

Läsförståelsestrategier  
i årskurs 3 – utveckling av egen  
beredskap genom aktionsforskning

Magisteravhandling i pedagogik

Tobias Jacobson

Fakulteten för pedagogik och

välferdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2019

## Abstrakt

Författare (Efternamn, förnamn)	Årtal
Jacobson, Tobias	2019
Arbetets titel	
Läsförståelsestrategier i årskurs 3 – utveckling av egen beredskap genom aktionsforskning	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	78
Referat	
<p>Syftet med denna avhandling är att utveckla min egen beredskap i att undervisa läsförståelsestrategier genom att dels undersöka läsvanor och läsförståelsestrategier hos en grupp elever i årskurs 3 och dels genomföra ett kort utvecklingsarbete i gruppen med fokus på läsförståelsestrategier. Utgående från detta syfte har två forskningsfrågor utformats: (1) vilka läsvanor och läsförståelsestrategier har eleverna i fokusgruppen och (2) hur kan man arbeta med läsförståelsestrategier hos elever i årskurs 3?</p> <p>För denna studie har aktionsforskning valts som forskningsansats i och med att studien är av praktisk art och eftersom målet är att utveckla en praktikers kompetens. Inom ramarna för denna studie har en undervisningssekvens kring läsförståelsestrategier utformats och genomförts i en skola i årskurs 3 där fyra elever deltog. Data har samlats in med hjälp av en reflektionsdagbok där jag har skrivit ner tankar kopplade till den hållna undervisningssekvensen. Därtill har läsförståelsetest och intervjuer gjorts med eleverna både före och efter undervisningssekvensen för att ta reda på vilka läsförståelsestrategier och läsvanor eleverna har samt för att se om det har skett någon förändring i elevernas läsförståelsestrategier efter den hållna undervisningssekvensen.</p> <p>Resultatet visar att eleverna endast har fått en ytlig kunskap kring läsförståelsestrategier efter sekvensen. De har visat tecken på att kunna benämna och berätta kort om läsfixarna, figurer som representerar olika läsförståelsestrategier, men eleverna har inte kunnat använda dem självständigt vid läsning. Resultatet beror troligtvis inte på själva utformningen av sekvensen, utan på den begränsade tid som denna undervisningssekvens genomfördes på. För att kunna ge eleverna en djupare kunskap om läsförståelsestrategier, som är en komplex kognitiv färdighet, och för att eleverna ska kunna använda dem på egen hand vid läsning krävs det förmodligen ett kontinuerligt arbete under en längre tid för att befästa dessa strategier.</p> <p>Resultatet visar också att god ordavkodning och läsflyt har en positiv inverkan på förmågan att använda läsförståelsestrategier vid läsning, det vill säga att en god grund i läsfärdighet gynnar användning och utveckling av läsförståelsestrategier. Andra viktiga aspekter som lärare bör beakta i undervisning av läsförståelsestrategier är att ge</p>	

eleverna tillräckligt tydliga instruktioner och arbetsramar, samtidigt som eleverna har möjlighet för interaktion, både med läraren och med andra elever. Visuella hjälpmedel kan också underlätta inläringen, samt att läraren använder sig av modellering, vilket innebär att läraren tänker högt och demonstrerar hur strategierna kan användas.

Genom fördjupning i teori om läsförståelse och undervisning i läsförståelsestrategier, samt efter genomförd undervisningssekvens har min egen beredskap i att undervisa läsförståelsestrategier utvecklats och sekvensen som har tagits fram för denna studie kan återanvändas och utvecklas inom undervisningen av läsförståelsestrategier.

Nyckelord: Läsförståelse, läsförståelsestrategi, aktionsforskning, egen beredskap

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Avhandlingens bakgrund.....	1
1.2 Avhandlingens syfte.....	3
1.3 Avhandlingens disposition.....	3
<b>2 Teori</b> .....	<b>4</b>
2.1 Sociokulturell syn på lärande.....	4
2.2 Läsförståelse i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.....	7
2.3 Läsförståelse .....	8
2.4 Läsförståelsens komponenter.....	10
2.5 Läsförståelsestrategier .....	12
2.6 Undervisningsmetoder för ökad läsförståelse .....	15
<b>3 Metod</b> .....	<b>23</b>
3.1 Syfte och forskningsfrågor .....	23
3.2 Aktionsforskning som forskningsansats .....	23
3.3 Undersökningens genomförande .....	26
3.3.1 Planering.....	27
3.3.2 Agerande .....	27
3.3.3 Observation.....	28
3.3.4 Reflektion .....	30
3.4 Reliabilitet, validitet och etik.....	32
3.5 Val av respondenter.....	36
3.6 Undervisningssekvens om läsförståelsestrategier .....	36
<b>4 Resultat</b> .....	<b>38</b>
4.1 Lektionernas upplägg och reflektioner.....	38
4.2 Läsförståelsetest.....	50
4.3 Intervjuer.....	53
4.3.1 Elev 1 .....	53
4.3.2 Elev 2 .....	55
4.3.3 Elev 3.....	57
4.3.4 Elev 4.....	59
4.3.5 Sammanfattning av intervjuer.....	61
<b>5 Avslutande diskussion</b> .....	<b>62</b>
5.1 Resultatdiskussion.....	62
5.2 Metoddiskussion .....	69
5.3 Förslag till fortsatt forskning .....	72
<b>Referenser</b> .....	<b>74</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>79</b>
Bilaga 1: Brev till elevernas vårdnadshavare .....	79
Bilaga 2: Frågor till intervjun före undervisningssekvensen .....	80
Bilaga 3: Frågor till intervjun efter undervisningssekvensen.....	83
Bilaga 4: Arbetsblad med spågumman .....	85
Bilaga 5: Arbetsblad med detektiven .....	86
Bilaga 6: Arbetsblad med reportern.....	87
Bilaga 7: Arbetsblad med cowboyn .....	88

Tobias Jacobson

Bilaga 8: Sekvensplan .....89

Tabeller

Tabell 1: Resultat från läsförståelsetest före sekvensen.....51

Tabell 2: Resultat från läsförståelsetest efter sekvensen.....52

# 1 Inledning

*I kapitlet beskrivs bakgrunden till denna avhandling, avhandlingens syfte och dess disposition.*

## 1.1 Avhandlingens bakgrund

Texter kan hittas överallt i samhället, inte bara i skolan. För att kunna inhämta information och kunskap från texter krävs förmåga till läsförståelse. Bland annat Bråten (2008, s. 11) skriver att läsförståelse är en kompetens som är avgörande i det kunskapssamhälle som vi lever i idag. Att förstå texter är en viktig del i att kunna ta till sig ny kunskap och det är minst lika viktigt att kunna läsa texter med förståelse inom utbildningssystem som i samhället och arbetslivet. Också Reichenberg (2008, s. 11) skriver att god läsförståelse är grunden för att lyckas i de flesta av skolans ämnen och det är också grunden för ett livslångt lärande. Reichenberg påpekar att det blir problematiskt för elever med svag läsförståelse i skolan i och med att lärandet baserar sig på att eleverna hämtar information från olika texter, till exempel läroböcker, internet, tidningar och faktaböcker. Reichenberg (2008, s. 10–11) skriver att det i läseböcker som elever i årskurs 1 och 2 stöter på ofta finns sagor och vackra bilder. Faktatexter dyker upp mer och mer ju längre eleverna kommer i den grundläggande utbildningen och då behövs goda läsförståelsestrategier i och med att eleverna utsätts för mera krävande texter.

PISA (Programme for International Students Assessment) är ett gemensamt forskningsprogram för OECD-länder (Organisation for Economic Co-operation and Development). I PISA-undersökningarna undersöks 15-åringar och deras kunskaper i läskunnighet, matematik och naturvetenskap. Resultaten kan ses som goda i och med att Finland ligger högt ovanför medeltalet, närmare bestämt på tredje plats av alla OECD-länder och på sjätte plats av alla deltagande länder, men om vi ser tillbaka på PISA-undersökningar från tidigare år går det att utläsa att resultaten gradvis har sjunkit inom landet och Finland har hamnat lägre ner vid internationell jämförelse. Den första PISA-undersökningen genomfördes år 2000 och då placerade sig Finland högst upp i läsning

med 546 poäng som medeltal. Även år 2003 hittas Finland på första plats med 543 poäng. År 2006 låg Finland på andra plats i läsning med 547 poäng (492 poäng medelvärde) och 2009 låg Finland på tredje plats med 536 poäng (493 poäng medelvärde). Denna nedgång visar inte på någon signifikant förändring från undersökning till undersökning, men om vi ser på resultaten över en längre tidsperiod, från 2000–2012, märks det att läsförståelse hos elever i Finland har försämrats. (Undervisnings- och kulturministeriet.)

