

# Lärares praktiska arbete med utveckling av elevers läsförståelse

En kvalitativ studie om betydelsen av sociokulturellt betingade förkunskaper och erfarenheter i relation till elevers läsförståelse i årskurs 4–6.

Av: Ramil Benjamin

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 15 hp

HT20

Grundlärarutbildning med interkulturell profil mot åk 4–6



## **Abstract**

**English title:** *Teachers 'practical work with the development of students' reading comprehension. A qualitative study of the importance of sociocultural conditioned prior knowledge and experiences in relation to students' reading comprehension in grades 4–6.*

**Introduction and aim:** Culturally and socially conditioned prior knowledge of text content can constitute a significant factor for teaching reading comprehension. This relationship is made visible and has gotten more consideration in education. Therefore, this essay has aimed to investigate how teachers in the subject of teaching Swedish perceive and draw attention to the importance of students' socio-culturally conditioned prior knowledge, with a focus on students' reading comprehension. **Method:** When conducting this study, interviews and observation studies have been carried out at two different schools where four interviews have been conducted with primary school teachers teaching pupils participating in grade 4-6. **Results:** The results show that the teachers notice that the lessons and the students' reading comprehension are positively affected by the fact that they have a certain prior knowledge about the text content. Therefore, teachers choose to work towards supporting students to link the text content to something they recognize. The teachers emphasize that vocabulary and language skills can complement reading comprehension if students don't have enough prior knowledge, thus stating that a text can be understood by combining the linguistic knowledge they have, to gain a greater understanding of the text. The study results from the observations showed that all teachers review the students' need for reading comprehension, which their respective lessons were based on. **Conclusion:** Teachers perceive socio-culturally conditioned prior knowledge as an important part of teaching reading comprehension. The teachers' working methods showed several support structures such as guidance and modeling of strategies through communication and interaction in teaching. It also showed that they are teaching the application of different strategies for reading and understanding fiction.

**Keywords:** *Reading Comprehension, Semiotics, Prior knowledge, Reading strategies.*

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1. Bakgrund .....	5
1.2. Problemformulering .....	6
1.3. Syfte och frågeställningar .....	7
1.4. Avgränsning .....	7
<b>2. Tidigare forskning</b> .....	<b>8</b>
2.1. Förhållandet mellan förkunskaper, kulturell kännedom och läsförståelse .....	8
2.2. Lärares arbete som tar elevers olika förkunskaper i beaktning.....	11
2.3. Sammanfattning av tidigare forskning och kunskapsbidrag.....	13
<b>3. Teoretisk referensram</b> .....	<b>14</b>
3.1. Sociokulturellt perspektiv .....	14
3.2. Receptionsteori.....	15
<b>4. Metod</b> .....	<b>19</b>
4.1. Design.....	19
4.2. Urval.....	20
4.3. Tillvägagångssätt.....	20
4.3.1. Genomförande av intervjuerna.....	21
4.3.2. Genomförande av observationerna .....	21
4.3.3. Bearbetning av insamlat empiriskt material .....	22
4.4. Etiska överväganden .....	23
<b>5. Resultat och analys</b> .....	<b>24</b>
5.1. Förkunskaper .....	24
5.1.1. Teoretisk analys .....	25
5.2. Ordförråd.....	27
5.2.1. Analys av ordförråd .....	28
5.3. Lässtrategier .....	29
5.3.1. Analys av lässtrategier.....	30
5.4. Observationsresultat - Att läsa mellan raderna.....	31
5.4.1. Jennys lektion.....	31
5.4.2. Ulrikas lektion.....	32
5.4.3. Analys av observationerna under Jenny och Ulrikas respektive lektioner .....	32
5.5. Observationsresultat - Kommunikation för lärande .....	34
5.5.1. Madeleines lektion .....	34
5.5.2. Johans lektion .....	35
5.5.3. Analys av observationerna under Madeleines och Johans respektive lektioner .....	35
5.6. Sammanfattning av resultat.....	36

<b>6. Diskussion och slutsats .....</b>	<b>38</b>
6.1. Det praktiska arbetet med utveckling av elevers läsförståelse .....	38
6.2. Betydelsen av elevers kulturellt betingade förkunskaper vid utveckling av läsförståelsen 39	
6.3. Avslutande reflektion .....	40
<b>Referenslista.....</b>	<b>42</b>
<b>Bilagor.....</b>	<b>45</b>
Bilaga 1: Intervjuguide.....	45
Bilaga 2: Observationsschema .....	45

# 1. Inledning

I Sverige skall alla barn delta i skolundervisning där utveckling av läsförståelse utgör en stor del av denna. Vart femte år presenteras studien, PIRLS som undersöker läsförståelsen och inställningen till läsning hos elever i årskurs 4 runtom i världen.<sup>1</sup> Resultatet av 2016 års studie visade att elevers sociala bakgrund och deras familjebakgrund fått större betydelse för dess läsförståelse. Det framkom att elever som har det socioekonomiskt bra, generellt presterar bättre på tester (Skolverket 2017). Mot denna bakgrund sporrades ett intresse för att genomföra en studie inom detta område, med fokus på just vad som kan påverka elevers läsförståelse. Skolverket (2017) betonar att förmågan att kunna läsa och förstå ett innehåll i text beror på en rad olika faktorer, exempelvis hur van läsaren är samt hur avancerat textinnehållet är och slutligen språkliga erfarenheter. En annan viktig faktor som har stor påverkan på läsförståelse är relevanta *förkunskaper* i förhållande till det textinnehåll som ska läsas och tolkas. Förkunskaper påverkas i sin tur av faktorer som till exempel kulturell bakgrund och sociala uppväxtförhållanden (Skolverket 2017). Eftersom lärare har det yttersta ansvaret för bedömningen av elevernas läsförståelse kommer arbetets empiri att bestå av lärares uppfattningar om betydelsen av elevers sociokulturella förkunskaper för utvecklingen av deras läsförståelse samt hur de arbetar med dessa i undervisning baserad på skönlitterära texter.

## 1.1. Bakgrund

Skolan ska ge elever möjligheter att utveckla och använda språket. I detta innefattas att elever ska ges möjlighet att lära sig läsa, förstå, tänka och kommunicera kring olika texter. God läsförståelse förutsätter att eleven anammar kunskap och färdigheter inom alla skolämnen vilket även har betydelse för livslångt lärande. Det är även av vikt att eleven får möjlighet att utforska skönlitteraturens värld då detta bland annat främjar individens fantasi och identitetsutveckling (Reichenberg, 2014, s. 7, Skolverket 2019). Begreppet *läsförståelse* handlar om att läsa och förstå både text och bild och kan innefatta olika typer av texter. Detta är en viktig förmåga för att tillgodogöra sig kunskap i skolan, arbetslivet och samhället (Bråten, 2008, s. 11–13). Läsförståelse både i och utanför skolan förutsätter lärande. Innebörden av begreppet läsförståelse speglar samhällets kulturella, sociala och ekonomiska utveckling. Samhällsutvecklingen har betydelse för individers läsförståelser då mötet med olika texttyper blir mer utmanande i och med utvecklingen på så sätt att nya texttyper kommer till. Till

---

<sup>1</sup> Studien benämns *PIRLS* och står för *Progress in International Reading Literacy Study*.

exempel har samhällsutvecklingen medfört att samhället har gått från analoga till digitala läroböcker, tidningar och internet (Roe, 2014, s. 15). De yttre faktorerna som påverkar en individs läsförståelse är till exempel ljud, ljus, textens innehåll och form. Men även ordförråd, avkodning, flyt och läshastighet samt användning av förkunskaper och lässtrategier påverkar läsförståelsen (Westlund, 2009, s. 69–70). Lärare ska genom undervisningen hjälpa elever att utveckla olika läsfärdigheter och strategier som gynnar läsförståelsen. Men likaså ska undervisningen ge möjlighet för läraren att uppmärksamma och bedöma både kognitiva och icke-kognitiva faktorer (Westlund, 2009, s. 69–70). Till de icke-kognitiva faktorerna hör till exempel textens innehåll och form. De kognitiva faktorerna som lärare bör uppmärksamma och bedöma innehåller bland annat flyt och avkodning samt elevernas individuella förkunskaper, som kan vara kulturellt- och socialt betingade (Westlund, 2009, s. 69–70).

## 1.2. Problemformulering

Beträffande läsförståelse handlar den kortfattat om att avkoda och omvandla grafematisk text till tal och sedan förstå det som läses (Abdelaal & Sase, 2014). Flera studier har visat att elevers förkunskaper har en mycket stor betydelse för deras läsförståelse där studierna också visar på att god förkunskap kring textinnehållet resulterar i bättre läsförståelse. Dock utgör läsförståelse en komplex procedur som inbegriper olika faktorer, exempelvis ordförråd, flyt, förkunskaper, kulturell bakgrund och igenkänning av textens innehåll (Abdelaal & Sase, 2014). Jämfört med de texter som människan exponerades för, för 100 år sedan och även längre tillbaka, innehåller dagens texter, exempelvis i sociala medier, nyhetstidningar och skönlitteratur, ofta mer information och är mer multimodala eftersom ekonomin, teknologin och samhällets kultur har utvecklats (Abdelaal & Sase, 2014). Detta medför att de texter som den moderna människan exponeras för är mer krävande texter att läsa och förstå. I relation till de sociokulturella faktorernas påverkan på läsförståelsen är bland annat den ökade globaliseringen en viktig källa att beakta vid undersökningen av elevers olika läsförståelser (Skolverket, 2016b). Globaliseringens effekter möjliggör för möten mellan personer som är uppväxta med olika kulturella bakgrunder, detta medför i sin tur att de svenska skolorna har blivit mer mångkulturella. Detta gynnar i sin tur utbytet av erfarenheter eleverna sinsemellan. Begreppet *mångkulturell* används vid beskrivning av individer i grupp som kommer från olika kulturer, etniciteter eller nationaliteter. Inom begreppet inryms även begreppet *interkulturalitet*, som syftar på interaktionen mellan individer med olika etniska och kulturella bakgrunder och som alla har olika individuella förutsättningar. Interkulturalitet handlar om förhållningssätt och förståelse för varandra (människor emellan) (Lorentz & Bergstedt, 2016, s. 16). Även

Steffensen, Jogdeo och Anderson (1978) undersökte uppfattningen av vilket samband individers kulturella bakgrunder har med dessas läsförståelse. Studien visar att personer med bakgrundskunskaper från andra kulturer lättare uppfattar texter på ett annorlunda sätt jämfört med personer tillhörande en annan kulturell bakgrund. Detta visar på att tidigare forskning till viss del har beaktat kulturella faktorer i förhållande till läsförståelse, forskningen inom detta område är dock snäv. Mot bakgrund att mångkulturalism ökar i Sverige, motiveras vidare forskning kring hur sociokulturella faktorer uppmärksammas och utnyttjas i relation till elevers lärande kring läsförståelse. Som en del i att undersöka olika sociokulturella bakgrunder finns även frågan om utbildningsnivå som tas upp av Dickinson och Tabor (2001) där det inte bara är kulturella faktorer som påverkar läsförståelsen. Sambandet mellan utbildningsnivå hos föräldrar är således vidare en faktor som behöver vägas in kring barns läsförståelse.

### **1.3. Syfte och frågeställningar**

Detta arbete syftar till att undersöka hur lärare inom skolämnet svenska uppfattar och uppmärksammar betydelsen av elevers sociokulturellt betingade förkunskaper med fokus på elevers läsförståelse. Arbetet avser besvara följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärarna det praktiska arbetet med utveckling av elevers läsförståelse?
- Hur uppfattar lärarna betydelsen av elevers sociokulturella förkunskaper och erfarenheter för utvecklingen av elevers läsförståelse?

### **1.4. Avgränsning**

Arbetet avser enbart studera lärares arbete med elever inom svenska och mer specifikt textinnehåll som rör skönlitteratur. Anledningen till att en avgränsning görs till skönlitteratur är för att undersöka hur läraren försöker knyta an till/eller bygga upp elevernas förförståelse inom textspecifikt innehåll. Andra ämnen exkluderas därmed med syfte att lättare kunna paketera insamling av empiri och erhålla en röd tråd genom arbetet. Enligt Skolverket (2017) poängteras det att den kulturella och sociala sfären som barnen kommer ifrån är betydelsefull för den egna läsförståelsen, detta då egna erfarenheter och förkunskaper påverkar läsförståelsen. Då detta kan vara svårt att undersöka i vuxen ålder (för att det kan vara svårt att differentiera vilka erfarenheter och förkunskaper som har påverkat denna förmåga), är det lättare att genomföra en studie som denna med fokus på lärares undervisning av elever (Skolverket 2017). Arbetet med läsförståelse i svenska skolor startar tidigt, men i detta arbete görs en avgränsning till att undersöka lärares erfarenheter med enbart mellanstadieelever.

