annat att läsförståelse är ett omfattande begrepp som består av flera olika delar, och att dessa delar tillsammans utgör begreppet läsförståelse. I dessa delar ingår bland annat att förstå de texter som vi läser och att kunna använda dessa texter, enligt lärarna. Denna beskrivning av läsförståelse som lärarna delar med sig stöds av forskaren Reichenberg. En av skolans viktigaste uppgifter blir idag att se till att alla elever som går i skolan lär sig läsa, förstå samt därtill använda texter, menar forskaren Reichenberg (2014, s. 7). Under intervjuerna beskrev lärare 1 och 3 till skillnad från de andra lärarna läsförståelse som att dels lära sig nya ord. Lärare 1 och 3 berättade också längre fram i intervjuerna att de även arbetar med ord som finns i de texter eleverna läser och som eleverna kan tycka är svåra att förstå. Lärare 1 hade också arbetat med svåra ord som finns i de texter eleverna läser under en observation. Detta skiljer sig från lärare 2 och 4 som inte förklarade att de arbetar med svåra ord under intervjuerna. Lärare 2 hade dessutom inte arbetat på detta

sätt under observationerna. Detta visar att en lärares beskrivning av läsförståelse också kan ha betydelse för hur läraren väljer att arbeta med läsförståelse tillsammans med eleverna, för att de ska förstå de texter de läser.

Skulle resultatet sett annorlunda ut än vad den gör om det var fyra andra lärare i dessa årskurser som hade deltagit i denna studie jämfört med dessa fyra lärare? Fyra andra lärare som möjligtvis arbetar på andra skolor och dessutom i andra kommuner? Kan det året som en undersökning genomförs ha betydelse för vilka arbetssätt lärarna tar hjälp av för att undervisa i läsförståelse, med tanke på när olika teorier och forskning presenteras årligen? Sådana faktorer kan kanske förändra ett studieresultat.

8. Referenser:

Bråten, Ivar (red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Dalen, Monica (2008). *Intervju som metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Eliasson, Annika (2013). *Kvantitativ metod från början*. 3., uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur

Hydén, Görel, Schubert, Magdalena & Svidén, Cecilia (2002). *Läsförståelse B. Lärarhandledning med facit*. Sollentuna: Adastraläromedel

Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Lärarens handbok: läroplaner, skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention (2014). 10. uppl. Lund: Studentlitteratur

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An Evidence- Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*.

Tillgänglig på internet <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444126.pdf> [2017- 10-10]

Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet*. 2., [uppdaterade] uppl. Stockholm: Natur & kultur

Skolverket (u.å). *Svenska*. Tillgänglig på internet

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f> [2018- 12-02]

Skolverket (2016a). *PISA 2015. 15- åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Tillgänglig på internet <https://www.skolverket.se/om->

[skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3725](http://www.skolverket.se/publikationer/visa-enskild-publikation?url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3725) [2017- 10-10]

Skolverket (2016b). *Svenska elever bättre i PISA*. Tillgänglig på internet <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-bättre-i-pisa-1.255881> [2017- 10-10]

Skolverket (2016c). *Varför blir svenska elever allt sämre på läsförståelse?* Tillgänglig på internet <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivnlarning/varfor-blir-svenska-elever-allt-samre-pa-lasforstaelse-1.157445> [2017- 10-10]

Skolverket (2013). *Kraftig försämring i PISA*. Tillgänglig på internet <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208> [2017- 10-10]

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R. (2014). *Den lärande människan- teoretiska traditioner*. I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 3., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur

Vetenskapsrådet (u.å). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på Internet <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2018-01-09].

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

Westlund, Barbro (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. 2., uppdaterade utg. Stockholm: Natur & kultur

Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013

Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Bilaga 1: Informationsbrev

Hej alla föräldrar!

Jag heter Berna Andic och utbildar mig till grundskolelärare åk 4-6 på Södertörns Högskola. Jag vill med detta informationsbrev meddela er föräldrar att jag ska genomföra omkring 3-5 observationer hos klass 5x för mitt examensarbete. Studien kommer att vara inriktad på området läsförståelse. Syftet med studien är att undersöka hur lärarna väljer att arbeta med läsförståelse i sin undervisning tillsammans med eleverna i årskurs 5. Jag ska observera hur lärarna väljer att arbeta med läsförståelsen och de arbetsmetoder som används i klassrummet.

Jag vill informera om att alla som deltar i denna studie också kommer att vara anonyma. Detta innebär att inga som helst namn eller annan identifierbar information ska anges i studien. Det är även frivilligt för era barn att delta i dessa observationer, om något av era barn upplever detta obehagligt och inte vill delta meddela mig detta.

Vid frågor och funderingar kan ni kontakta mig på min mailadress:

xx.xxx@hotmail.com

Tack på förhand!

Berna Andic

Bilaga 2: Informationsbrev

Hej alla föräldrar!

Jag heter Berna Andic och utbildar mig till grundskolelärare åk 4-6 på Södertörns Högskola. Jag vill med detta informationsbrev meddela er föräldrar att jag ska genomföra omkring 3-5 observationer hos klass 4x för mitt examensarbete. Studien kommer att vara inriktad på området läsförståelse. Syftet med studien är att undersöka hur lärarna väljer att arbeta med läsförståelse i sin undervisning tillsammans med eleverna i årskurs 4. Jag ska observera hur lärarna väljer att arbeta med läsförståelsen och de arbetsmetoder som används i klassrummet.

Jag vill informera om att alla som deltar i denna studie också kommer att vara anonyma. Detta innebär att inga som helst namn eller annan identifierbar information ska anges i studien. Det är även frivilligt för era barn att delta i dessa observationer, om något av era barn upplever detta obehagligt och inte vill delta meddela mig detta.

Vid frågor och funderingar kan ni kontakta mig på min mailadress:

xx.xxx@hotmail.com

Tack på förhand!

Berna Andic

Bilaga 3: Observationsschema

Datum:

Årskurs:

Tid:

Observationstillfälle:

Teoretiska begrepp	Undervisningen På vilket sätt dyker det teoretiska begreppet upp i lärarens undervisning?
Utvecklingszonen med fokus på <i>kompetent kamrat</i> (Säljö 2014, s. 305-306)	
Lässtrategin ”att förutspå/ställa hypoteser (<i>predict</i>)	
Lässtrategin <i>att ställa frågor (questioning)</i>	
Lässtrategin <i>att reda ut oklarheter (clarifying)</i>	
Lässtrategin <i>att sammanfatta (summarizing)</i> ” (Westlund 2015, s. 129-130)	

Bilaga 4: Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat inom läraryrket?
2. Hur ser du själv på begreppet läsförståelse? Hur skulle du definiera begreppet?
3. På vilket sätt arbetar du med läsförståelse?
4. Vilken är den teori och forskning som just du förhåller dig till i undervisningen?
5. Vad gör du om eleverna till exempel har läst ur en text och inte förstår texten? Vad blir ditt nästa steg?