I PISA-undersökningen från 2012 går det att utläsa att genomsnittspoängen för läskunnighet för alla OECD-länder var 496 poäng. Finland fick medeltalet 524 poäng och placerade sig på tredje plats bland OECD-länderna och på sjätte plats bland alla deltagande länder. Det vill säga att mellan undersökningarna 2009 och 2012 har det skett en mer drastisk nedgång. Om vi dessutom endast ser på läsförmågan i svenskspråkiga skolor i Finland ligger poängen på 508, med andra ord inte så långt från medeltalet för alla OECD-länder. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Stolt & Vettenranta, 2014, s. 43–44.)

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014, s. 106, 163) framkommer det att den grundläggande utbildningen i svenska och litteratur i årskurs 1–2 har som mål att ge eleverna möjlighet till övning i att använda strategier för läsförståelse och senare utveckla sina läsförståelsestrategier i årskurs 3–6. Sett ur den finländska lärarens perspektiv hör det med andra ord till dennes plikt att undervisa i läsförståelse i och med att det finns bestämda mål i grunderna för den grundläggande utbildningen som berör läsförståelse. Undervisning i läsförståelse ska dock inte ske endast för att det står så i den grundläggande läroplanen, utan undervisningen ska också bedrivas för att gynna elevernas utveckling och möjlighet till inläring.

Som Reichenberg (2018, s. 11) konstaterar går skolframgången hand i hand med förmågan att hämta kunskap ifrån text. Om utvecklingen av elevers läskunnighet fortsätter att sjunka, kommer troligtvis deras kunskaper inom andra ämnen också att bli lidande eftersom läsförståelse, som är en del av läskunnigheten, är nödvändig för att kunna inhämta kunskap inom alla skolämnen. Under denna undersöknings gång har jag börjat förstå vikten av läsförståelsestrategier för varje elevs framgång inom skolan och inom sina studier. Goda läsförståelsestrategier är av stor betydelse då det kommer till

inlärning som sker med hjälp av texter. Genom denna aktionsforskning ville jag fördjupa mitt kunnande om läsförståelsestrategier för att vara bättre förberedd på att kunna ge mina framtida elever goda läsförståelsestrategier för att förstå texter och underlätta deras inlärning inom grundskolan, men också efter skolgången. Jag anser att ett av undervisningens mål i Finland är att kunna ge elever verktyg för ett livslångt lärande och förmåga att hämta kunskap från alla typer av texter.

## 1.2 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att utveckla min egen beredskap i att undervisa läsförståelsestrategier genom att dels undersöka läsvanor och läsförståelsestrategier hos en grupp elever i årskurs 3 och dels genomföra ett kort utvecklingsarbete i gruppen med fokus på läsförståelsestrategier. Utgående från avhandlingens syfte har följande forskningsfrågor formulerats som stöd för utvecklingsprocessen:

1. Vilka läsvanor och läsförståelsestrategier har eleverna i fokusgruppen?
2. Hur kan man arbeta med läsförståelsestrategier hos elever i årskurs 3?

## 1.3 Avhandlingens disposition

I avhandlingens teorikapitel beskrivs synen på lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Därefter redogörs det för vad den aktuella finländska läroplanen tar upp gällande undervisning i läsförståelsestrategier. Efter detta definieras begreppet läsförståelse och definitionen följs av en redogörelse över läsförståelsens komponenter. I teorikapitlets slut redogörs det för vad som har konstaterats i tidigare forskning om undervisning i läsförståelse. I metodkapitlet redogörs det för avhandlingens ansats, datainsamlingsmetoder och genomförande samt avhandlingens reliabilitet, validitet och etik. I resultatredovisningen presenteras det utvecklingsarbete som har gjorts inom ramen för avhandlingsarbetet och de data som har samlats in genom intervjuer, läsförståelsetest och dagboksskrivande. I diskussionskapitlet diskuteras metoderna som har valts och undersökningens resultat. Slutligen ges förslag på fortsatt forskning kring avhandlingens område.



## 2 Teori

*I detta kapitel redogör jag för en sociokulturell syn på lärande samt vilka mål det finns som är kopplade till läsförståelse i den aktuella finländska läroplanen. Därefter definierar jag begreppen läsförståelse och läsförståelsestrategi som är centrala för denna avhandling. Slutligen presenteras forskning kring undervisning i läsförståelse.*

### 2.1 Sociokulturell syn på lärande

Enligt Säljö (2000, s. 18) är en av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande och handlade att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Samspelet mellan individ och kollektiv samt individer emellan står också i fokus för detta perspektiv. Utgångspunkten för sociokulturellt perspektiv på lärande är också att människan är en biologisk varelse med en uppsättning fysiska och mentala resurser som är mer eller mindre givna av naturen och bestämda av den art vi tillhör. Som biologiska varelser har vi vissa begränsningar, både fysiska och mentala.

Säljö (2000, s. 13) skriver att människan som art är läraktig. Problemet med hur människor lär, och vad som är väsentligt att kunna, kan inte reduceras till en fråga som bara handlar om hur vi fungerar som individer innanför pannbenet, eller till hur den biologiska utrustning naturen gett oss kan tänkas vara beskaffad. Vi måste också beakta hur vår omgivning ser ut, vilka resurser den erbjuder och vilka krav som ställs. Det sociokulturella perspektivet på lärande har en tydlig utgångspunkt i den ryske psykologen Vygotskijs idéer om mänsklig utveckling som han formulerade på 1920- och 1930-talet i dåvarande Sovjetunionen (2000, s. 48).

Säljö (2000, s. 20–23) skriver att utgående från en sociokulturell syn på lärande finns det tre företeelser som är relevanta att studera: utveckling och användning av intellektuella redskap, utveckling och användning av fysiska redskap och kommunikation samt de olika sätt på vilket människor utvecklats former för samarbete i olika kollektiva verksamheter. Med redskap eller verktyg menas speciellt de resurser,

både språkliga, intellektuella och fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den.

Med en sociokulturell utgångspunkt är problemet med hur vi lär en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning. Färdigheter och kunskaper kommer från de insikter och handlingsmönster som byggts upp historiskt i ett samhälle och som vi blir delaktiga igenom interaktion med andra individer. Med hjälp av praktiska och intellektuella redskap och genom att samspela med andra i kollektiva verksamheter, till exempel i skolan, kan vi utnyttja de begränsade förutsättningar naturen gett oss som enskilda fysiska varelser. Dessa redskap innehåller tidigare generationers erfarenheter och insikter, och vi utnyttjar dessa erfarenheter när vi använder redskapen. (Säljö, 2000, s. 21–22.)

Det finns ett flertal syner på lärande och inläring. Phillips och Soltis (2010, s. 84) redogör för de mest etablerade perspektiven på lärande och de konstaterar att ett flertal av dessa perspektiv har en gemensam svaghet som den sociokulturella synen tar fasta på, nämligen att individen alltid tillhör ett socialt sammanhang. Enligt till exempel Platons, behavioristernas, Lockes, Glaserfelds och Piagets teorier kan den lärande antingen ses som aktiv eller passiv, men utgående från dessa teorier ses den lärande alltid som en ensam utforskare. Sett ur det sociokulturella perspektivet lyfts den sociala interaktionen fram och denna står i centrum för lärandet. Klassiskt lärande är till exempel då barn samtalar med föräldrar, syskon, lärare, kamrater, och genom deras ledning och hjälp sker det en inläring. Företrädare för den sociokulturella synen på lärande är bland annat Vygotskij och Dewey.