## 2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som gjorts kring denna studies ämne. Vissa delar av underlaget kommer att belysa elevers läsförståelse. Anledningen till detta är för att lärare måste ha en förståelse för detta för att kunna utföra ett gott arbete samt att det blir av relevans för att belysa studiens syfte och frågeställningar. Tonvikten i detta avsnitt handlar däremot om tidigare forskning kring hur lärare arbetar för att utveckla/- samt hur de undervisar kring läsförståelse. Det tidigare forskningsunderlaget har hittats via att följande sökord: *Läsförståelse, Förkunskap, Kulturell bakgrund, Lässtrategier*, matats in i databasen ERIC samt Google Scholar. Dessa sökord har även använts på engelska för att få en bredare och mer internationell träffbild: *Reading Comprehension, Prior knowledge och Reading strategies*.

### 2.1. Förhållandet mellan förkunskaper, kulturell kännedom och läsförståelse

Studien ”Relationship between Prior Knowledge and Reading Comprehension” (2014) av Noureldin Mohamed Abdelaal och Amal Saleh Sase undersökte förhållandet mellan förkunskaper och läsförståelse hos 20 studenter i Malaysia. Deltagarna låg språkligt på samma nivå i engelska som andraspråk. Studien genomfördes på så sätt att samtliga deltagare fick fylla i ett frågeformulär och utföra ett läsförståelsetest. Resultatet visade på en stark korrelation mellan goda förkunskaper och god läsförståelse. Resultatet uppvisade även ett samband mellan personer med mindre förkunskaper och svag läsförståelse. Forskarna skriver att även om läsaren inte har goda förkunskaper kan hen istället använda sina språkkunskaper, som exempelvis sitt ordförråd vid arbetet med läsning. Abdelaal och Sase (2014) lyfter tre viktiga faktorer hos läsaren vid läsning som används för att förstå texten. Första faktorn inbegriper språkkunskap, det vill säga ordförråd, grammatik och idiom. Andra faktorn inbegriper kunskap om olika texttyper och tredje faktorn inbegriper förkunskaper om textens innehåll eller ämne. Studien är av intresse för detta arbete då den pekar på betydelsen av relevanta förkunskaper och hur dessa används som grunder för att utveckla lässtrategier.

Professor i pedagogisk psykologi Ivar Bråten utvecklar vikten av förkunskaper som en bas kring att utveckla strategier för läsförståelse i ”Läsförståelse i teori och praktik” där han skriver att när en människa läser en text använder hen sina förkunskaper för att dra slutsatser om och



tolka textens innehåll (Bråten, 2008, s. 63). I boken diskuteras vad det egentligen innebär att förstå det som läses, bland annat ur utvecklingspsykologiskt perspektiv. Det ges även bred introduktion till läsförståelse, men också praktiska riktlinjer för dem som ska planlägga och genomföra undervisning i läsförståelse för elever i olika åldrar och med olika förutsättningar. Även forskaren Astrid Roe i, "Läsdidaktik: efter den första läsinläringen", skriver att förväntningar om hur vi tolkar och förstår texter kan variera beroende på vem läsaren är, då hen har olika tidigare kunskaper och erfarenheter av läsning (Roe, 2014, s. 40). Roe presenterar teorier och begrepp om läsning och läskompetens, och hur lärare kan arbeta konstruktivt med att utveckla elevers läsförståelse i den egna undervisningen vilket synliggör hur individuell anpassning utefter förutsättningar är viktiga att beakta vid formulering av lässtrategier. Både Roe (2014, s. 40) och Bråten (2008, s. 64) beskriver förkunskaper som ett verktyg för läsare att dra slutsatser om det de läser. Det gör läsaren genom att fylla ut den bristfälliga informationen i texten med sina förkunskaper och således förstå meningen i det som individen läser. Samma text kan därför tolkas på olika sätt beroende på läsarens sociala och kulturella erfarenheter. I Bråtens bok, "Läsförståelse i teori och praktik" lyfter även didaktikforskaren Rita Hvistendahl (2008, s. 131–132) upp att andraspråkselevers förkunskaper om textens kulturella stoff har stor betydelse för läsförståelsen. Läsare förstår texten genom att knyta an textinnehållet till något som hen känner till. Bråten (2008, s. 64) skriver även att mindre relevanta förkunskaper resulterar i sämre läsförståelse. Kopplat till det som står skrivet angående elevernas grunder till läsförståelse står det att lärare har i uppgift att ge stöd till elever i förbättrandet av de egna förkunskaperna, bland annat genom att gå igenom texterna med eleverna via läsning och förklara vad som där står, samt diskutera innehållet med eleverna. Denna form av inlärningsstrategi som innefattar samtal, diskussion och interagerande visar på hur läsförståelsen kan utvecklas genom samspel. En viktig del i detta är att läraren hjälper eleverna att aktivera de förkunskaper som är relevanta för den specifika texten som läses. Detta görs bland annat genom frågor från läraren till eleven som i det sammanhanget får tänka till och ge svar utifrån egna erfarenheter. Att eleverna själva får formulera frågor är av betydelse för utökad läsförståelse och relationen mellan lärare och elev. Bråten (2008, s.64ff) beskriver därmed att systematisk undervisning som anammar både interaktion och samspel hjälper elever att ta tillvara på förkunskaper och uppmanar till eget lärande genom coaching (Bråten, 2008, s.64ff).

Det framkommer av både Bråten (2008) och Abdelaal och Sase (2014) att lärare behöver utveckla elevers förkunskaper där de brister i läsförståelseförmågan och således tillrättavisa

när individens förkunskaper medför en inkorrekt uppfattning av textinnehållet. Även Roe (2004, s. 45–46) skriver att utvecklingen av barns förmågor att förstå det dem läser inte är enkelt och att denna förmåga är mer utmanande för barn som har mindre förkunskaper kring det ämne eller område som texten behandlar. Det är nödvändigtvis inte alltid på grund av mindre förkunskaper som läsförståelsen påverkas, utan ibland handlar det om att elever inte vet hur förkunskaper ska aktiveras (Bråten, 2008, s.64ff). Öppna samtal om texten som ska läsas och gemensamma erfarenheter kring textens tema kan därför ha stor betydelse för att aktivera elevers förkunskaper då läraren initierar dessa. Elever blir aktiva språkdeltagare i samtalen, de förkunskaper och den textvärld som öppnas upp ger istället eleverna en gemensam kontext att utgå ifrån enligt literacyforskarna Ewa Jacquet och Maria Danielsson (2018, s. 62) i ”Uppdrag literacy: med klassrummet som arena”. I boken definieras paraplybegreppet literacy och författarna beskriver hur undervisningen kan formas så att eleverna blir aktiva deltagare i förhållande till de textvärldar de möter. I arbetet ges praktiska exempel på hur lärare tillsammans med elever kan skapa en miljö där eleverna utvecklar en tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan och därmed vågar använda språket som verktyg för tanke och lärande. Det skrivs bland annat att förkunskaper är direkt kopplade till individens kulturella bakgrund som har stor roll för läsförståelsen (Bråten, 2008, s. 60ff; Jacquet & Danielsson, 2018, s. 62).

Studien ”The Functions of Cultural Schemata in the Chinese Reading Comprehension and Reading Time of College Students in Taiwan” (2012) är genomförd av Li Chen-Hong och Lai Shu-Fen. I studien undersöktes hur kulturell bekantskap hos studenter påverkade deras läsförståelse och lästid. Studien genomfördes utifrån ett schemateoretiskt perspektiv där studenterna fick läsa två olika texter på kinesiska: en kulturellt bekant text och en kulturellt obekant. Ett schema syftar till den kunskap och erfarenhet som läsaren besitter. Därefter fick studenterna genomföra ett läsförståelsetest i förhållande till de två texterna där det antecknades hur lång tid det tog att läsa varje text. Resultatet visade att både studenternas läsförståelse och lästid påverkades av deras kännedom om den kultur som texten präglades av. Studenternas lästid var kortare och läsförståelsen var bättre när de fick läsa en kulturellt bekant text. Forskarna Li Chen-Hong och Lai Shu-Fen (2012) skriver i sin slutsats att läsarens kulturella schema påverkar dennes minne, läsförståelse, tolkning och lästid vilket gör att individen kan läsa på ett snabbare och mer effektivt sätt. Utifrån ett kulturellt perspektiv ser människors erfarenheter olika ut och därför kan det vara svårare för en individ att förstå en text om dennes kulturella fäste står långt ifrån texten, vilket är viktigt att ta i beaktning vid undervisning.

Sociokulturellt medförda kunskaper, erfarenheter och åsikter kan därmed påverka hur människan förstår och uppfattar sin omgivning; men även hur denne bearbetar en text och förstår den (Bråten, 2008, s. 152).

Studien "Beginning literacy with language" av Dickinson och Tabor (2001) är baserad på observationer av interaktioner mellan vuxna och barn i hem- och skolmiljöer. Denna studie är relevant för denna studie eftersom forskarna har påvisat ordförrådets viktiga roll för individens förståelse. Skillnader på ordförrådets storlek bygger på mängden "vuxenprat" som små barn exponeras för hemma. Detta har senare visat sig inneha en betydande roll för hur väl barnen presterar i grundskolan. Exponeringen för tryckta ord i samhället där barnet växer upp i, samt barnets hem- och skolmiljö, det vill säga allt från skyltar med text på gatan till böcker på bokhyllan hemma, är de mest betydelsefulla miljöerna som påverkar språkutvecklingen direkt och indirekt. Det är här barnen utvecklar förkunskaper och språkförmågor för att kunna lära sig att läsa och förstå. Dickinson och Tabors studie visar på sambandet mellan barns sociala bakgrund och deras ordförråd. Forskarna skriver att barn med högutbildade föräldrar exponeras för ett större register av ord än barn vars föräldrar är lågutbildade, vilket således påverkar deras läsförståelse och blir en viktig grund att beakta för lärare beträffande elevernas olika utgångspunkter i relation till läsförståelse.

## **2.2. Lärares arbete som tar elevers olika förkunskaper i beaktning**

Bråten (2008, s.56–59) skriver att en viktig förkunskap för läsförståelsen är läsarens *ordförråd* – det vill säga att ha kunskap om ordens betydelse. Elever med ett större ordförråd tycks förstå det som läses bättre, jämfört med elever som har ett mindre ordförråd. Elever möter dock kontinuerligt nya texter och nya ord inom olika ämnesområden och det är upp till läraren att förklara och ge olika definitioner av de nya orden för att underlätta elevernas förståelse i det nya mötet med texten. Där läsarens ordförråd brister under läsning av en text, det vill säga där läsaren möter ett okänt ord, kan hen använda information i texten för att leta rätt på ordets betydelse (Bråten, 2008, s. 56–59). Bråtens forskning belyser även betydelsen av huruvida textens kulturella fäste står nära eller långt ifrån läsaren där det framkom att en kort lästid och en god läsförståelse fanns hos läsarna som var bekanta med textinnehållet. Det framkom även att lärare ansåg att elever som inte förstod kulturspecifika ord i en text kunde ha att göra med att dessa elever inte hade fått uppleva orden. Som exempel tas ordet fjällvandring, där en läsare