Tudge (1990, s. 155–157) presenterar Vygotskij som en av de forskare som var medveten om lärandets sociala natur. Tudge redovisar för en av Vygotskijs mest kända teorier om inläring och utveckling, det vill säga teorin om den proximala utvecklingszonen. Denna teori baseras på tanken kring att barn kan utvecklas med hjälp av vuxnas eller mer mogna barns hjälp. Enligt Vygotskij har varje barn en aktuell utvecklingszon och en närliggande utvecklingszon. Avståndet mellan dessa kallar Vygotskij den proximala utvecklingszonen och definierar den som avståndet mellan den aktuella utvecklingszonen som bestäms utgående från vilka problem som ett barn kan

lösa på egen hand och den närliggande utvecklingszonen som bestäms utgående från problem som ett barn kan lösa med hjälp av en vuxen eller med hjälp av ett annat barn som befinner sig på en högre aktuell utvecklingsnivå. Strandberg (2006, s. 54, 149–151) skriver också om Vygotskijs syn på lärande och skriver att utveckling inte handlar om vi som individer skulle ha förbestämda stadier och att vi är begränsade av våra egna mentala förutsättningar. Utgående från ett sociokulturellt perspektiv handlar lärande och utveckling om interaktion, aktivitet och utvecklingszoner. Med andra ord är interaktion med andra individer, till exempel elev med lärare eller elev med elev, viktigt vid lärande därför att ett barn i en viss utvecklingszon ”lånar” en begrepps värld de ännu inte behärskar. Strandberg nämner tre viktiga aspekter som Vygotskij lyfter fram i anslutning till inläring. En aspekt är sammanstrålning mellan samtal och praktisk aktivitet, en annan gäller att med hjälp av instruktioner och imitation kan den proximala utvecklingszonen underlättas och den tredje är att barn genom lek kommer på arbets sätt som tar dem till nya nivåer.

Dewey (2004, s. 48–50) sätter stort fokus på att inläring sker genom praktisk erfarenhet men han beskriver också skolan i första hand som en social institution och att utbildning är en social process. Han beskriver skolan som en samling av effektiva krafter som kommit från vår arts sociala arv. Han poängterar att skolan ska vara en avspegling av samhället men att skolan ska vara en reducerad version av det aktuella samhället. Detta för att undvika att barnet inte ska bli överväldigat av samhällets mångfald och förlora förmågan att skapa mening av allting och på så sätt bli förvirrad. Dessutom ska skolan och läraren ta till vara på den sociala bakgrund som eleverna kommer ifrån och låta skollivet växa fram ur elevernas sociala bakgrund och hem. Dewey ser denna princip som viktig för att bidra till en kontinuerlig utveckling hos barnet och genom att iaktta barnets sociala bakgrund kan läraren bygga på och vidga på barnets kunskap och värden som det från hemmet. Med andra ord ska inte läraren lära ut ett bestämt stoff till alla elever, utan utgå från eleverna själva och deras bakgrund. Enligt Dewey sker den mest djupgående och bästa fostran då vi tvingas gå in i ändamålsenliga relationer och arbete förenas med tänkande.

## 2.2 Läsförståelse i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014

Som nämnts i inledningen kan det hittas mål i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (2014) som berör utveckling av läsförståelse. Dessa mål är antingen direkt eller indirekt kopplade till läsförståelse och målen berör ämnet svenska och litteratur. Målen i läroplanen är uppdelade så att det förekommer skilda mål för årskurserna 1–2 och 3–6 men för båda grupperingarna hittas mål kopplade till läsförståelse.

För årskurs 1–2 förekommer målet att läraren ska ”sporra och handleda eleven vid läsinläringen och ge eleven möjlighet till övning i att använda strategier för läsförståelse samt uppmuntra eleven att iaktta sin egen läsförståelse” (2014, s. 112). Mål som indirekt berör läsförståelsen är att läraren ska ”handleda eleven att analysera texter av många olika slag och att vidga sitt ordförråd i samband med textanalys” (s. 112) och ” handleda eleven i att söka information på många olika sätt” (s. 112). I det centrala innehållet för årskurserna 1–2 som anknyter till målen för undervisningen står det bland annat att eleverna ska få öva sig på läsförståelse och användning av grundläggande läsförståelsestrategier samtidigt som de lär sig läsa. Enligt läroplanen ska eleverna undervisas i läsförståelse, men inget mer specifikt om vilka strategier som ska undervisas eller vilken metodik som läraren ska använda sig av.

För årskurs 3–6 förekommer mål i svenska och litteratur som bygger på målen som ska uppnås på årskurserna 1–2. För årskurserna 3–6 skrivs det att läraren ska ”stödja eleven i att vidareutveckla sin grundläggande läsfärdighet till ett flytande läsande, utveckla strategier för läsförståelse samt stödja eleven i att observera och utvärdera sitt eget läsande” (2014, s. 163). Indirekta mål som hittas för årskurs 3–6 är ”stödja eleven i att utveckla elevens färdighet att analysera, tolka och utvärdera texter av flera olika slag, bredda elevens ord- och begreppsförråd samt stödja tänkandet” (s. 163) och ”handleda eleven att söka information, använda många olika slag av informationskällor och bedöma informationens tillförlitlighet” (s. 163).

För att kunna undervisa i läsförståelse och uppnå dessa mål krävs det en förståelse av vad läsförståelse innebär. Därmed presenteras olika definitioner på läsförståelse i avhandlingens följande avsnitt (avsnitt 2.3).

## 2.3 Läsförståelse

OECD/UNESCO (2003, s. 19) definierar i sina PISA-undersökningar läsförmåga (engelska *reading literacy*) som en individs förmåga att förstå, använda och reflektera över skriven text, för att uppnå mål, för att utveckla kunskap och potential och för att kunna delta i samhället som en aktiv medborgare. Bråten (2008, s. 14–15) definierar läsförståelse som att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den. Bråten påpekar själv att det finns vissa begränsningar i hans definition. Definitionen innefattar förståelsen av skriven text på papper eller skärm och grafiska framställningar, till exempel bilder och kartor. Definitionen omfattar inte multimediala presentationer där det kan ingå ljud, film eller animationer. Enligt Bråtens definition finns det två dimensioner av läsförståelse och båda är enligt honom väsentliga. För det första måste läsaren utvinna en innebörd eller mening som författaren på förhand har lagt in i texten. Den andra aspekten handlar om att skapa mening med utgångspunkt i texten. Läsaren måste samspela med texten, läsaren måste ge texten mening i sitt eget huvud genom att förena texten med sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Det räcker inte att överta författarens förbestämda mening. Samtidigt kan läsaren inte skapa vilken som helst uppfattning utgående från texten och påstå att ha förstått texten. Läsaren måste också ta tillvara och binda sig till textens innehåll, samtidigt som läsaren går utöver innehållet och skapar ny mening baserad på gammal kunskap. Kort sagt så fordrar läsförståelse ett samspel mellan text och läsare.

Anmarkrud och Refsahl (2010, s. 7) definierar läsförståelse som processen där läsaren plockar ut och konstruerar mening i en text och de skriver att denna syn betonar två olika delar av vad det betyder att förstå en text. Den första delen av definitionen handlar om att utvinna den information och mening författaren lagt in i texten. I denna process är läsarens tolkning av texten väldigt bokstavig, det vill säga att läsaren identifierar ord och meningar. Den andra delen av definitionen, att konstruera mening, förutsätter en större insats av läsaren och är en mycket mer aktiv process än den

föregående. Då läsaren konstruerar mening, knyter hen samman den information som hittas i texten med sin tidigare kunskap inom sakområdet och med sina egna värderingar. Anmarkrud och Refsahl (2010, s. 8) poängterar, liksom Bråten (2008, s. 14–15), att läsaren inte kan skapa vilken mening som helst och påstå att hen förstått texten. Läsarens konstruktion måste baseras på den mening som författaren lagt in i texten.

Taube (2007, s. 61) skriver att läsandet under de första skolåren handlar om att lära sig att avkoda enkla texter, men efter att barnen uppnår ett flyt i sitt läsande ersätts ”att lära sig läsa med att läsa för att lära sig” (s. 61). Denna process leder till att det ställs högre krav på elevers läsförståelse. Molloy (2007, s. 14) lyfter fram att det är en stor skillnad på läskunnighet och läsförståelse. En läsare kan vara läskunnig och läsa med flyt utan att ha någon större förståelse av vad en text handlar om. Molloy skriver också att begreppet literacy inte har någon direkt svensk översättning. Molloy skriver att begreppet literacy beskriver det mångfacetterade förhållandet mellan läsförståelse, läskunnighet, olika språkliga praktiker och olika textgenrer. Taube (2007, s. 61–62) påpekar att olika läsare har varierande erfarenheter, förmågor och kunskaper, och dessa präglar läsarens förståelse av en text. Texttypen spelar också roll i och med att olika texter ger varierande möjlighet till tolkningar. Hon nämner som exempel att en faktatext oftast inte ger lika stort utrymme för tolkning som en skönlitterär text kan ge. Dessutom kan en text tolkas på flera olika nivåer. En enkel tolkning är att förstå textens ord och fraser språkligt, medan en djupare tolkning kan innefatta en analytisk och jämförande läsning.

Enligt Franzen (2005, s. 4) är den huvudsakliga uppgiften med alla varianter av läsning att förstå det man läser. För att förstå en text på djupet krävs det att läsaren läser aktivt, det vill säga relaterar det som står i texten till det läsaren redan har lagrat i sitt minne. Utgående från detta aktiva handlande kan läsaren dra slutsatser eller åtminstone gissa sig till det författaren vill förmedla med texten. På detta sätt, menar Franzen, samarbetar författare och läsare och läsaren uppnår en djupare förståelse.

## 2.4 Läsförståelsens komponenter

Thorndike (1973, s. 61–62) har visat i sin studie att det finns en positiv korrelation mellan läsförståelse och ordförståelse, det vill säga att elever med god ordförståelse har oftast också en bättre läsförståelse jämfört med elever med sämre ordförståelse. Taube, liksom Bråten, listar också olika förmågor och kunskaper som samspelar för att god läsförståelse ska uppnås. Förutom flyt i läsningen påverkas läsarens förståelse även av kunskap om skriftspråkets syntax, kunskap om textstruktur, förmåga att dra slutsatser, kontroll av förståelse vid läsning, attityder och tidigare kunskaper och erfarenheter hos läsaren. Även Taube (2007, s. 62–63) konstaterar att läsning med flyt och förståelse av ords betydelse är långt ifrån det enda som behövs för att utveckla en god läsförståelse men det är dessa egenskaper som utgör grunden för den djupare förståelsens utveckling.

Bråten (2008, s. 47) listar komponenter som utgör läsförståelsen hos en individ. Läsförståelseförmågan utgörs av *ordavkodningsförmåga, talspråk, kognitiva förmågor, förkunskaper, kunskap om skriftspråket, läsförståelsestrategier* och *läsmotivation*. *Ordavkodningen* (Bråten, 2008, s. 49–50) är en av de mera grundläggande komponenterna för att en människa ska förstå vad hon läser om. Bråten skriver att läsflyt karaktäriseras av en snabb och precis avkodning av orden i texten där läsningen har en naturlig satsmelodi. Ju mer medveten fokus som läggs på själva ordavkodningen, desto mindre fokus återstår för att kunna uppfatta innehållet och budskapet i texten. Då ordavkodningen automatiseras kan större fokus användas för andra komponenter som är väsentliga i läsförståelseprocessen. Ordavkodningen, liksom läsförståelseförmågan, är en komplex färdighet som är uppbyggd av andra färdigheter. Enligt Vellutino (2003, refererad i Bråten, 2008, s. 51–52) byggs förmåga till ordavkodning upp av fonologisk medvetenhet, som innebär förståelsen för att talade ord kan delas upp i mindre ljudenheter, ortografisk medvetenhet; som innebär medvetenhet om skriftspråkets regelbundenheter och vanligt förekommande bokstavskombinationer och uttalet av dessa; ordförråd samt grundläggande kognitiva förmågor. De kognitiva förmågor som Vellutino nämner är fonologiskt minne, det vill säga kort- och långtidsminne för språkliga enheter, samt förmåga att koppla ihop visuell och verbal information. *Talspråket* (Bråten, 2008, s. 55–57) byggs upp av ordförråd, grammatik, språklig medvetenhet, eller medvetenhet om språkliga strukturer, och verbalt minne, som kan

beskrivas som förmåga att plocka fram meningsfulla språkliga enheter, till exempel ord, fraser och meningar. Komponenten *kognitiva förmågor* (Bråten, 2008, s. 61–62) består av uppmärksamhet, visuell föreställningsförmåga och generell intelligens. *Förkunskaper* (Bråten, 2008, s. 64–65), det vill säga vad eleven vet om innehållet i texten från förr, är också väsentliga. Förkunskaperna ger läsaren möjlighet till att dra slutsatser och tolka innehållet i texten i samspel med tidigare kunskap. *Läsförståelsestrategier* är strategier som används för att öka förståelsen av en text. En tydligare definition av den här komponenten tas upp i nästa avsnitt (se avsnitt 2.5). Den sista komponenten är *motivation* (Bråten, 2008, s. 75) som handlar om varför människor gör det de gör. I och med att läsning kräver en viss ansträngning måste det finnas en motivation bakom läsningen och denna motivation kan ta sig till uttryck på olika sätt. Det kan till exempel handla om förväntningar om att bemästra någonting eller läsning för nöjes skull.

Också Lundberg (2010, s. 83–84) har sammanfattat komponenter som enligt hans tolkning har betydelse i läsförståelseprocessen och beskrivit hur dessa komponenter samspelar. Vid läsning och förståelse av en text ska orden till att börja med identifieras. Skrivna ord har tre egenskaper som utnyttjas vid identifieringen av dem. Ord har en ortografisk uppbyggnad, det vill säga stavningen av orden, en fonologisk sida, det vill säga hur orden är uppdelade i mindre ljudenheter och vilka dessa ljudenheter är, och slutligen har orden en betydelse. Efter att orden identifierats, kan orden fogas ihop till meningar med betydelse. Efter varje mening som lästs gör läsaren enligt Lundberg ”en kontinuerlig uppdatering av inre föreställningar om texten” (s. 83). Läsaren skapar sig inre föreställningar av meningarna. Efter detta är det tre stycken inre föreställningar som samspelar då texten slutligen ska tolkas, det vill säga de inre föreställningarna av meningarna som just lästs, de inre föreställningarna av textens karaktär och struktur och den inre förställningen av situationen läsaren befinner sig i. Utgående från dessa tre inre föreställningar, med utgångspunkt i läsarens förkunskaper, görs en tolkning av textens budskap. Slutligen poängterar Lundberg att läsförståelse handlar om samspel mellan läsare och text.

Anmarkrud och Refsahl (2010, s. 8–9) listar också olika komponenter som utgör läsförståelse. De lyfter fram ordigenkänning och ordavkodning som de faktorer som utgör grunden för förståelse av en text. De poängterar att läsförståelsen förstås blir



lidande ifall ordavkodningsförmågan är bristfällig och genom att automatisera ordavkodningsförmågan kan elever frigöra kognitiva resurser för att lättare finna och skapa mening i en text. Men det betyder inte att elever med god ordavkodningsförmåga har lätt att förstå en texts mening. Enligt Anmarkrud och Refsahl finns det också andra komponenter som utgör läsförståelsen. Dessa komponenter är bakgrundskunskap, läsmotivation och lässtrategier. Alla dessa tre samverkar och behövs för att läsutveckling ska ske.

## 2.5 Läsförståelsestrategier

Anmarkrud och Refsahl (2010, s. 14) definierar läsförståelsestrategier (norska *lesestrategier*) som alla de ansträngningar en elev kan göra utöver att avkoda en text. De skriver även att det finns över hundra läsförståelsestrategier beskrivna, allt från enkla repetitionsstrategier till komplicerade utarbetade strategier som förutsätter stor kunskap och insikt i eget lärande.

Bråten (2008, s. 69) definierar läsförståelsestrategier som mentala aktiviteter som läsaren använder för att tillägna sig, fördjupa och ordna information från text samt för att styra och ha uppsikt över sin läsförståelse. Bråten skriver att goda läsare är väldigt aktiva och att aktiviteten präglas av användningen av läsförståelsestrategier. Bråten (2008, s. 69–70) skriver att elever som använder läsförståelsestrategier oftare och på ett effektivt sätt förstår det de läser. Han förklarar att läsförståelsestrategierna kan delas in i fyra huvudkategorier. Dessa är minnesstrategier, struktureringsstrategier, elaboreringsstrategier och övervakningsstrategier. Minnesstrategier används för att upprepa information i texten. Struktureringsstrategier används för att gruppera, kategorisera eller binda samman information från texten. Elaboreringsstrategier används för att bearbeta, fördjupa, berika eller förädla den nya informationen i samspråk med den kunskap läsaren redan innehar och slutligen använder läsaren sig av övervakningsstrategier för att kontrollera att hen verkligen förstått textens innehåll.

Taube (2007, s. 69) betonar vikten av att läsaren är uppmärksam på sin egen förståelse och brist av förståelse av texter. Denna uppmärksamhet är ytterligare en faktor som inverkar på läsförståelsen. Dessutom är det viktigt för läsaren att veta vilka åtgärder hen

ska vidta för att öka sin förståelse av en text, det vill säga vilka läsförståelsestrategier ska användas för att förstå texten. Stensson (2006, s. 23–24) påpekar att många barn inte kan skilja på vad de förstår och inte förstår under läsprocessen och att de inte stannar upp och reflekterar över vad de läser. Enligt Stensson behöver barn bli medvetna om vad de gör när de läser och hur de tänker för att öka på läsförståelsen. De behöver alltså öva sig på metakognitivt tänkande och utveckla strategier för hur de ska skapa förståelse. Stensson poängterar att de hon kallar för kämpande läsare behöver explicit undervisning i dessa strategier, och hon skriver att det inte räcker med att läsare ska kunna dessa strategier, utan de har även nytta av att veta hur, när och varför de använder sig av dem. Den kämpande läsaren har oftast fastnat i avkodandet av ord.