som inte kommer från en kultur eller är uppväxt i sociala förhållanden som fjällvandring utgör en del av, har det svårare att förstå en text eller ord som är förknippade med fjällvandring jämfört med en elev som fjällvandrat med sin familj. Detta kunskapsglapp skapar klyftor i klassrummet som lärarna säger är en av utmaningarna i yrket, att skapa lika villkor för alla elevers lärande. Westlund (2013) skriver även om begreppet inferenser som handlar om förmågan att kunna dra slutsatser genom att fylla tomrum som finns i texten. Hennes avhandling tar således upp dessa som en form av lässtrategi för att läsa mellan raderna, det vill säga att skapa förståelse av den text som inte explicit står skriven. Med strategier menas mentala verktyg som läsaren använder för att skapa mening i skriven text. Att använda strategier vid läsning handlar inte bara om det som förstås, utan även hur det som lästs används (Westlund, 2013, s. 52). Det finns många olika lässtrategier men inferensläsning är relevant för denna studie då elevers förkunskaper och erfarenheter aktiveras för att kunna skapa förutsättningar till att förstå och tolka skönlitterära texter. Lässtrategier är en målinriktad och medveten läsprocess för att försöka tolka och förstå innehållet i en text vilket även tas upp i Michael Tengbergs (2016, s. 30) forskningsavhandling ”*Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*”. Undersökningen har sin utgångspunkt i aktuell teoribildning om interaktion och om litterär reception, här utvecklar Tengberg en nyanserad bild av litteratursamtalets potentiella inverkan på elevernas läsning. I likhet med Tengberg skriver även Westlund (2009, s. 101–102) att de mest centrala inferenserna utgörs av modellbaserade- respektive textbaserade inferenser. *Modellbaserade inferenser* innebär att läsaren kompenserar för brister i texten med sina individuella förkunskaper om textinnehållet. *Textbaserade inferenser* handlar om att sammanställa information som finns på olika ställen i texten som tillsammans skapar mening (Westlund, 2009, s. 101–102). Även om inferenser är beroende av läsarens förkunskaper främjas läsförståelsen inte enbart av läsarens förkunskaper. Vidare framkommer det även i forskning från pedagogikprofessorn Monica Reichenberg i, ”Att läsa mellan och bortom raderna”, att läsaren måste medvetet aktivera relevanta förkunskaper till textinnehållet. Läsarens läserfarenhet, förkunskaper, kulturella och sociala bakgrund påverkar förmågan att göra inferenser. En text kan således läsas och förstås på olika sätt eftersom elever har olika referensramar (Westlund, 2009, s. 101–102, Reichenberg, 2015, s.9). Ett sätt att främja användandet av läsarestrategier som inferensläsning är genom användandet av undervisningsmodellen *Reciprocal Teaching (RT)* (Westlund, 2009, s. 101–102).

### **2.3. Sammanfattning av tidigare forskning och kunskapsbidrag**

Tidigare forskning visar sammantaget en bild av att tidigare förkunskaper och kulturellt sammanhang spelar en central roll kring en individs förutsättningar för läsförståelse. Förkunskaper och en förmåga att basera en text i ett kulturellt sammanhang leder till att individen har de verktygen som behövs för att kunna läsa mellan raderna och tolka en text. Inom ramen för svensk skola är det lärarens roll att hjälpa eleven utveckla relevanta kunskaper som är kopplade till dem själva som individer. För att hjälpa elever blir en viktig del att även lära eleverna hjälpa sig själva och varandra. Tidigare internationella studier visar att läsförståelsen ökar då en elev tar sig an en text som är kulturellt familjär för denne, vilket även stämmer för socialt familjära texter. Nationell forskning kring detta i Sverige är bristfällig vilket kan te sig olyckligt då det svenska samhället bärs upp av flertalet olika etniciteter med varierande kulturell bakgrund. Av denna anledning motiveras denna studie för att bättre belysa hur lärare arbetar med läsförståelse i en svensk kontext.

### 3. Teoretisk referensram

Studiens teoretiska referensram tar avstamp teorier som kan förklara lärares praktiska arbete. *Den sociokulturella teorin* är bred och avgränsas till begreppet ”Scaffolding” då detta begrepp tydligt relaterar till hur lärare agerar som ett stöd för eleverna vid deras utveckling av läsförståelse. Vidare används även *Receptionsteorin (RT)*, som hamnar under det sociokulturella teoriparaplyet. Inom detta perspektiv används följande centrala begrepp: ”interaktion” och ”mottagande” för att komplettera det allmänna sociokulturella perspektivets fokus på lärarens stöd (genom användning av scaffolding) vid utveckling av elevens läsförståelse. Elevernas interaktion med och mottagande av text blir centralt för läraren att förstå för att denna ska kunna agera som ett bra stöd för eleven. Interaktionen och mottagande av text inom ramen för receptionsteorin påverkas av elevens bakgrund varför det blir av intresse att ha som teoretisk bas för analys i relation till sociokulturell bakgrund.

#### 3.1. Sociokulturellt perspektiv

Inom det sociokulturella perspektivet ses människan som en biologisk och kulturvarelse (Säljö, 2018, s. 167). Då lärandet tar fart i interaktiva förhållanden, där samspel med andra äger rum, får språket stor betydelse (Vygotskij, 1999, s.20–23; Westlund, 2009, s.42 & 69-70). Bråten (2008) behandlar hur lärande, inte minst i relation till läsförståelse, kan påverkas av sociala situationer och sammanhang där faktorer som kultur också är av stor betydelse. I detta skriver Bråten (2008) att det är viktigt att se över den kontext där utveckling av läsförståelse sker, framförallt då mötet mellan den som läser och texten kommer att påverkas av olika element som: nivån på läsaren, läsarens egen självuppfattning, läsningens utformning, text typ m.m. Olika element kommer i sig att påverka hur läsaren känner inför texten, vad hen tänker kring den och känner i relation till att förstå den. Även Bruner (2002, s.98) skriver att en betydande del av läsförståelsen har att göra med den sociokulturella miljö som lärarens undervisning sker i; men även hur skolans inlärningsmiljö ser ut i sin helhet.

Vid det tillfälle då en uppgift når en högre nivå, används ofta begreppet scaffolding, som förklarar att elever vid denna nivå behöver hjälp i form av lärarstöd eller annan kunnig elev för att kunna nå framgång i uppgiften (Svensson, 2009, s.50; Smidt, 2013, s.33–40; Skolverket, 2016a). *Scaffolding* beskrivs som det stöd som karaktäriserar nybörjare-till-expertinteraktioner, oftast lärare-till-elev men även elev-till-elev. Med scaffolding (stöttning) menas det stöd som

eleven får i inlärningsprocessen som succesivt dras undan eftersom eleven klarar alltmer självständigt arbete.

### **3.2. Receptionsteori**

Detta kompletterande teoretiska perspektiv gör sig relevant genom att plocka ut ett centralt begrepp i teorin som handlar om just interaktion och mottagande (Westlund, 2015, s. 39). Reciprocal teaching är ett centralt begrepp för hur lärare påbörjar processen för att eleverna sedan kan lära sig själva. Teorin utvecklades av Palincsar och Brown med avsikt att hjälpa svaga läsare att använda lässtrategier under 1980-talet och blir relevant att diskutera då den utgår ifrån hur lärarna agerar som en stöttning eller scaffold åt eleverna då de hjälper dem att utveckla sina lässtrategier. RT är en av de mest förekommande modellerna för att främja elevens läsförståelse. Under RT börjar läraren med att modellera strategier för eleverna, exempelvis hur hen bearbetar en text på ett reflekterande sätt för att finna en åtgärd för problem som hen stöter på i texten. Läraren ska vägleda eleverna till att bli goda läsare och skapa mening i texten. Eleverna övar sedan strategin i mindre grupper och agerar som varandras lärare så att kunskapen sprids mellan eleverna inom den lilla gruppen där eleverna agerar stöttning åt varandra under uppsikt av läraren. Syftet är att eleverna succesivt självmant ska lösa problem som de möter i olika texter (Westlund, 2013, s. 79). Delar av RT syns i uppsatsens empiri och behandlar användningen av lässtrategier vilket gör denna undervisningsmodell relevant för denna studie. Inom RT uppmärksammas även de kulturella och sociala aspekterna av inläringen vilket knyter an på studiens syfte där RT används i helklass och på individnivå. Modellen består av följande fyra huvudstrategier enligt Westlund (2009, s. 76): (i) Predict (förutspå handlingen genom paratext); (ii) Questions (ställa frågor om texten); (iii) Clarify (att reda ut nya ord och sammanhang i texten); samt (v) Summarize (sammanfatta). Westlund (2009, s. 76) poängterar att modellens fyra primära strategier står nära det sociokulturella perspektivet då den bland annat går ut på att lärare modellerar strategierna för eleverna och att eleverna interagerar med varandra och läraren i smågrupper genom ovan nämnda strategier. RT:s (2009) fyra strategier används som ett analytiskt redskap i denna studie då de visar hur eleverna mottager den informationen som sänds via en text samtidigt som de använder sina tidigare förkunskaper i mottagandet och den senare interaktionen som sker mellan eleverna och läraren.

En vidare anledning till att följande begrepp, interaktion och mottagande, väljs ut som centrala är med anledning av att Bråten (2008, s.11&14&64ff) beskriver hur systematisk undervisning

som möjliggör för elever att lära sig hur de både skall knyta an samt använda relevanta förkunskaper till det som läses är av vikt. Detta görs bland annat genom vägledning och modellering vid upprepade gånger för att elever succesivt och självständigt ska utveckla kunskaper och färdigheter (Bråten, 2008, s.64ff). Vid bearbetning och analys av empiri operationaliseras begreppet scaffolding, i relation till den interaktionen och det mottagandet som sker (under RT), genom att leta efter följande praktiska exempel på scaffolding av lärare:

- Är närvarande
- Visar eleverna hur det ska se ut när det är klart
- Erbjuder visuella (intryck) redskap som bilder, färgkodning, filmer osv.
- Modellerar på ett reflekterande sätt hur hen tänker vid läsning och problemlösning

Det är även av vikt att läraren kopplar undervisningsinnehåll till elevernas tidigare kunskaper, sådant som de vet eller har erfarit (Bråten, 2008, s.64ff; Sheridan, Sandberg & Williams, 2015, s.83).

Receptionsteorin är sprungen ur transaktionsteorin som haft en stor del i utvecklingen av synen på lärande beträffande läsförståelse enligt Westlund (2015, s. 53). Beträffande transaktionsteorin, så tar den fasta på läsning genom att beskriva den som en initiativrik process som bygger på både utveckling av sammanhang samt mening, och att denna sker genom dialog och diskussion mellan den som läser och texten (Olin-Scheller, 2006, s. 29). Det är just inom denna inlärningsprocess som ”reception” står i centrum, när den som läser letar/försöker skapa mening i det innehåll som läses med tanke på att texten ibland kräver mer än bara explicit läsning, det vill säga att läsaren måste använda sina tidigare förkunskaper för att skapa mening i en text. Detta innebär däremot inte att den som läser, fritt skall tolka texten hur hen än behagar – utan snarare möta texten genom en aktiv (deltagande) läsning (Westlund, 2015, s. 53).

Utvecklingen av receptionsteorin har därmed, enligt McCormick (1994, s. 70–71), sin grund i hur läsaren mottager och tolkar en text. Modellen ställer texten mot läsaren. Det allmänna registret inom texten kan sägas vara dess grundläggande värderingar kring exempelvis etik, moral och kultur, detta ställs i sin tur mot läsarens grundläggande värderingar och förkunskaper (läsarens allmänna register) och ett utbyte, förståelse och utveckling sker enligt Bråten (2008,



s. 64). Olin-Scheller (2006, s. 31) anser att läsarens allmänna register är starkt beroende av den sociala kontext som läsaren formats i då det är där läsaren fått sina grundläggande värderingar. Det allmänna registret är dock inte hugget i sten, utan den kan förändras i takt med att en individ utvecklar sina åsikter kring sociala ämnen genom interaktion med världen (McCormick, 1994, s. 74–80) samt (Westlund, 2015, s.53). Då det allmänna registret är förnybart så kan också en text tolkas på nya sätt i samband med att individens register utvecklas. Beträffande det litterära registret så består det av det som faktiskt skrivs i texten och de beskrivningar som texten ger (McCormick, 1994, s. 70–71). Det litterära registret beskriver även det som inte direkt tas upp utav texten utan de tomrum som en författare kan lämna som ämnas att tolkas av läsaren. Här krävs det således att läsaren drar egna slutsatser och läser mellan raderna (Westlund, 2012, s. 105) samt (Reichenberg, 2008, s. 62).