Stensson (2006, s. 24–25) skriver att läsning handlar både om att avkoda ord och att skapa mening och hon har skapat en generaliserad kategorisering av fyra läsförståelsenivåer. Hon kallar läsaren på den första nivån stum. På denna nivå kan läsaren läsa, läsaren förstår en del av vad hen läser men är inte fullt medveten om vad hen förstått och inte förstått. Det finns också läsare på denna nivå som förstår men som inte kan uttrycka sin förståelse av texten. På andra nivån kallas läsaren medveten. Detta innebär att läsaren är medveten om när hen förstår och inte förstår, men har inga strategier för att skapa förståelse. På den tredje nivån kallas läsaren strategisk. Läsaren kan använda sig av olika strategier för att stärka sin förståelse och inhämta kunskap. På den sista nivån kallas läsaren reflekterande. Denna typ av läsare använder olika strategier flexibelt beroende på vilken typ av läsning det handlar om. Syftet med läsningen kan ofta variera och den reflekterande läsaren vet vilken strategi som ska användas för att uppnå den aktuella läsningens syfte.

Duke och Pearson (2008, s. 205–206) listar vad en läsare med god läsförståelse gör. Läsare med god läsförståelse läser aktivt, de har klara mål över sin läsning och vad de ska få ut av läsningen, de gissar vad texten i fråga kommer handla om medan de läser och de läser selektivt (fokuserar på det mest relevanta i texten), de försöker ta reda på ord som de inte förstår, de konstruerar, reviderar och ifrågasätter det de läser, de jämför och kopplar ihop det de läser med tidigare kunskap, de evaluerar textens kvalitet och värde, de tänker på författaren, dennes bakgrund, värderingar etc. under läsningen och de läser olika typer av texter på olika sätt.

Stensson, som refererar till Pearson (1992), lyfter också fram vad som karakteriserar en erfaren läsare (2006, s. 29). En erfaren läsare aktiverar sina förkunskaper och kopplar texten till tidigare erfarenheter och kunskaper, de ställer frågor till texten och undrar för att skapa förståelse. De frammanar inre bilder, de gör inferenser, det vill säga de drar upp textens betydelse till ytan, gör tolkningar och läser det som inte står direkt på raderna och plockar ut det viktigaste ur en text. En erfaren läsare kan även återberätta och sammanfatta det viktigaste i en text och de vet vad de ska göra om de inte förstår, det vill säga de vet vilka läsförståelsestrategier de bör använda för att öka på förståelsen av en text.

Stensson (2006, s. 31–34) skriver om metoder som en läsare kan ta till för att öka på läsförståelsen. Dessa har en tydlig koppling till vad som kännetecknar en erfaren läsare. Läsaren kan under läsprocessen göra kopplingar till tidigare minnessystem, eller scheman, för att få en större förståelse av texten. Detta kan förliknas med Bråten (2008), Lundberg (2010) och Anmarkrud och Refsahl (2010) betonande av läsarens förkunskaper för möjlighet till läsförståelse. Stensson skriver att om läsaren inte har några tidigare erfarenheter eller kunskaper om textens innehåll, kommer texten annars troligtvis kännas som meningslös för läsaren. En annan läsförståelsestrategi som Stensson skriver om är att läsaren med hjälp av frågor riktade mot texten kan skapa förståelse. Läsaren kan också skapa förståelse genom att skapa inre bilder med hjälp av texten och sina tidigare kunskaper. Läsaren kan göra inferenser och kan också sammanfatta det viktigaste i texten och detta kan göras genom att läsaren återberättar texten. Slutligen nämner Stensson att läsaren kan syntetisera för att öka sin förståelse av texten. Detta innebär att läsaren kombinerar ny information med tidigare kunskap för att skapa en ny idé eller tankelinje. Då läsaren syntetiserar stannar denne upp och samlar tankar, sätter ihop delar till något nytt och kombinerar de viktigaste delarna till en större idé.

Anmarkrud och Refsahl (2010, s. 14–27) har gjort en kategorisering av läsförståelsestrategierna. Enligt dem kan läsförståelsestrategierna delas in i repetitionsstrategier (norska *repeteringsstrategier*), fördjupande strategier (norska *utdypningsstrategier*), organiseringsstrategier (norska *organiseringsstrategier*) och övervakningsstrategier (norska *övervakningsstrategier*). Repeteringsstrategier används för att välja ut och repetera information ur en text som läsaren önskar att ta vara på.

Dessa typer av strategier användas mer för att komma ihåg saker i en text än att förstå dem. Utarbetade strategier är mer avancerade och används för att förstå både det som direkt uttrycks i texten, men också det som också finns i texten även om det inte uttrycks eller skrivs ordagrant. Dessa strategier omfattar allt en läsare gör för att förstå det helhetliga och den djupare betydelsen i texten. Exempel på dessa strategier är att ställa frågor till texten och söka svar på dessa frågor, förutspå vad som i texten komma skall, sammanfatta texten med egna ord och tänka på saker man vet från förr som kan kopplas till textens innehåll. Organiseringsstrategier används för att skapa sammanhang mellan olika delar i texten. Genom att skapa en bättre översikt över texten. Slutligen finns övervakningsstrategier som används för att bedöma och övervaka egen läsförståelse.

## 2.6 Undervisningsmetoder för ökad läsförståelse

Andreassen (2008, s. 230) skriver att undervisning i läsförståelsestrategier kan vara explicit eller implicit. Med explicit förståelseundervisning menas en direkt och konkret undervisning i läsförståelsestrategier där läraren beskriver och demonstrerar olika varianter av läsförståelsestrategier och där själva inläringen av strategierna är ett av de huvudsakliga målen med undervisningen. Implicit undervisning innebär att man använder sig av läsförståelsestrategier i undervisningen, men dessa är inte huvudmålet med undervisningen.

Bråten (2008, s. 72) presenterar tre etablerade tillvägagångssätt för undervisning av läsförståelsestrategier. Dessa är reciprok undervisning (eng. *reciprocal teaching*), transaktionell strategiundervisning (eng. *transactional strategy instruction*) och begreppsorienterad läsundervisning (eng. *concept oriented reading instruction*). I reciprok undervisning turas eleverna om att leda diskussionen kring texten. Eleverna arbetar tillsammans för att förstå texten genom att ställa frågor, reda ut oklarheter och summera texten. Transaktionell strategiundervisning är lik reciprok undervisning, men här tillkommer även modellering, det vill säga läraren demonstrerar strategierna genom att tänka högt. Slutligen i begreppsorienterad läsundervisning undervisas eleverna i läsförståelsestrategier i kombination med att läraren går in och vidtar åtgärder för att främja läsmotivation samtidigt som läraren lär ut faktabegrepp och faktakunskaper.

Enligt Andreassen (2008, s. 231–232) introducerades reciprok undervisning av Annemarie Palincsar och Ann Brown på 1980-talet. Undervisningsmetodens mål är att ge elever arbetssätt som de kan använda sig av för att övervaka sin egen förståelse av texter och utveckla sin läsförståelse i en social kontext under en kort intensiv fas. Utgående från forskning kring kognitiva processer kom Palincsar och Brown fram till fyra väsentliga strategier som stöder förståelsen av texter. Dessa strategier är att sammanfatta, ställa frågor, reda ut och att föregripa, det vill säga att på förhand göra antaganden om vad texten kommer handla om. Pressley (2002, s. 250) hänvisar också till Palincsar och Brown. Pressley skriver att reciprok undervisning involverar explicit undervisning av läsförståelsestrategier (eng. *comprehension strategies*) i läsgrupper. Undervisningen går ut på att eleverna ska öva sig på att göra förutsägelser medan de läser, att ifrågasätta sig själva om idéerna i texten, söka klargörande om saker de inte förstår i en text och sammanfatta texters innehåll. Genom reciprok undervisning ska elever få flera modeller för kognitiva processer som behövs för att förstå texter. Läraren modellerar och förklarar dessa modeller och eleverna får sedan öva dessa läsförståelsestrategier som matchar de kognitiva processer som behövs vid läsförståelse. Under reciprok undervisning är det en av eleverna i läsgruppen som utses till gruppleddare. Denna ledare leder och övervakar gruppens bildande av förutsägelser, frågor till texten och sammanfattningar. Gruppens samspel är samarbetsbetonat och lärarens roll i detta samspel elever emellan är att bidra med stöd för att gynna gruppens framgång. Läraren bör ändå undvika att ge alltför mycket stöd därför att detta kan leda till att läraren undertrycker elevernas självutveckling av läsförståelse.