Betydelsen av att lärare skapar möjligheter för elever att se över det egna litterära registret är stor, inte minst beträffande litteraturundervisningen samt läsundervisningen (Olin-Scheller, 2006, s. 32; Westlund, 2012, s. 36). I sin undervisning behöver läraren finna ett sätt att bygga upp dessa möjligheter för eleverna så att de kan träna sig själva i läsningen av ”svåra” texter där miljöer ovana för läsarna även tillåts ta del. I denna form av självständig läsning ges eleverna också möjlighet till att träna på eget ansvarstagande, *learning-by-doing*,<sup>2</sup> i syfte att utveckla den egna läsförståelsen (Westlund, 2012, s. 36). Eleverna kan i detta välja att läsa en viss typ av textinnehåll som är av samma genre. Läraren måste här vara vaksam och se till att eleverna stimulerar sin läsning, detta då alltför repetitiv eller familjär läsning inte utvecklar varken kognitiva förmågor eller det egna ordförrådet. Eleverna skall utmanas i sin undervisning för att undvika att bli bekväma in sin läsning (Reichenberg, 2008, s. 58–59; Westlund, 2012, s. 36). I elevers självständiga läsning och eget ansvarstagande är det däremot viktigt att läraren fortfarande visar närvaro genom aktiv vägledning (McCormick, 1994, s. 87–88; Reichenberg, 2008, s. 58–59; Westlund, 2012, s. 36). McCormick (1994, s. 87–88) skriver att då en läsare kommer in i den text som läses så sker något som kallas för *matching* mellan texten och läsarens register vilket kan liknas vid en social interaktion. Åt motsatt håll så kan läsarens och textens register skilja sig från varandra och verka ej kompatibla, varpå en *miss-matching* uppstår. Faran med *miss-matching* är att läsaren inte förstår texten och då väljer att rata den.

---

<sup>2</sup> Ansvara för sitt eget lärande

### 3.3. Sammanfattning teori

Då studien avser att synliggöra lärares arbete med elever kopplade till dessas sociokulturellt betingade förkunskaper används en kombination av teorier grundade på ett sociokulturellt perspektiv. Inom ramen för detta sociokulturella perspektiv lyfts scaffolding fram för att beskriva lärarens roll som stöttning åt eleverna och även tydliggöra hur läraren avser att bemyndiga eleverna till att vara stöttande åt varandra i den vardagliga undervisningen kring läsförståelse. Receptionsteorin används sedan i kombination med reciprocal teaching för att ge ett praktiskt exempel på hur både lärarna och sedan eleverna i smågrupper ger uttryck för begreppet scaffolding där de fyra huvudstrategierna beskrivna av Westlund (2009) används för att visa hur eleverna genom sina tidigare sociokulturella förkunskaper mottager och sedan interagerar med en text och hur eleverna kan påverka varandra. Denna process blir också viktig för hur läraren väljer att lägga upp sina lektioner. Anledningen till att lässtrategierna används är för att de tydliggör hur lärarna ser både hur eleverna upplever en text (mottager) för att sedan visa hur de interagerar med texten och lär varandra genom sina egna unika förkunskaper.

## 4. Metod

I detta kapitel redovisas studiens metodval, tillvägagångssätt och genomförande.

### 4.1. Design

Denna studie har genomförts med hjälp av två olika kvalitativa forskningstillvägagångssätt för att samla in empiriskt material. Empirin har samlats in från fyra intervjuer med lärare, från olika årskurser i ämnet svenska, samt fyra observationer. Att detta arbete innefattar triangulering som omfattas av både intervjuer och observationer skriver Ahrne och Svensson (2015) medför ett bättre och mer tillförlitligt resultat jämfört med om enbart intervjuer eller enbart observationer hade genomförts.

Syftet med att genomföra intervjuer är att framkalla kunskap om lärarnas erfarenheter och tankar om temat för studien. Intervjuerna som har genomförts bygger på den kvalitativa metoden där semistrukturerade intervjuer har utförts. Genomförandet av intervjuer går ut på att tolka och förstå informanternas, i detta fall lärarnas resonemang och motivering av deras val. Detta tillvägagångssätt är väl anpassat för denna studie och bland fördelarna är att resultatet ofta leder till en mer fördjupad förståelse för lärarnas svar kring undersökningsområdet. Det är viktigt för den som intervjuar att skapa förtroende hos de som blir intervjuade för att få svar som är så nära sanningen som möjligt. För att intervjun inte ska bli allt för öppen och allmängiltig har en intervjuguide med frågor använts och på det sättet kan intervjun bli mer styrd och relevant (Dalen, 2015).

Med observationer ges forskare möjlighet att närma sig den andres ”utkikspunkt”, med andra ord den andres perspektiv på tillvaron. Det finns olika dimensioner av observationer och en utav dessa är öppna observationer, vilket är den typen av observation som har använts i denna undersökning. Öppna observationer innebär att forskaren i förväg har informerat alla deltagare/informanter om studiens syfte och ändamål (Lalander, 2015, s. 93–100). Lalander (2015, s. 100) problematiserar användandet av öppna observationer där han bland annat skriver om den s.k. forskareffekten. Forskareffekten innebär att forskarens närvaro kan påverka människornas beteende då de vet att forskaren är där. Då är det viktigt att forskaren kan samspela med omgivningen för att minska på effekten under observationen. En annan dimension som problematiseras är passivitet på fältet och handlar om forskarens deltagande (Lalander 2015:100). Inför denna studie har en låg profil försökt hållas i klassrummen under

observationerna. På så sätt har även forskareffekten försökt att undvikas. Syftet med att genomföra observationerna är att undersöka läsförståelsen i praktiken i mångkulturella klassrum. Se undersökningens observationsschema i avsnittet *bilagor* nedan.

## 4.2. Urval

Eftersom denna studie behandlar kulturellt och socialt betingade förkunskapers påverkan på elevers läsförståelse var det önskvärt att inkludera skolor som präglas av mångfald i urvalet med betoning på en mångfald kring kultur. Därför har ett selektivt urval om två skolor gjorts, av vilka bägge skolorna är belägna i två Stockholmsförorter som präglas av en hög mångfald och interkulturalitet. Dessa två skolor valdes för att dess elever representerar en stor kulturell spridning. Beträffande socialt betingade förkunskaper i relation till samhällsklass var detta en faktor var som svårare att synliggöra. Områdena där skolorna befinner sig i studerades dock demografiskt och en bild framträdde som pekade på att utbildnings och lönenivån hos de som bor där var något lägre än i mer centrala delar utav Stockholm vilket föranledde att även klasstillhörighet nämns bland den tidigare forskningen trots att studien främst fokuserar på kulturell mångfald som en del av elevernas sociala bakgrund. De lärare som har intervjuats är utbildade lärare med en arbetslivserfarenhet om minst fem år och som undervisar elever i ämnet svenska för årskurs 4–6. Nedanstående Tabell 1 ger ytterligare information om respondenterna.

Lärare i studien	Undervisar i årskurs...	Yrkesverksam i...
Ulrika	5	11 år
Johan	4	6 år
Jenny	4	8 år
Madeleine	5	7 år

*Tabell 1 – Deltagande lärare i studien*

## 4.3. Tillvägagångssätt

Med hänsyn till de etiska ställningstagandena förblir lärarnas namn fiktiva. De lärare som har intervjuats kommer att kallas *Ulrika, Johan, Jenny* och *Madeleine*. Intervjuer genomfördes med Ulrika och Johan innan observationer av deras lektioner genomfördes. Motsatt förfarande gjordes dock på Jenny och Madeleine, det vill säga att observationer av deras lektioner gjordes innan intervjuerna genomfördes. Det är nämligen så att ordningen på intervjun och observationen kan påverka resultatet och därför har en uppdelning i ovan angiven ordning gjorts för att erhålla ett mer jämnt resultat. Att hålla intervjuer *efter* observationerna möjliggör

exempelvis för frågor om sådant som har observerats, medan att intervjua *innan* observationen kan färga av sig under lärarens undervisning. Genom att komma fram till liknande resultat med olika metoder där teorier och empiri ökar studiens trovärdighet (Ahrne & Svensson, 2015, s. 25–26).

#### **4.3.1. Genomförande av intervjuerna**

I det första mailet som lärarna fick informerades de om studien och om att deltagandet var frivilligt. De informerades att alla platser och identiteter hålls konfidentiella och att studien görs i utbildningssyfte. Intervjuerna genomfördes i lärarnas personalrum och klassrum för att en mer naturlig och ostörd miljö skulle användas. Intervjun började med enkla frågor om lärarens utbildning och arbetslivserfarenheter. Sedan övergick intervjun till att diskutera frågor som rör denna studie för att sedan avslutas med mer allmänt hållna frågor om läraryrket med avsikt att informanten skulle känna sig bekväm under och efter intervjun. Som tidigare nämnts var intervjuerna semistrukturerade. Frågor ställdes ur intervjuguiden och lärarna pratade fritt kring intervjufrågorna. Samma frågor användes till alla intervjuer men olika följdfrågor anpassades till varje intervjusituation. Detta då det är viktigt att visa ett genuint intresse och engagemang. Av denna anledning spelades även intervjuerna in istället för att anteckningar fördes. Genom att spela in intervjuerna kunde fokus på vad lärarna faktiskt sa, göras och relevanta följdfrågor kunde ställas. Inspelningarna underlättade även för bearbetningen av empirin.

#### **4.3.2. Genomförande av observationerna**

Det har redan redogjorts för hur kontakt med informanterna skedde i förväg samt att de var medvetna om syftet med studien. Fyra lärares lektioner i ämnet svenska observerades och observationsanteckningar fördes. Anteckningarna innehåller lärarnas arbetssätt under läsförståelseundervisningen. Dokumentationen innehåller sådant som antogs vara relevant för studien. Det valdes medvetet att inte använda mobil eller dator för att anteckna i klassrummet då det kan störa eleverna och se oprofessionellt ut, varför det valdes att antecknas analogt med papper och penna. Lärarna presenterade mig som observatör innan lektionerna började för eleverna och förklarade syftet med min närvaro. Sedan satt jag längst bak i klassrummet för att inte dra åt mig uppmärksamhet under lektionerna. Allt som observatören dokumenterar under observationerna (och intervjuerna) måste sparas för att ursprungskällorna skall kunna kontrolleras (Eliasson, 2013, s. 22).

### 4.3.3. Bearbetning av insamlat empiriskt material

Det insamlade materialet analyseras utifrån Braun och Clarkes (2006) artikel "Using thematic analysis in psychology". Braun och Clarke (2006, s.83ff) skriver att kvalitativ forskning kan bidra till rikliga data och genom tematisk analys kan empirin identifieras för att finna gemensamma nämnare. Denna metod håller sig utanför specifik teoretisk ram vilket skapar möjlighet för den tematiska analysen att förankras med uppsatsens teorier och tidigare forskning. Studien har en abduktiv ansats, vilket betyder att den kombinerar induktivt samt deduktivt tänkande (Denzin, 2009, s.13–17). Detta arbete utgår från empiriska fakta, men avfärdar ej förförståelsen inom den teoretiska referensramen. Då fakta ej står för sig själv utan tolkning spelar en roll enligt både Denzin (2009, s.13–17) samt Alvesson och Sköldberg (2008, s.134) så används *sociokulturella teorins* centrala begrepp, "Scaffolding", samt *Receptionsteorins* centrala begrepp "interaktion" och "mottagande" i Braun och Clarkes (2006, s.84) analysmodell. De tre nämnda begreppen används således vid kodning. Bearbetning av empiri började vidare med grundtanken att finna både likheter och skillnader i de svar som erhållits från intervjuerna, samt kunna sälla bort det som var irrelevant med hjälp av den teoretiska referensramens centrala begrepp. Först genomlyssnades de inspelade intervjuerna med syfte att lära känna innehållet innan transkribering påbörjades. Som ett andra steg påbörjades en sortering samt gallring av lärarnas utsagor. I detta steg togs de centrala begreppen i teorin i beaktning vid både kodning och meningskoncentrering av texterna. Vidare fortsattes den teoretiska referensramen att tas i beaktning vid att identifiera mönster och kategorier som kunde utgöra relevanta teman. I den initiala rondan av att arbeta med kategorier blev det möjligt att peka på nyckelfynd, samt använda citat från respondenterna som hjälpte till att underbygga kategorin tills att den kunde transformeras om till ett tema. Tre huvudteman identifierades vid bearbetning av det empiriska intervjumaterialet.

Braun och Clarkes analysmodell efterföljdes även vid bearbetning av observationsmaterialet. Eftersom jag hade valt bort att spela in det som hände i klassrummet till förmån för att anteckna och på så sätt vara mindre störande fanns det dock en mindre mängd analyserbart material. I de anteckningar som gjordes fick dessa ses över flertalet gånger för att få en helhet av de observationer som gjordes. Dokumentationerna renskrevs. Efter detta användes en färgmarkör för att se över observationernas kontext, och nyckelfynd som var av relevans för både syftet, frågeställningar men som också hängde ihop med empirin från intervjuerna eller skilde sig åt helt (Ahrne & Svensson, 2015, s.8–18). Stundtals kunde det uppstå utmaningar i att analysera och tolka vissa begrepp, detta då respondenterna själva inte alltid använde de centrala

begreppen i teorin; vilket i vissa fall krävde en mer ingående analys för att försöka se helheten. För att öka studiens trovärdighet användes däremot direkta citat från respondenterna, respondenterna har även fått se över slutmaterialet i studiens sista kompletteringstillfälle för att undvika subjektiva antaganden. Resultatdelen redovisas på ett beskrivande sätt, i narrativ form, med citat i syfte att låta resultatet fokusera på det mest väsentliga som respondenterna gett uttryck för (Ahrne & Svensson, 2015, s.143).

#### **4.4. Etiska överväganden**

Vid varje genomförande av intervju- och/eller observationsstudier är det av stor vikt att observatören/intervjuaren funderar kring eventuella etiska överväganden innan studien genomförs (Dalen, 2015, s.25–29). Följande fyra forskningsetiska principer har därför verkat som utgångspunkt för denna studie.

- *Informationskravet:* Ett mejl skickades ut till informanterna som informerade om att de får delta i studien helt frivilligt och får ångra sig även om de tackar ja. Informanterna blev informerade om att intervjuerna kommer att spelas in för att i efterhand kunna lyssnas på och studeras i utbildningssyfte.
- *Samtyckeskravet:* Tillsammans och i samförstånd med lärarna som intervjuades (informanterna) mejlade de elevernas föräldrar och informerade om att observationer skulle genomföras i deras klassrum för denna studie. För de fall intervjuer skulle hållas med eleverna i grupp blev föräldrarna informerade och medvetna om det samt att ett eventuellt deltagande skulle vara frivilligt.
- *Konfidentialitetskravet:* samtliga deltagande - det vill säga allt från kommun till skola lärare (informanter) till elever, försäkrades om att några personuppgifter inte skulle tas med i studien och att deltagare förblir konfidentiella genom att fiktiva namn används i uppsatsen.
- *Nyttjandekravet:* Alla delaktiga i studien informerades slutligen om att syftet med den information som de lämnade skulle komma att användas uteslutande i utbildningssyfte.

## 5. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras bearbetad empiri som avser både intervjuer och observationer. Avsnittet redovisas tematiskt enligt följande: Förkunskaper, Ordförråd och Lässtrategier. Varje tema följs teoretisk analys mot följande centrala begrepp: ”Scaffolding”, ”interaktion” och ”mottagande”. Därefter avslutas avsnittet med en kort sammanfattning.

### 5.1. Förkunskaper

Samtliga lärare som intervjuades uttrycker att elevers förkunskaper och erfarenheter är en viktig faktor i diskussionen om läsförståelse. De är dessutom eniga om att det påverkar sättet elever förstår ord och tar emot texter. Ulrika förklarar att goda förkunskaper kring textinnehållet gör att elever snabbare förstår sammanhang i texten vid läsning.

Ulrika: ”Det går att se skillnad i elevernas förståelse beroende av deras förkunskaper. Elever som har mer förkunskaper om innehållet snappar snabbare upp handlingen.”

Ulrika berättar att läsförståelse inbegriper mer än bara (svenska) språket, särskilt i andra skolämnen då kunskap behövs för att bland annat förstå ämnesbegrepp. Ulrika beskriver att elever kompenserar med innehållet, förkunskaper och erfarenheter för att tolka och fullt ut förstå textinnehållet.

Ulrika: ”Nästan alla skolämnen kräver läsförståelse, du har till exempel massa SO-böcker som ska läsas. Sedan ser läsförståelsen förstås annorlunda ut beroende på om det är en faktabok eller skönlitterär som eleverna läser. Elever möter olika typer av texter varje dag i skolan.”

Jenny tar också upp att läsförståelsen berörs av både text och läsarens förkunskaper inom textinnehållet och språket. Jenny säger att texter förr och idag ser annorlunda ut. Det används olika svenska uttryck och ord som hon beskriver är tidsbaserade vilket kan utmana elevernas förkunskaper. Jenny förklarar att hennes elever inte har erfarenheter av litteratur som anses vara kulturell och klassisk.

Jenny: ”Sådana klassiska svenska sagoböcker och filmer använder språket på ett omodernt sätt. Ett sätt som eleverna idag kan ha svårt att relatera till... Idag är ju sådana böcker uppdaterade för att vara mer anpassade i dagens samhälle. Det gör även att eleverna kan ha nått att relatera till både språkligt men även innehållet och bilderna.”



Även Madeleine förklarar att hon ser skillnad i elevernas läsförståelse beroende på deras kulturella bakgrund.

Madeleine: "... men förkunskaper påverkas av många faktorer. Kulturell bakgrund är självklart en av dem. Eleverna har olika kulturella erfarenheter till exempel hemifrån då kan det vara mat, traditioner, religion, vanor och så vidare. När de läser så drar de ju paralleller mellan egna erfarenheter och textinnehållet och så kan de förstå sammanhang i texten."

Jenny ser användningen av förkunskaper och erfarenheter som en del av läsförståelsen. Hon förklarar att när eleverna läser drar de paralleller mellan sina inre bilder och texten för att tolka och skapa mening i det de läser, vilket hon också använder som ett verktyg för att lära ut strategier vid läsning.

Jenny: "Vid till exempel högläsning av skönlitteratur så brukar jag medvetet stanna upp under läsningen vid vissa ord eller delar i boken och tänka högt. Och jag gör det för att visa eleverna hur man kan tänka för att tackla hinder och skapa mening i det man läser."

Ulrika berättar att elevers förkunskaper och erfarenheter vid skönlitterär läsning märks av i undervisningen då eleverna behöver tolka och förstå texter.

Ulrika: "Barn som exponeras för bredare register av ord hemma samt exponeras för nya olika platser, då menar jag geografiskt att de kanske reser eller bara åker utanför sina bostadsområden har generellt sätt lättare med läsförståelsen."

Vidare beskriver Ulrika att dessa elever då har fler förutsättningar att koppla ord och textinnehåll till förkunskaper och erfarenheter då de har större repertoarer samt större register av erfarenheter.

### **5.1.1. Teoretisk analys**

Samtliga lärare säger att förkunskaper som eleverna besitter har stor betydelse för deras läsförståelse i texter som dem möter och att det är av vikt för lärarna att vara medvetna om detta för att kunna möta eleverna i hur de väljer att lära ut. Genom intervjuerna framkommer hur lärarna väljer att modellera lässtrategier. Läraren Jenny beskriver hur hon vid högläsning modellerar läsningen för eleverna. Hon tänker högt och stannar upp vid centrala delar i texten vilket enligt Bråten (2008, s. 64ff) stöttar eleverna i att hänga med och förstå innehållet. Beträffande scaffolding som det stöd eleverna får av lärarna beskriver Jennys sätt att lära ut genom att tänka högt, vara ett sätt att ge eleverna verktygen att vidareutveckla sin egen

tankeprocess genom att använda hennes process som en slags byggställning för eget tänkande. Genom vägledning och modellering kan eleverna succesivt självständigt utveckla kunskaper och färdigheter (Bråten, 2008, s. 64ff). Ovan exempel från resultatet visar att lärarna använder flertalet av de praktiska punkterna kring scaffolding, det som dock inte nämns är hur visuella intryck kan användas för att vidare stärka elevernas lärande.

Däremot berättar lärarna att elever ofta väljer att göra det som Westlund (2009, s. 101–102) kallar för modellbaserade inferenser när deras språk inte räcker till för att förstå texten. Eleverna kompenserar bristerna i språket med innehållet, förkunskaper och erfarenheter för att tolka och förstå. I detta visar Jennys sätt att undervisa hur hon tar ett ansvar i att hjälpa eleverna att göra dessa inferenser då deras register inte matchar med texten. Genom att tänka högt och föra en dialog med eleverna så hjälper hon elever att kunna läsa mellan raderna och förstå genom att utveckla elevernas allmänna register genom att dela med sig av sitt eget. Utan en delaktig förklarande lärare är annars risken att miss-matchningen skulle leda till att eleverna väljer att överge texten (McCormick, 1994, s. 70–71).

Det går att koppla lärarnas resonemang kring förkunskaper och läsförståelse och det Olin-Scheller (2006, s. 31) nämner kring att läsarens allmänna register är format av elevens tidigare sociala miljö. Läraren Ulrika nämner att hon i sin undervisning kan se att goda förkunskaper inom textinnehållets sociala del gör att elever snabbare förstår sammanhang i texten vid läsning. Detta kan ses som ett uttryck för att läsarnas register matchar med textens register vilket i sin tur gör att texten blir begriplig och lättillgänglig för eleven (McCormick, 1994, s. 70–71). Stor del av lärarnas resonemang som förs kring elevernas förkunskaper går att relatera till receptionsteorin där respondenterna framför att både elevernas litterära och allmänna register påverkas av tidigare kulturella och sociala erfarenheter. Ett exempel som ges av respondenten Jenny rör svenska sagoböcker där både språket samt innehållet kan ses som omodernt. I detta exempel blir det omoderna språket en referens till att elevernas litterära register inte matchar med texten, samtidigt som att den underliggande meningen med texten (allmänna registret) är familjärt för eleven. Lärarna försöker att överbrygga detta genom att utveckla elevernas register och även anpassa de skönlitterära texter som väljs.

## 5.2. Ordförråd

Lärarna uttrycker att det ligger i deras uppdrag att lära elever olika strategier för att förstå nya ord som kan främja läsförståelsen vid läsning. Madeleine beskriver att ordförrådet är en stor del av läsförståelsen, därför arbetar de aktivt med att utveckla elevernas ordförråd vid läsning av skönlitterära texter. Madeleine berättar även att hon arbetar med så kallade ”synonymbanker”. Exempelvis inför gemensam läsning i klassen brukar hon plocka ut ord som är nya för eleverna och går igenom dessa tillsammans på tavlan. Vanligtvis brukar hon rita upp en tankekarta runt det nya ordet och eleverna deltar tillsammans i en övning kring att förstå ordet. Madeleine beskriver att hon använder olika metoder som exempelvis att dela upp ordet och sätta det i en mening för mer kontext och hitta synonymer.

Madeleine: ”Eleverna brukar få arbeta med sina ”synonymbanker” som de tycker är väldigt kul. I deras skrivuppgifter kan jag se hur de försöker använda sig av olika synonymer än det språk de vanligtvis använder.”

Vidare beskriver Ulrika att elever med brett ordförråd snabbare kan förstå sammanhanget i en text. Johan berättar att det är stora skillnader mellan olika elevers ordförråd och att det bland annat beror på hemmiljön. Johan beskriver att elever vars föräldrar läser för barnen eller har tillgång till böcker hemma oftast har större ordförråd.

Johan: ”Ordförrådet är förstås viktigt för läsförståelsen men att elever kan koppla det de läser till sina egna förkunskaper är minst lika gynnsamt för läsförståelsen skulle jag säga.”

Medan Jenny påtalar att kulturella erfarenheter spelar en viss roll vid utläring av läsförståelse framkommer det av Ulrika att elevers sociala förhållanden syns mer i deras språk och läsförståelse.

Ulrika: ”Att elever står långt eller nära texter vi arbetar med kulturellt är inte är jättetydligt, däremot är de sociala förhållanden som eleverna har extremt tydliga. Hur elever exponerats eller inte för språket märks när de läser olika texter. Deras sociala förhållanden spelar stor roll för elevernas språkutveckling. Vilket språk använder de när de pratar hemma? Med vänner? Vilket språk kollar de på tv? Och så vidare.”

Både Ulrika och Jenny söker att diskutera elevers interaktioner med varandra vid läsning i grupp. Båda säger att varje elev har en språklig och kulturell bakgrund med sig när de arbetar med en text tillsammans med andra elever. Varje elev har enligt lärarna ett eget register av

ordförråd att bidra med i samarbetet. Samtliga lärare berättar att det händer att de väljer skönlitterära böcker som inte står eleverna nära för att låta eleverna möta nya textvärldar. Ulrika och Jenny säger att när eleverna deltar i samarbeten med andra elever tar de del av varandras tolkningar och perspektiv. Vidare förklarar Ulrika att när förkunskaperna gällande textinnehållet inte är tillräckliga tar språket över för att tolka och skapa förståelse för innehållet. Hon säger att elever på detta sätt lär sig av varandra att beskriva textinnehåll när de till exempel behöver förklara ordens innebörd eller redogöra för sin tolkning av texten. Läraren Johan berättar att ordförrådet har sina begräsningar vid läsförståelse då elevernas förkunskaper inte räcker till.