Transaktionell strategiundervisning innebär enligt Andreassen (2008, s. 238–241) en läsundervisning som har sin grund i Irene W Gaskins utveckling av en variant där undervisningen av kognitiva strategier var det centrala i alla skolämnen. Denna undervisning var transaktionell i både psykologisk och litterär bemärkelse. Undervisningen var transaktionell i psykologisk bemärkelse i och med att aktiviteterna bestämdes gemensamt av lärare och elever i kontinuerligt samspel och lärare ändrade på sin undervisning utgående från elevernas reaktioner. Undervisningen betraktades som transaktionell i litterär bemärkelse i och med att elever och lärare tillsammans konstruerade mening utifrån texten. Typiskt för denna undervisning är att undervisningen pågår under hela skolåret och helst ska eleverna undervisas

kontinuerligt i flera år. Fokus sätts på ett par enstaka men effektiva förståelsestrategier som läraren beskriver och modellerar. Både lärare och elever modellerar sedan användningen av läsförståelsestrategierna genom att tänka högt vid läsning av texter. Då det finns behov så undervisar läraren eleverna i användningen av de olika strategierna.

Pressley (2002, s. 262–264) påpekar att den mest märkbara skillnaden i klassrum där transaktionell strategiundervisning bedrivs jämfört med andra klassrum är att undervisningen karaktäriseras av väldigt intelligenta samtal som rör läsning. Genom observation har Pressley kunnat se att eleverna använder sig av sina läsförståelsestrategier i diskussioner. I dessa diskussioner förutspår eleverna vad som kommer hända i texten, de samtalar om vad som är förvirrande i texten och hur de ska överkomma denna förvirring. Slutligen sammanfattar de texten och tillåter olika tolkningar av texten. Pressley lyfter fram att transaktionell strategiundervisning handlar om utveckling av självreglering. Strategier som lärs ut i undervisningen är att förutspå, ifrågasätta, visualisera, söka klagörande och sammanfatta. Lärare i transaktionell strategiundervisning vill inte stävja elever som behärskar dessa strategier genom att säga åt dem vilka strategier de ska använda, utan uppmuntrar elever att själv komma på vilken strategi som lämpar sig vid den aktuella läsningen. Pressley beskriver transaktionell strategiundervisning som att lära elever att välja att vara aktiva läsare framom att vara passiva.

Anmarkrud (2008, s. 199) skriver att en förutsättning för att en lärare ska kunna bedriva en framgångsrik undervisning i läsförståelse är att läraren ska kunna leda samspelet mellan läsare, text och aktivitet. Anmarkrud lyfter även fram att en stor del av forskningen pekar på att förkunskaper är viktiga för en god läsförståelse. Om läsaren kan något om det hen läser, blir det lättare att förstå texten. (Anmarkrud, 2008, s. 199–200). Detta överensstämmer med bland annat Duke och Pearson (2008), Bråten (2008) och Lundberg (2010), som också lyfter fram förkunskapernas betydande roll i läsförståelseprocessen.

Anmarkrud (2008, s. 199) skriver att utgående från forskning om vad som ska till för att anamma en god läsförståelse, kan vi också dra slutsatser kring hur en god undervisning i läsförståelse ser ut. Anmarkrud skriver att undervisning i ordavkodning har en positiv inverkan på läsförståelse. Undervisning i användning av läsförståelsestrategier ger

också bättre läsförståelse hos elever, samtidigt som deras egen övervakning av vad de förstår i en text blir bättre, vilket karaktäriserar en god läsare. En explicit undervisning i läsförståelsestrategier, det vill säga att läraren modellerar och förklarar hur olika läsförståelsestrategier ska användas, har en positiv effekt på läsförståelsen hos elever.

Stensson (2006, s. 25) påpekar att ett mål med undervisningen bör vara att förflytta läsare från den första nivån, där hon kallar läsaren stum (se avsnitt 2.5), till en nivå där läsaren är medveten om hur hen tänker då hen läser. Stensson (s. 29) skriver att lärare som försöker utveckla elevers läsförståelse måste vara medveten om de kognitiva processer som kännetecknar en erfaren läsare. Stensson (s. 26–27) lyfter också fram vikten av dialog med andra för att utveckla läsförståelse. Hon skriver att utvecklandet av läsförståelse hos eleven handlar om att som lärare leda eleven en bit längre i sitt tänkande än vad eleven skulle orka på egen hand. Stensson kopplar denna tankegång till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Det eleven klarar av att göra med stöd av läraren kan eleven i ett senare skede göra självständigt. Men barnet måste få stöd och kunna samtala om texter för att öka förståelsen över dem och stärka sina egna läsförståelsestrategier. Molloy (2007, s. 20) lyfter också fram Vygotskij i samband med undervisningen av läsförståelse. Molloy påpekar att för att en elev ska kunna anamma sig ny kunskap, inte bara gällande läsförståelse utan kunskap i allmänhet, så måste utmaningar som eleven ställs in för finnas nära den nära utvecklingszonen. Utgående från detta kan en elevs läsförståelse utvecklas med hjälp av att läraren stöttar eleven i sin utveckling eller att eleven samtalar eller på annat sätt samverkar med sina klasskamrater rörande läsförståelsestrategier.

Reichenberg (2008, s. 14, 54) nämner flera aspekter som är viktiga att beakta vid arbete med läsförståelsestrategier. Hon lyfter fram att valet av texter är viktigt och att texterna bör ha hög läsbarhet och de ska väcka läslust (2008, s. 14). Hon listar även ett par detaljer som lärare bör beakta vid val av läroböcker och faktatexter. Dessa är textens första intryck, förordet, textens berättarröst, textens murbruk, kan eleverna känna igen sig i texterna, samspel mellan text och bild, exemplifieringar i texten, mängden svåra ord och begrepp och meningsbyggnad.

Reichenberg (2008, s. 66–67) diskuterar också vikten av att föra textsamtal för att öka elevernas förståelse av texter och utveckling av läsförståelse. Eleverna ska inte bara få möjlighet att diskutera skönlitterära texter, utan även faktatexter. I strukturerade textsamtal som Reichenberg (2011, s. 73–74) rekommenderar för bearbetning av faktatexter är det viktigt att ställa varför-frågor i och med att dessa kan få eleverna att kämpa för att förstå texten och fylla i oklarheter. Reichenberg (2011, s. 54, 66–69) skriver att det strukturerade textsamtalet kan fungera som verktyg inom reciprok undervisning och i Lena Franzens modell. Lena Franzens modell fungerar så att läraren läser en text högt, ställer en inferensfråga, det vill säga en fråga som svaret till inte står direkt ut i texten men som kan härledas genom att läsa mellan raderna, och svarar på denna själv. Därefter delar eleven och läraren på ansvaret på att svara på kommande frågor. Frågorna kommer finnas på tre olika nivåer. Frågor där svaret hittas i texten, frågor där svaret finns i texten men är svårare att hitta och frågor där svaret inte står utskrivet direkt i texten så att eleverna måste använda sig av inferenser. Läsaren måste fundera över vilka bakgrundskunskaper denne har för att kunna plocka fram dessa och använda dem för att svara på dessa frågor. Här kan läraren fungera som stöd genom att tänka högt och på så sätt ge eleverna modeller för hur de ska kunna svara på dessa typer av frågor. Eleverna ska inte arbeta individuellt med frågor anknutna till en text, utan istället arbeta i smågrupper på förslagsvis 3–4. Större grupper bör undvikas för att eleverna inte ska tröttna på att lyssna på alla kamraternas svar.

Reichenberg (2011, s. 52) nämner också uttrycket *scaffolding* som ett centralt begrepp då det kommer till undervisning av läsförståelsestrategier och detta begrepp har sin grund i och många likheter med Vygotskijs teorier om utvecklingszonerna. Ordet är lånat från byggindustrin där det står för byggställningar och uttrycket syftar på hur läraren hjälper och stöttar eleven i sin utveckling. Då det kommer till läsförståelsestrategier kan läraren identifiera, förklara och demonstrera hur en läsförståelsestrategi fungerar och låter sedan eleverna försöka använda dessa strategier först med stöd, sedan utan. Läraren ger instruktioner och stöd, men detta stöd plockas stegvis bort vartefter eleverna lär sig använda strategierna på egen hand.