### **5.2.1. Analys av ordförråd**

Samtliga lärare betonar uttryckligen vikten av att eleverna har ett brett ordförråd och är språkkunniga för en god läsförståelse. De framhåller att deras respektive elever använder sina språkkunskaper för att förstå ett textinnehåll när förkunskaperna om textinnehållet inte räcker till. Denna strategi kopplas till Abdelaal och Sases (2014) som framhåller att en individs brist på förkunskaper inom textinnehållet inte nödvändigtvis behöver påverka läsförståelsen om eleven har tillräcklig språkkompetens för att förstå textinnehållet. Men med ordförrådets begräsningar följer utmaningar som lärare möter i planering av undervisning. Läraren Johan förklarar att en utmaning för lärare kan vara att välja ut nya ord ur texten att arbeta med, det vill säga att det är en utmaning att välja ett fåtal ord som ska gälla för alla elevers läsförståelse.

Genom att beakta klassens tidigare förkunskaper anser Johan att han kan knyta an till eleverna och på ett praktiskt sätt välja litteratur som både stimulerar och utvecklar eleverna. Johan säger dock att han försöker se till att alla elever delar med sig av de orden de inte förstår i helklass, så att så många som möjligt får chansen att lära sig nya ord och utöka sitt förråd. Detta belyser hur Johan använder scaffolding på ett tudelat sätt där dels han själv agerar som byggnadsställning åt elever samtidigt som att elever agerar byggnadsställning åt varandra (Svensson, 2009, s.50; Smidt, 2013, s.33–40; Skolverket, 2016a).

Det framkommer av alla lärare att varje elev har med sig en språklig och kulturell bakgrund i arbetet med andra elever. Elever tar del av varandras referensramar för att tolka och lösa uppgifter vilket kräver aktivt deltagande för att också förstå nya ord. Johan ger uttryck för reciprocal teaching i relation till detta då han modellerar arbetet med ordförråd inför helklass

och tillåter att en social process tar plats där eleverna diskuterar med varandra (Olin-Scheller, 2006, s. 29). Beträffande ordförrådets koppling till hur eleverna har möjlighet att använda sina föräldrar som byggnadsställningar i sitt sociala hemliv säger respondenten Johan att de elever som har föräldrar som läser mycket också har ett större ordföråd.

### 5.3. Lässtrategier

Vid intervjuerna beskriver samtliga lärare att de använder sig av olika sorters lässtrategier, där de även beskriver att det är viktigt att hjälpa elever i mötet med texter så att de inte fastnar på ord som de inte förstår, då detta kan göra att eleverna flyttar fokus från textinnehållet till de främmande orden. Jenny säger att det inte går att undkomma detta problem men säger också att lärare ska lära elever sätt för att mildra sådana problem.

Jenny: ”Innan vi börjar läsa och under läsningen tar jag upp och förklarar svåra ord. Jag vill inte att de fastnar på ord, de behöver fokusera mer på själva texten.”

Ulrika förklarar att hon inte medvetet tar hänsyn till elevers förkunskaper i undervisningen, utan att inläringen sker naturligt genom samtal om textinnehållet vid läsning. Hon förklarar att samtalen varierar från lärare-till-elev och elev-till-elev där syftet är att tillsammans ta reda på vad texten handlar om genom att tolka och sammanfatta den. Ulrika beskriver även elever fungerar som stöd för varandra då de delar sina egna förkunskaper, erfarenheter och perspektiv med varandra under processen. Jenny berättar att hon också använder sampel och kommunikation tillsammans med skönlitterär läsning i sin läsförståelseundervisning.

Jenny: ”Samarbeten gynnar även elever med svagare läsförståelse då de får stöd från sina klasskamrater. Visst, jag måste ju låta eleverna arbeta själva också, att ha sin egen lästid. Men det är då den eleven tar med sig strategier som vi arbetat med tillsammans till sin egen läsning.”

Enligt Johan ser han på samtalen mellan honom och elever, samt elever emellan som mycket givande för läsförståelsen. Han säger att det på detta sätt sker ett utbyte av kunskap och kulturella erfarenheter mellan eleverna. De får således ta del av varandras perspektiv av exempelvis innehållet eller karaktärernas egenskaper och känslor i en text. Johan förklarar att elevernas förkunskaper och erfarenheter skapar förutsättningar att tolka och förstå texten samt att de övas på att diskutera texten genom att exempelvis ställa frågor och besvara andras frågor om textinnehållet. Madeleine berättar att både förkunskaper om textinnehållet men även

texttypen som ska läsas är viktiga för läsförståelsen. Hon säger också att förkunskaper behövs för att kunna läsa mellan raderna och förstå.

Madeleine: ”Allt skrivs ju inte i klartext. Eleverna får läsa mellan raderna för att förstå. Speciellt när det kommer till skönlitteratära böcker. Eleverna brukar få problem i läsningen när de inte känner igen det de läser. Skönlitterär läsning kräver ju förkunskaper men också de kulturella erfarenheterna... för att förstå miljöer och händelser men även att kunna leva sig in i bokens miljö och karaktärernas roller.”

I relation till ovan citat uttalar både Madeleine och Jenny vikten av att kunna använda sina förkunskaper är stor. De säger att det inte räcker att eleverna enbart har förkunskaper om texten, utan de måste även veta hur förkunskaperna ska användas vid läsningen för att kunna dra paralleller mellan textinnehållet och deras erfarenheter. Vidare säger även samtliga lärare att det är undervisningen som ska ge eleverna förutsättningar att använda verktygen som behövs vid läsningen, det vill säga att lärare ska modellera hur man går till väga för att tolka och förstå en text.

### **5.3.1. Analys av lässtrategier**

Vid analys av de svar som lärarna gett går det att se att lärarna arbetar utifrån RT som en ram där lässtrategierna appliceras i en social kontext där lärande sker mellan både eleverna och lärarna. Lärarna Ulrika och Jenny beskriver att eleverna även fungerar som stöd för varandra då de tar del av varandras förkunskaper, erfarenheter och perspektiv under processen. Respondenten Jenny belyser även hur begreppet ”scaffolding” som diskuteras av Bråten (2008, s.11&14&64ff) inom ramen för tidigare forskning tar plats då eleverna samarbetar med varandra. Detta visar hur ”scaffolding” inte endast fungerar med läraren som byggställning utan att svagare elever får hjälp av starkare elever för att hitta fungerande strategier för läsförståelse. Att respondenten Jenny redan innan läsningen börjar med att förklara vissa svåra ord och även engagera eleverna i diskussion kan ses som att hon använder strategierna ”predict” och ”clarify” där eleverna får använda sina respektive förförståelser till att försöka lista ut vad texten kommer handla om samt tydliggöra svåra delar i texten. (Westlund, 2009, s. 76).

Lärarna Jenny och Ulrika säger att det är viktigt att både innan, under och efter mötet med en text med främmande ord att bearbeta dessa och även sammanfatta innehållet tillsammans med

eleverna för att fokus främst ska läggas på innehållet snarare än att fastna vid främmande begrepp och ord. I relation till receptionsteorin som beskrivs av McCormick (1994, s. 74-80) samt Westlund (2015, s.53) kan resultatet och respondenternas svar ses som att de försöker lyfta elevernas blick från enskilda ord i syftet att få dem att interagera med hela texten så att den förståelse och dialog som receptionsteorin bygger på kan uppstå. Genom att fokusera på enskilda ord så kan inte en gedigen förståelse för texten nås enligt Lärarna Ulrika och Jenny. Detta belyser hur lärarna lägger mer vikt vid det allmänna registret hos texten än den litterära. Läraren Madeleine säger att elever behöver förkunskaper om textinnehållet och texttyper för att kunna läsa mellan raderna och förstå bokens miljö, händelser och karaktärernas roller vilket kan kopplas till *inferensläsning* som innebär förmågan att dra slutsatser genom att fylla tomrum som finns i texten (Westlund, 2009, s. 101–102).

## **5.4. Observationsresultat - Att läsa mellan raderna**

### **5.4.1. Jennys lektion**

I den följande delen beskrivs observationen i årskurs fyra med Jenny. Jenny sätter igång med PowerPoint-presentationen på smartboarden och eleverna kan se att det står ”*Läsa mellan raderna*” tillsammans med en bild på ett förstoringsglas över en bok. Hon berättar för klassen att de ska öva på att förstå vad som inte står i en text. Vidare förklarar Jenny:

Jenny: ”Att läsa mellan raderna betyder att ni använder det som står i texten och använder det som ledtrådar tillsammans med era kunskaper för att förstå texten.”

Jenny klickar vidare i PP-presentationen och där står det ”*Löven skiftar i gult och rött*” som hon läser högt för klassen. Därefter tänker Jenny högt när hon förevisar för eleverna hur processen går till. Hon förklarar att hon först tittar efter ledtrådar som står i meningen och stryker under ”löven”, ”gult” och ”rött”. Sedan säger Jenny att nu kan hennes förkunskaper hjälpa henne att tolka och förstå mer om meningen än vad som bara står i text. Slutligen förklarar Jenny att hon vet att på hösten brukar löven vara gula och röda och pekar ut genom fönstret mot skolgården där löven ligger på marken. Med det förevisandet berättar hon för eleverna att hennes slutsats är att den meningen handlar om hösten. En elev räcker upp handen och säger att hen inte förstår ordet ”skiftar” och Jenny svarar att ordet skiftar innebär att variera, i det här fallet mellan färgerna. Jenny klickar vidare i PP-presentationen och en ny mening dyker upp: ”*Zlatan dricker vatten under pausen*”. Hon berättar för klassen att de tillsammans med sina bordskompisar ska tolka den här meningen. När eleverna börjar bli klara frågar Jenny

om något par vill dela med sig av sin tolkning. Ett par förklarar att meningen handlar om att Zlatan spelar en fotbollsmatch eller är på träning. Jenny ger eleverna tummen upp och sedan frågar hur de har kommit fram till det svaret. Då svarar en elev:

Elev: ”Zlatan kör ju fotboll... Ja, och när jag har fotbollsträningar eller match så får vi dricka när vi har pauser.”

Jenny återkopplar till elevens svar och förklarar för klassen att eleven har tolkat meningen genom att koppla sina tidigare kunskaper och erfarenheter till det som står i meningen.

#### **5.4.2. Ulrikas lektion**

I det följande beskrivs observationen i årskurs fem med Ulrika. Lektionen börjar, eleverna sitter på sina platser och Ulrika tar upp boken *Hoppet* av Mona Nilsson. En bok hon medvetet har valt utifrån elevernas kulturella bakgrunder. Vid detta lektionstillfälle är det högläsning och Ulrika fortsätter att läsa där de avslutade sist, någonstans i mitten av boken. Eleverna har varsin bok för att kunna följa med i texten. Ulrika börjar läsa högt med inlevelse, betoning, gester samtidigt. Hon stannar upp då och då för att tänka högt och tittar upp mot eleverna:

Ulrika: ”Varför tror ni Azads bror känner ett ansvar över honom?... Kan det vara för att deras föräldrar inte är med dem?”

Ibland får eleverna tid att tänka och svara och andra gånger besvarar Ulrika sina frågor till texten direkt och fortsätter att läsa vidare. Ulrika stannar upp vid ord och händelser som behöver förtydligas för eleverna. Efter läsningen frågar Ulrika vad eleverna tror kommer hända framöver i boken. Eleverna får också skriva en halv sida i sina skrivhäften där de skriver en sammanfattning av det som Ulrika har läst och lämnar in till henne.

#### **5.4.3. Analys av observationerna under Jenny och Ulrikas respektive lektioner**

Jennys och Ulrikas läsförståelseundervisningar relaterar till de centrala inferenser som Westlund skriver om (Westlund, 2009, s. 101–102). Jenny arbetar utifrån en modellbaserad inferensläsning som handlar om att läsaren kompenserar för brister i texten med sina egna förkunskaper om textinnehållet. Detta visas genom att Jenny först visar hur hon själv använder sina förförståelser till att göra inferenser för att sedan låta eleverna göra detta i grupper. Jenny använder kroppsspråk och visuellt stöd som når ut till alla elever i klassen och väcker deras



förkunskaper inom området, vilket visas genom exemplet kring fotboll där en elev gör tolkar en text om fotboll mot sin egen fotbollsträning. Detta kan ses som ett uttryck för att Jenny modellerar för eleverna samt att den grupp känslan som skapas av henne då hon bjuder in hela klassen till att samtala och delta speglar det sociokulturella perspektivet beskrivet av Vygotskij där lärande är en social process (Vygotskij, 1999, s.20–23; Westlund, 2009, s.42 & 69-70). Vidare observerades under Jennys att sättet hon lagt upp lektionen använder strategierna beskrivna inom reciprocal teaching då hon låter eleverna i en social miljö förutspå och ifrågasätta materialet samtidigt som hon klargör saker eleverna undrar över (Westlund, 2009, s. 76).