Slotte-Lüttge och Forsman (2010, s. 20–23) har forskat kring språkinriktad undervisning och de skriver att detta undervisningssätt bygger på att både lära ut ämnesinnehåll åt eleverna men också språkfärdigheter för att lära sig ett innehåll i en



text. Att satsa på detta undervisningssätt innebär att ändra hela tänkandet i skolan till att vara mer språkutvecklande. Slotte-Lüttge och Forsman skriver angående språkstöd att i olika ämnen lär eleverna sig inte bara innehållet i en text, utan också hur man skriver och pratar om en text. Som exempel nämner de att i kemi så skrivs labbrapporter på ett helt annat sätt än vad ett bokreferat görs. Detta flerdimensionella lärande sker för en del elever helt automatiskt, medan vissa behöver stödjande åtgärder såsom belysande genomgångar, modeller eller mallar, scheman och konkreta exempel för att belysa ett ämnes språkliga karaktär. Med hjälp av dessa stödjande åtgärder kan elevernas förståelse av en text och dess uppbyggnad underlättas. Slotte-Lüttge och Forsman påpekar att det inte är endast enskilda ord som bör förklaras, utan eleven ska inte bara kunna benämna och härma, eleven ska förstå ord, uttryck och innehåll. Om det läggs för stor fokus på att endast förklara enskilda ord kommer utvecklingen av att ta till sig en texts innehåll som helhet i skymundan och elevens språkliga utveckling stagnerar.

Slotte-Lüttge och Forsman (2010, s. 31–35) listar konkreta sätt man arbeta språkstödjande och aspekter att beakta vid språkstödjande undervisning. Samtal kring texten kan stöda elevernas utveckling av läsförståelseförmåga. Det är också viktigt att förtydliga, förklara och samtala kring de ord som finns utanför kategorin ämnesspecifika ord. Till exempel kan ord som anger samband mellan två satser (fastän, även om etc.) skapa förvirring hos eleven, vilket kan leda till att denne missförstår en hel del av en text. Därför bör också läraren vara uppmärksam på ord som knyter ihop meningen och inte bara fokusera på ämnesspecifika ord. Läraren kan också smyga in synonymer eller förklaringar av utmanande ord eller begrepp vid genomgång av ett innehåll eller då eleven svarar, berättar eller förklarar något. Läraren bör vara observant och reagera på oklarheter hos eleverna. Läraren stöder undervisningen genom att återgå till texten och texten kan diskuteras med hjälp av inferensfrågor, det vill säga frågor där svaret inte är direkt utskrivet men som eleverna kan lista ut. Dessutom diskuterar läraren de strategier som denne använder sig av för att förstå och skapa mening i texten. Visuella stöd kan också vara till hjälp då ett nytt ämnesområde presenteras och bearbetas. Exempel på visuella stöd kan vara begreppskartor eller semantiska nätverk.

Enligt Slotte-Lüttge och Forsman (2010, s. 24–25) krävs utrymme för interaktion för språklig utveckling, både mellan elev och lärare men också mellan elever sinsemellan. Interaktionen ger möjlighet till aktiv språkanvändning och dessa sätt är i huvudsak att

tala, läsa, skriva och lyssna på varierande sätt. Som del av språkinriktad undervisning nämner Slotte-Lüttge och Forsman lässtrategier och att dessa har en central betydelse för lärande i alla ämnen. Lässtrategierna kan utvecklas genom interaktion, vilket både Säljö (2005) och Strandberg (2006) har redogjort för var en viktig del av synen på lärandet enligt Vygotskij och den sociokulturella synen på lärande. Exempel på interaktion gällande lässtrategier nämner Slotte-Lüttge och Forsman textsamtal, dvs. samtal om en text före, under, eller efter läsning. Stödjande frågor kan hjälpa eleverna dra egna slutsatser eller hjälpa dem att lättare se hur olika delar i en text hänger ihop. Elevcentrerat arbete kan också gynna språkutvecklingen och lässtrategier i och med att eleven får en aktivare roll och på så sätt får använda språket och lässtrategierna aktivt.

ELINET (2016, s. 7, 29) är ett samarbetsprojekt inom EU där deltagare från 28 olika europeiska länder har utvecklat en ram för gott arbete för att utveckla läsförståelse hos barn, ungdomar och vuxna. I projektet listas tre centrala områden som bör beaktas för att ge möjlighet till utvecklad läsförståelse. Dessa är att skapa en mer litterär miljö, att öka på elevernas delaktighet, inkludering och jämlikhet samt att utveckla kvaliteten på undervisningen. Inom dessa tre områden listas vidare mer bestämda riktlinjer och då det kommer till att utveckla kvaliteten på undervisningen gäller det att läraren bedömer elevers styrkor och svagheter i deras talspråk och skriftspråk, skapar en miljö som uppmuntrar elever att bli mera självsäkra och skickligare i tal- och skriftspråk, planerar och förbereder undervisningsprogram i läsförståelseutveckling, utvecklar och använder många olika läsförståelseundervisningssätt och inlärningstekniker som tillåter differentiering, använder lämpligt och motiverande material, främjar lärande av läsförståelse i grupp så att alla är involverade, kommunicerar effektivt med eleverna och reflekterar över deras läroprocess i samråd med dem, väljer och utvecklar verktyg som stöder läsförståelseutvecklingen och utvärderar dessa samt att reflekterar och utvärderar deras egen undervisning i förhållande till undervisningsmålen.

*En läsande klass* är ett svenskt projekt för att öka på läsförståelseförmågan hos elever. Inom projektet har det tagits fram konkreta redskap för hur man som lärare kan arbeta med läsförståelsestrategier. Det finns flera sätt att arbeta med läsförståelse och ett av sätten som har visats sig vara effektivt är läsfixarna och de övningar som är kopplade till dessa karaktärer. Läsfixarna är utformade av Barbro Westlund och dessa karaktärer fungerar som konkreta modeller av goda läsförståelseförmågor för eleverna. Varje figur

Tobias Jacobson

representerar ett mentalt verktyg som eleverna kan använda för att förbättra sin läsförståelse. Det är i huvudsak Barbro Westlunds läsfixare jag har utgått ifrån då jag har format min sekvensplan för denna undersökning. En mera utförlig beskrivning av sekvensen hittas i metodkapitlet (se avsnitt 3.6). ([http://www.enlasandeklass.se/wp-content/uploads/2014/04/folder\\_en\\_\\_lasandde\\_klass.pdf](http://www.enlasandeklass.se/wp-content/uploads/2014/04/folder_en__lasandde_klass.pdf))

## 3 Metod

*I detta kapitel presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I det andra avsnittet presenteras aktionsforskning som forskningsansats och i det tredje redogörs det för forskningens genomförande. Därefter diskuteras forskningens validitet, reliabilitet och etik. Kapitlet avslutas med en beskrivning av respondenterna samt en beskrivning av undervisningssekvensen.*

### 3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att utveckla min egen beredskap i att undervisa läsförståelsestrategier genom att dels undersöka läsvanor och läsförståelsestrategier hos en grupp elever i årskurs 3 och dels genomföra ett kort utvecklingsarbete i gruppen med fokus på läsförståelsestrategier.

Utgående från avhandlingens syfte har följande forskningsfrågor formulerats som stöd för utvecklingsprocessen:

1. Vilka läsvanor och läsförståelsestrategier har eleverna i fokusgruppen?
2. Hur kan man arbeta med läsförståelsestrategier hos elever i årskurs 3?

### 3.2 Aktionsforskning som forskningsansats

Hult och Lennung (1978, s. 178–180) konstaterar att olika forskare betonar olika sidor av aktionsforskning men att det finns centrala punkterna som är gemensam för all forskning inom denna forskningsansats. De skriver att aktionsforskningen alltid har som mål att både lösa problem och att öka den vetenskapliga kunskapen. Den har också som mål att de som är inblandade i processen lär sig av varandra och utvecklas under processens gång. Den kunskap som uppstår vid genomförandet av aktionsforskning syftar till en förståelse av helheter och i och med detta förutsätts samarbete mellan personerna i situationen man försöker förstå och förändra. Den är tillämpbar i samband med förändring av sociala system och parterna måste komma fram till gemensamma

värderingsmässiga utgångspunkter. Svensson, Brulin, Ellström och Widegren (2002, s. 8–9) skriver att begreppet aktionsforskning myntades av Kurt Lewin redan på 1940-talet. Svensson et al. påpekar att dagens aktionsforskning är ett omfattande begrepp och tar sig många uttryck gällande metoder, perspektiv och målgrupper. Svensson et al. fortsätter med att lyfta fram att det knappast finns någon gemensam kärna för alla former som aktionsforskningen antar, men det som kan ses som en typ av förening mellan de olika varianterna är att forskningens syfte är att utveckla och förbättra.