En viktig del i båda lärarnas lektioner är att de utgår från elevernas allmänna register och bland annat modellerar sina egna register för att samtliga ska kunna bredda sin kunskapsbas och använda detta till att utforska det litterära registret av texten som de läser (McCormick, 1994, s. 74–80) samt (Westlund, 2015, s.53). Genom att föra denna diskussion i en stor grupp med hela klassen så hjälper eleverna även varandra att förstå genom att berika varandras allmänna register. Genom observationerna visas det att lärarens roll beträffande att agera som byggnadsställning manifesterar sig på flertalet olika sätt, bland annat genom användningen av visuella hjälpmedel så som PowerPoint, samt även genom att läsa med inlevelse och använda kroppsspråk där hela processen kring att tolka en text presenteras för eleverna. Att lärarna skiftar mellan att låta eleverna arbeta enskilt för att sedan engagera sig själva och bjuda in till gruppdiskussioner belyser hur läraren som byggnadsställning erbjuds men inte är konstant närvarande i syfte att låta eleverna pröva sina nyfunna kunskaper (Bråten, 2008, s.64ff; Sheridan, Sandberg & Williams, 2015, s.83).

Till skillnad från Jenny arbetar Ulrika utifrån textbaserad inferensläsning som handlar om att sammanställa information som finns på olika ställen i texten som tillsammans skapar mening (Westlund, 2009, s. 101–102). Ulrika ställer en fråga till eleverna som kräver att de tänker över olika delar i boken för att skapa sammanhang i texten och kunna besvara frågan. Då Ulrika ber eleverna att skriva vad de tror kommer att hända närmast i boken använder hon strategin ”predict” inom ramen för reciprocal teaching där eleverna får chans att individuellt använda sin förförståelse till att reflektera kring texten. Hon använder också strategin ”claryfying” när hon förklarar svåra ord och begrepp. Hon avslutar med strategin att låta eleverna summera texten de läst vilket tyder på att hon arbetar inom ramen för reciprocal teaching.

I observationerna med Jenny och Ulrika syns hur lärarna arbetar inom ramen för reciprocal teaching där lärarnas tillvägagångssätt gällande elevernas utveckling av läsförståelse går att relatera till hur lärarna agerar som byggnadsställningar åt eleverna för att hjälpa dem framåt framåt fast på lite olika sätt (Säljö 2018:173–174). Jenny använder sig av en något mer social inställning till lärande av läsförståelse där eleverna spelar en stor roll i lektionen genom utbyte med varandra medan Ulrikas lektion visade på en mer individuell stil där eleverna arbetade själva. Observationerna av dessa lektioner valde att analyseras tillsammans då det är intressant att se hur lärare använder sig av i princip strategier och teorier, fast genomför dessa på olika sätt.

## **5.5. Observationsresultat - Kommunikation för lärande**

### **5.5.1. Madeleines lektion**

I följande avsnitt beskrivs observationen från undervisningen i årskurs fem med Madeleine. Madeleine visar upp den nya boken som klassen ska läsa, *Vitormen* av Åsa Larsson. Innan de sätter igång med läsningen går hon igenom titeln, omslaget och baksidestexten tillsammans med eleverna. Hon berättar för klassen att boken tillhör PAX-serien som de tidigare läst, *Vitormen* är fortsättningen. Madeleine frågar klassen vad de ser på omslaget och en diskussion i helklass sätts igång. Eleverna känner igen karaktärerna på omslaget men lägger märke till en monsterliknande orm. En elev frågar vad "vitorm" är för något och får ett svar av en annan elev:

Elev: "Det är den där ormen på bilden ju. Men varför heter den vitorm? Den är inte ens vit?"

Madeleine frågar om någon vet vad en vitorm är men får inget svar av eleverna. Hon förklarar att vitorm är ett monster som folk trodde på förr i tiden, att det är ett slags fenomen, ett folktroväsen. Madeleine ritar upp ett begreppsmoln (likt en tankekarta) med ordet vitorm i mitten och runt molnet skriver hon orden fenomen, folktroväsen och monster. Hon förklarar orden och eleverna skriver ner orden i sina skrivhäften. Det gör Madeleine med några ord till från boken för att förbereda eleverna inför läsningen. Till exempel förklarar Madeleine ordet folktroväsen genom att dela upp ordet och skriver på tavlan "folktro-väsen". Madeleine kopplar ordet folktro med området som klassen arbetat med under deras SO-lektion. Efter genomgången börjar läraren med högläsningen.

### **5.5.2. Johans lektion**

Nedan beskrivs observationen från en lektion i årskurs fyra med Johan. Johan förklarar för klassen att vid detta lektionstillfälle ska klassen arbeta med en äldre text som är en del av en äldre saga och presenterar kort historien. Eleverna ska plocka ut cirka tio ord som de tycker är svåra och främmande ord. Johan visar upp en mall på PowerPoint som eleverna ska utgå ifrån, den består av två tabeller. I den ena tabellen ska eleverna skriva de främmande orden och i den andra tabellen ska de skriva en förklaring till orden. Johan tipsar om en hemsida som eleverna kan surfa in på genom via deras iPads för att söka efter förklaringar till orden. Samtliga elever har en egen iPad. Innan eleverna sätter igång att arbeta visar Johan först hur eleverna ska fylla i tabellen. Eleverna diskuterar om texten och mallen i par och i smågrupper. Genom att eleverna diskuterar, förklarar vad orden innebär och tar hjälp av varandra delas kunskaper om orden mellan eleverna i klassen. Johan går runt i klassrummet och stöttar grupperna genom muntlig respons. Innan lektionen är slut summerar Johan tillsammans med eleverna dagens lektion:

Johan: ”Vilka ord tog ni upp? Vad tycker ni om texten? Vad handlar texten om?”

Efter att tiden för eleverna att diskutera orden i smågrupper går Johan återigen in framför klassen och tar upp vissa av de ord som han uppfattat att många av eleverna fann svåra. Han ber representanter ur smågrupper i helklass att förklara hur de inom gruppen diskuterat och resonerat kring orden. Efter att representanten fått förklara så stämmer flertalet andra smågrupper in och säger bland annat ”vi tänkte likadant” eller så kommer de med andra infallsvinklar. Eleverna lämnar sedan in sina ifyllda mallar till Johan och lektionen avslutas.

### **5.5.3. Analys av observationerna under Madeleines och Johans respektive lektioner**

Madeleine och Johans respektive läsförståelseundervisning har gemensamma nämnare vad avser deras arbetssätt, där samspel och kommunikation mellan inte bara läraren och eleven utan även eleverna emellan ligger till grund för deras undervisning. Ytterligare en gemensam nämnare är att de båda arbetar inom ramen för reciprocal teaching och dess strategier. Som nämnts tidigare är dessa gemensamma nämnare alla viktiga faktorer i Vygotskijs teori som lyfter fram att lärandet sker genom kommunikation och i samspel med andra för att utvecklas så långt som möjligt (Säljö, 2018, s. 167). Madeleine leder undervisningen tillsammans med eleverna genom att föra diskussioner i helklass för att väcka elevernas intressen och aktivera

deras förkunskaper, samtidigt som ett brett utbyte kan ske där elevernas allmänna register blir åskådliggjorda så att kunskapen sprids mellan eleverna. Madeleine låter eleverna förutse delar av historien genom att göra en mindmap kring begreppet "vitorm" och låter senare eleverna i helklass ifrågasätta och klargöra delar ur det som de gemensamt läser där hon agerar som den primära byggnadsställningen åt eleverna.

Under Johans lektion så underlättar Johan för eleverna att få ett flödande utbyte med texten genom att ta bort stigmat med att inte förstå vissa ord. Genom att ge eleverna uppgiften att identifiera och förklara 10 ord som de inte förstår så kan syftet ses som att utöka elevernas ordförråd, samtidigt som att de bättre ska kunna interagera med texten. Enligt receptionsteorin så kan just svårförstådda ord vara ett tydligt hinder för elever att förstå och interagera med en text. Johan arbetar även socialt, men till skillnad från Madeleine så låter han eleverna arbeta med att ifrågasätta och klargöra texten i smågrupper där det i motsats till Madeleines lektion blir eleverna som blir primära byggnadsställningar åt varandra med Johan som stöd.

I observationerna syns hur lärarna modellerar strategier för att ta sig an nya texter och lära sig nya ord. Lärarna vägleder eleverna genom interaktion i klassrummet och agerar som förebilder och stöd i de målinriktade aktiviteterna. Detta görs på olika sätt där Madeleine gör det verbalt i helklass och Johan gör det genom att visa hur frågeformuläret skall fyllas i och användas. Detta speglar Bruners begrepp scaffolding (Skolverket, 2016 b) som innebär det stöd elever får av lärarna för att utveckla nya begrepp, kunskaper och förmågor. Lärarna använder en rad olika hjälpmedel så som iPads och även muntliga och fysiska metoder för att förmedla kunskap till eleverna. Johan väljer medvetet en gammal text som innehåller gamla ord. Detta kan kopplas till det som tas upp av Reichenberg (2008, s. 58–59) samt Westlund (2012, s. 36) kring faran med ensidig läsning. Faran ligger i att bara se till samma genre då detta inte utvecklar de kognitiva förmågorna på samma sätt som varierad läsning. En fara med att bara se till läsning som anspelar på relevanta förkunskaper är att det kan bli begränsande.

## **5.6. Sammanfattning av resultat**

Resultatet, både intervjuer och observationer, visar att lärarna försöker knyta an till elevernas förkunskaper för att på ett mer individbaserat sätt kunna bidra med den hjälpen som varje elev behöver. Lärarna i denna studie beskriver att varje elevs förkunskaper och allmänna register kan vara berikande för de övriga eleverna och deras strategier kring läsande reflekterar detta genom att till stor del använda grupparbeten samt diskussioner som alla elever får ta del utav.

Detta tydliggörs av observationstillfällena där det visade sig att alla lärarna dels modellerar och synliggör sina egna tankemönster och kunskaper i syfte att agera som byggnadsställningar åt eleverna, samt även föra öppna diskussioner med hela klassen så att eleverna kan lära av varandra. Detta resultat ger stöd för att lärarnas arbete bedrivs inom ramen för en sociokulturell tankegång där fokus läggs på att läsförståelse och att vägen till förbättring inom detta ligger i att lära av varandra. Det sociala lärandet som resultatet visar på gäller även för elevers ordförråd, vilket kan vara något som kan anses vara individuellt. Avslutningsvis visar lärarna att de reflekterar kring de sociokulturella förkunskaper som eleverna har och försöker därför välja litteratur som speglar detta. I de fall som de misstänker att det finns ett tomrum hos eleverna så modellerar de sina egna tankar och försöker förmedla och presentera eleverna med sin egen sociala kontext.

## **6. Diskussion och slutsats**

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat och analys mot tidigare forskning. Det dras även en slutsats och ges förslag till vidare forskning.

### **6.1. Det praktiska arbetet med utveckling av elevers läsförståelse**

I lärarnas arbetssätt visas att samtliga lärare lär ut tillämpning av olika strategier för att förebygga de hinder som uppstår under läsning och främjar elevers läsförståelseutveckling. Resultatet visar att samtliga lärare till stor del utgår från reciprocal teaching och använder dess strategier fast på olika sätt där variationer finns i användandet av visuella hjälpmedel samt användningen av helklass/smågrupper och individuellt arbete.

Som tidigare nämnts är syftet med lässtrategier att eleverna succesivt självmant ska lösa problem som de möter i olika texter enligt Westlund (2013, s. 79). Detta speglas i resultatet där lärarnas praktiska roll framträder vara att agera som en katalysator för att eleverna själva ska börja ta sig an och läsa samt förstå en text.

Lärarna, framförallt Ulrika betonar att ordförråd och språkkunskaper kan komplettera läsförståelsen, att innehållet i en text kan förstås genom att eleverna kombinerar det ordförrådet de besitter och de språkliga kunskaper de har, för att på så sätt få en större förståelse för texten. De betonar även att elevernas kulturella förkunskaper spelar en viktig roll kring att tolka och förstå skönlitterär text vilket framförallt tas upp av Westlund (2013) i tidigare forskning. Lärarna försöker här att utöka elevernas förförståelse genom att dela med sig av sina egna förkunskaper och samtidigt uppmana resterande delar av klassen att göra detsamma. Vilket kan ses exempelvis då Jenny visar sitt eget tänkande kring löven på hösten. Resultatet visar att stor vikt läggs vid att lärarna använder eleverna själva som ett viktigt verktyg för att bygga upp varandras förkunskaper och låter eleverna agera byggnadsställningar åt varandra genom att samtala i smågrupper samt helklass. Denna studies betoning på att eleverna lär varandra, vilket både visas av intervjuerna och observationerna där grupparbete är flitigt förekommande, skiljer sig något från exempelvis tidigare forskning från Bråten (2008, s.11&14&64ff) som lägger mer fokus på lärarens roll som byggnadsställning. Detta tydliggör ett ansvar för läraren att involvera eleverna i undervisningen på ett sätt som utnyttjar dem som en resurs för lärande.

Avslutningsvis kan det konstateras utifrån lärarnas svar och observationer av lektioner att det praktiska arbetet för att främja elevers läsförståelse till stor del utgår från att göra eleverna delaktiga i det som skall läsas. Studien visar att lärare strävar mot att finnas där som stöd för elevernas kommunikation genom öppna samtal om texten som ska läsas och delandet av gemensamma erfarenheter kring textens tema. Det praktiska stöd som eleverna får är enligt resultatet individanpassat till både förkunskaper för att eleverna ska bli aktiva språkdeltagare i samtalen där de fyra lässtrategierna inom reciprocal teaching används både inom ramen för individuellnivå, smågrupp och helklass.

## **6.2. Betydelsen av elevers kulturellt betingade förkunskaper vid utveckling av läsförståelsen**

Av resultatet från den utförda studien framgår det att lärarna beskriver betydelsen av elevernas förkunskaper och erfarenheter som en viktig del av arbetet med läsförståelse och läsförståelseutveckling då ämnet påtalas av samtliga informanter. De beskriver att eleverna blir mer aktiva, delaktiga och motiverade när de kan dra paralleller mellan sina egna förkunskaper och texten. Detta beskrivs av flertalet av de intervjuade lärarna som också poängterar att de använder elevernas förförståelser i undervisningen så att de ska kunna relatera till en text. Detta står i likhet med Abdelaals och Sases (2014) studie ”Relationship between Prior Knowledge and Reading Comprehension” där resultatet visade på ett starkt förhållande mellan goda förkunskaper och god läsförståelse samt mindre förkunskaper och svag läsförståelse. Samtidigt visar denna studie att det är av vikt för framtida utveckling att eleverna presenteras med svårare texter som inte nödvändigtvis speglar elevernas kulturellt betingade förkunskaper. Vid dessa texter är lärarens roll som byggnadsställning synnerligen viktig.

I studiens intervjuer redogör lärarna att eleverna kan tolka och förstå texter olika, på grund av att de kopplar texterna till deras egna förkunskaper och erfarenheter. Detta tydliggörs utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv som framhäver att individers språk och förkunskaper färgas av den sociala kontext de lever och verkar i. Samma textinnehåll kan därför tolkas på olika sätt (Säljö, 2010). Lärarna betonar vikten av att aktivera relevanta förkunskaper hos eleverna med hänsyn till elevernas förkunskaper och kulturella bakgrunder samt sociala bakgrunder, vilket lärarna gör genom använda exempelvis strategin ”predict” där eleverna med hjälp av sina förkunskaper ska försöka tolka och förutse text.

Av intresse är att läraren Ulrika som ensam informant väljer att diskutera elevers sociala förhållanden snarare än kulturella som upphov till de förutsättningar som finns kring läsförståelse. Det handlar om i vilken utsträckning elever har exponerats för språket och texttyper. Detta står i likhet med Dickinson & Tabors studie "Beginning literacy with language" (2001) som framhäver att detta senare har visat sig inneha en betydande roll för hur väl barnen presterar i grundskolan.

De semiotiska resurserna som lärarna erbjuder eleverna vid läsning av skönlitterära texter är meningsbärande och tolkas olika beroende på läsarens referensramar (Säljö, 2010). En lärare i studien säger att eleverna generellt tappat intresse när texten inte är inom deras referensramar. Läsningen tar längre tid och läsförståelsen blir mer krävande. De intervjuade lärarna motverkar detta genom att försöka välja litteratur som är anpassad för elevernas referensramar, eller att koppla obekant litteratur till dessa referensramar vilket synliggörs exempelvis vid observationen av Ulrikas lektion där hon medvetet valt en bok som ska tilltala eleverna eller då Jenny förklarar lässtrategier med hjälp av fotbollsexempel. Dessa exempel visar att elevers kulturella erfarenheter, deras skolmiljö och de bostadsområden som de växer upp i är faktorer som elevernas referensramar utgörs av och det är dessa referensramar som används när de läser.

### **6.3. Avslutande reflektion**

Detta arbete har syftat undersöka hur lärare inom undervisningsämnet svenska uppfattar och uppmärksammar betydelsen av elevers sociokulturellt betingade förkunskaper med fokus på elevers läsförståelse. Arbetet visar att lärarna uppfattar läsförståelse som en process som skall ske i grupp där det primärt är lärarens roll att agera som en slags vägvisare åt eleverna samtidigt som eleverna har mycket att lära från varandra. Det praktiska arbetet som respondenterna ger uttryck för präglas således av ett sociokulturellt synsätt på lärande där både elev och lärare kan agera som en hjälpsam hand. Resultatet från intervjuer visar att stor vikt läggs vid elevernas sociokulturella förkunskaper och att dessa är värdefulla för hela klassen då kunskapen berikar den grund som eleverna använder till att tolka text. Det arbete som förs kring att utveckla elevernas läsförståelse kräver således stort engagemang från lärarnas håll då behöver se till de individuella förutsättningarna som eleverna har och samtidigt anpassa detta till hela kollektivet. Av resultatet rörande både intervjuer och observationer framgår det att i klasser som har stor



kulturell spridning och detta faktum ger lärarna uttryck för i relation till hur de planerar det praktiska arbetet för att nå så många som möjligt i klassen. Detta gör att lärarna lägger stor vikt vid förarbetet kring lektionerna och valet av det läsmaterial som skall gås igenom. En reflektion är att det praktiska arbetet i en klass med mer homogen kulturell bas kanske inte skulle generera lika mycket förarbete för läraren. En vidare reflektion på detta tema är att en homogen klass dock inte skulle få en lika bred kunskapsbas som de klasser där olika kulturella bakgrunder möts och eleverna fyller på varandras allmänna register. Svårigheten som lärarna belyser är att kunna sålla mellan all information så att eleverna får en konkret grund att stå på, som låter dem få tillräckliga kunskaper för att kunna tolka och läsa texter med stor variation.

För framtida forskning skulle det vara intressant att genomföra en undersökning ur ett elevperspektiv för att få större förståelse för deras tankar kring läsförståelse. Det skulle därav vara intressant att undersöka hur elever beskriver betydelsen av deras egna förkunskaper i förhållande till deras kulturella bakgrund när de läser skönlitterär text som står långt ifrån eller nära deras egen bakgrund. Vidare forskning inom läsförståelse kan också innefatta att undersöka elevers referensramar i både homogena skolor och mångkulturella skolor och därigenom jämföra resultaten, likt den studie Westlund genomförde mellan svenska och kanadensiska skolor.

## Referenslista

- Abdelaal, N.M. & Sase, A.S. (2014). Relationship between Prior Knowledge and Reading Comprehension.
- Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Handbok i kvalitativa metoder. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Braun, V. & Clarkes, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. [Hämtad 2020-07-20].
- Bruner, J.S. (2002). Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning. Göteborg: Daidalos.
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse i teori och praktik. Bråten, Ivar (red.) 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2015). Intervju som metod. 2., utök. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Denzin, N. (2009). The research Act - A theoretical introduction to sociological Methods. New Brunswick, NJ: AldineTransaction
- Dickinson, D.K. & Tabor, P.O. (2001). Beginning literacy with language: young children learning at home and school. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Eliasson, A. (2018). Kvantitativ metod från början. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hvistendahl, R. (2008). I: Läsförståelse i teori och praktik. 1. uppl. Bråten, Ivar (red.) (2008). Lund: Studentlitteratur.
- Jacquet, E & Danielsson, M. (2018). Uppdrag literacy: med klassrummet som arena. 1: a uppl. Stockholm: Liber.
- Lalander, P. (2015). I: Handbok i kvalitativa metoder. Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2015). Johanneshov: MTM.
- Li Chen-Hong & Lai Shu-Fen (2012). The Functions of Cultural Schemata in the Chinese Reading Comprehension and Reading Time of College Students in Taiwan. National Penghu. University of Science and Technology.
- Liberg, C. (2006). Hur barn lär sig läsa och skriva. 2., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (red.) (2016). Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lövheim, D. (2018). Boken om pedagogerna. Forssell, A (red.). 7: e uppl. Stockholm: Liber.

McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester; New York: Manchester University Press: Distributed exclusively in the USA and Canada by St. Martin's Press.

Ming, L. (2014). *The Social Interpretation of Language and Meaning. I: Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4. Academy Publisher.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/c558/3ae268d9f15c7991830c721636a7f7ca17de.pdf>  
[Hämtad 8/7-20].

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar* (Doktorsavhandling). Estetisk-filosofiska fakulteten, Litteraturvetenskap, Karlstads universitet, Karlstad.

Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red.) (2016). *Läsa mellan raderna. 1: a uppl.* Malmö: Gleerups Utbildning.

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

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

Reichenberg, M. (2015). *Att läsa mellan och bortom raderna*. Göteborgs universitet. Skolverket.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen. 1: a. uppl.* Malmö: Gleerup.

Skolverket (2016a). *PISA: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*.  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3725> [Hämtad 11/10-19].

Skolverket (2016b). *Att läsa och förstå*.  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3694> [Hämtad 11/10-19].

Skolverket (2017). *PIRLS: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*.  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3868> [Hämtad 11/10-19].

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.  
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206> [Hämtad 6/10-20].

Sheridan, S., Sandberg, A. & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring. 1. uppl.* Lund: Studentlitteratur.

Smidt, S. (2013). *Bruner och de små barnens kommunikationsutveckling. 1. uppl.* Lund: Studentlitteratur.

Steffensen, Jogdeo & Anderson (1978). *A cross-cultural perspective on reading comprehension*. University of Illinois.

Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. 2., omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.

Säljö, R. (2018). I: *Boken om pedagogerna*. Forssell, Anna (red.). 7: e uppl. Stockholm: Liber.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings bokförlag Symposion, Stockholm.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. 1: a uppl. Stockholm: Natur & kultur.

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

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

## Bilagor

### **Bilaga 1: Intervjuguide**

- Vilka metoder och verktyg använder du i läsförståelseundervisningen?
- Vilka lässtrategier har du med i undervisningen?
- Ser du skillnad i elevernas läsförståelse i förhållande till deras förkunskaper och tidigare erfarenheter inom textinnehållet?
- Ser du skillnad i elevernas läsförståelse eller hur de tar emot texten i förhållande till deras kulturella bakgrund och sociala förhållanden?
- På vilket sätt arbetar du för att aktivera elevernas förkunskaper inom textinnehållet eller i det nya materialet?

### **Bilaga 2: Observationsschema**

Vad är uppgiften?	att under läsningen formulera egna frågor till texten
Vilken/vilka arbetsmetoder används?	att övervaka och utvärdera sin läsförståelse att summera texten att besvara frågor om texten att göra berättelseschema/fokusera på textstrukturen att göra begrepps- och tankekartor att i mindre grupper bearbeta texter tillsammans

<p>Hur knyter läraren undervisningen till elevernas förkunskaper &amp; erfarenheter? Hur framkommer deras förkunskaper &amp; erfarenheter i undervisningen?</p>	<p>att aktivera bakgrundskunskap</p>
<p>På vilka sätt gör läraren för att kommunicera ett innehåll?</p>	<p>att skapa mentala bilder av en text</p>