Rönnerman (2004, s. 13–15) definierar aktionsforskning som en forskningsansats som har sin utgångspunkt i praktiken, arbetar för samarbete mellan forskare och praktiker samt verkar för en forskning som leder till utveckling. Rönnerman skriver att begreppet används oftast då det kommer till att utveckla verksamhet såväl inom näringsliv som offentliga sektorn. Rönnerman definierar uttrycket aktionsforskning även genom att se begreppet aktionsforskning som ett sammansatt ord. Den första delen av ordet, aktion, indikerar att något ska iscensättas eller prövas. Det andra ordet, forskning, definierar Rönnerman som en process som genom systematiskt arbete och relation till teorier ger ny kunskap. Rönnerman skriver att skillnaden med akademisk forskning och aktionsforskning är att aktionsforskningen har sin utgångspunkt i praktikerns frågor och att ett samarbete utvecklas mellan forskare och praktiker. McNiff och Whitehead (2011, s. 8–9) skriver att aktionsforskning är en form av utredning som välkomnar praktiker i varje yrke att undersöka och utvärdera sitt eget arbete. Vanliga frågor som förekommer i denna typ av forskning är ”Vad gör jag? Behöver jag förbättra något? Om ja, vad ska förbättras i så fall?” Denna forskningsansats har utvecklats väl de senaste åren inom utbildning, speciellt då det kommer till att undervisa, men forskningsansatsen lämpar sig för alla typer av yrkesutövare i och med dess praktiska art. Ett fenomen som är central för aktionsforskning och som skiljer sig från mer traditionella forskningsansatser, är att praktikern undersöker sitt eget yrke istället för att en professionell forskare undersöker praktikern och dennes yrkesutövning.

Carr och Kemmis (1994, s. 180) skriver att ändamålet med aktionsforskning och det som aktionsforskare undersöker och strävar efter är att förbättra en yrkesutövning, utveckla förståelse av yrkesutövningen i fråga och yrkeskompetens. Dessutom försöker aktionsforskare öka förståelsen av situationen och kontexten där yrket utövas. Stukát (2011, s. 38–39) har granskat aktionsforskningen inom pedagogisk verksamhet och

klassar den som en praxisorienterad forskning, det vill säga den utgår från den pedagogiska verksamhetens problem och försöker åtgärda dessa. Stukat poängterar att denna typ av forskning kan vara intressant för forskande lärare. Han skriver att det finns den uppfattningen att forskningen ska direkt bidra till önskvärda förändringar, till exempel förändra undervisningen för att förbättra elevers lärande. Avståndet mellan forskare och praktiker ska vara minimalt och dessa ska dra nytta av varandras erfarenheter och kunnande. Denna ansats omfattar ingen särskild datainsamlingsmetod, men bygger ofta på någon form av intervju och deltagande observation. Dessutom används det också någon typ av dokumentation i form av till exempel logg eller dagbok.

Rönnerman och Forsman (2010, s. 381) lyfter fram att aktionsforskning kan fungera som kompetensutveckling för lärare. Rönnerman och Forsman fortsätter med att beskriva aktionsforskningens karaktär. Det är vanligt att praktikerns frågor, i detta fall lärarens frågor, leder forskningsprocessen. Detta innebär att en aktion iscensätts. Därefter reflekterar och analyserar praktikern tillsammans med sina kollegor och tillsammans med en eller flera forskare om sådana är inblandade i aktionsforskningen och kompetensutvecklingen. Även Rönnerman själv (2004, s. 16) skriver att aktionsforskning kännetecknas av att praktikerns frågor leder processen. Med processen menas då att en handling iscensätts, följs systematiskt och reflekteras i samarbete med kollegor eller forskare. Rönnerman och Forsman (2011, s. 381) poängterar att den kritiska punkten i aktionsforskningen och kompetensutvecklingen ligger i hur praktikern väljer att förhålla sig till ny kunskap och nya insikter som uppstår efter genomförda undersökningar. Praktikern kan antingen fortsätta i gamla spår och göra som hen alltid ha gjort, eller ta till sig den nyvunna kunskapen och göra ändringar i sin yrkesutövning. Rönnerman och Forsman (2011, s. 391) framhåller att aktionsforskning kan utveckla lärarprofessionen genom systematiskt arbete som knyter ihop forskning och beprövad erfarenhet i utvecklingen av centrala didaktiska frågor.

I min avhandling fungerar jag både som forskare och praktiker, vilket kan ses som ett minimalt avstånd mellan dessa personer. Lärarkollegiet i skolan där undersökningen gjorts kan också ses som praktiker, eller tillfälliga kollegor, som jag har diskuterat tillsammans med. Frågeställningen som jag har utgått ifrån i utformningen av denna avhandling är hur man skulle kunna utveckla elevernas läsförståelsestrategier och i och med detta är även eleverna involverade i utvecklingen. Utgående från denna

frågeställning gjorde jag upp en sekvensplan över undervisning i läsförståelseförmågor, genomförde min undervisning och följde systematiskt upp förändringen med läsförståelsetest, intervjuer av varje elev och skrivandet av en reflektionsdagbok.

Valet av aktionsforskning som forskningsansats för denna avhandling var ändamålsenligt i och med att min undersökning är av en väldigt praktisk art och har som fokus att utveckla. Jag har bedrivit samarbete med en skola i Österbotten där jag har gått in och bekantat mig med en klass i årskurs 3 för att därefter utforma och genomföra en undervisningssekvens kring läsförståelse. Syftet med avhandlingen är att utveckla min egen beredskap i att undervisa läsförståelsestrategier genom att dels undersöka läsvanor och läsförståelsestrategier i denna klass och dels genomföra ett kort utvecklingsarbete i klassen med fokus på läsförståelsestrategier. Mina förhoppningar är att min avhandling leder till en utveckling av både min egen kompetens men också att avhandlingen ska kunna bidra med något allmänt kring undervisning av läsförståelsestrategier i årskurs 3.

### 3.3 Undersökningens genomförande

Då det kommer till aktionsforskningens process skriver Bell (1993, s. 14–15) att den följer ett visst mönster. Forskaren försöker först förstå problemet, formulerar sedan principer som rör det problem som identifierats och kommer på en handling som i bästa fall leder till en förbättring av situationen. Efter att handlingen har genomförts iakttar forskaren vilka effekter handlingen har haft för att sedan revidera de tidigare hypoteserna kring problemet för att kunna utarbeta nya handlingar och åtgärder för att lösa problemet. Bell poängterar att aktionsforskningen har en praktisk och problemlösande natur. Carr och Kemmis (1994, s. 186) samt Rönnerman (2004, s. 14) beskriver aktionsforskningsprocessen på ett liknande sätt. Processen kan liknas vid en spiral med fyra stycken moment, det vill säga planera, agera, observera och reflektera. I denna spiral ska forskaren alltid blicka tillbaka till det föregående steget för att styra handlingen för nästa steg. Till exempel då en forskare planerar ett agerande tar forskaren i beaktande vad hen har reflekterat över för att kunna agera igen med förhoppningsvis bättre resultat. Denna process ska dock inte ses som en modell som forskare måste följa slaviskt, utan modellen kan fungera som en tankegång att reflektera utifrån.

Denna undersökning kan också beskrivas som en cyklisk process med dessa fyra moment som Carr och Kemmis (1994, s. 186) samt Rönnerman (2004, s. 14) har beskrivit. Det som bör beaktas är att olika moment i undersökningen kan gå in i varandra beroende på hur man väljer att se på forskningsprocessen. Jag har planerat mina intervjuer och undervisningssekvensen om läsförståelsestrategier (planera), hållit en undervisningssekvens (agera), gjort intervjuer och läsförståelsetester före och efter sekvensen med eleverna (observera) samt skrivit en reflektionsdagbok (reflektera) och i min slutdiskussion analyserar jag det material som jag har samlat in (reflektera).

Jag skulle kunna fortsätta med denna spiral genom att utföra ett nytt agerande genom att forma och utföra en förbättrad sekvens utgående från mina observationer och reflektioner, men på grund av praktiska skäl, bland annat tidsbrist och att eleverna har begränsad undervisningstid, kommer denna forskning avgränsas till en cykel. Nedan beskrivs de fyra momenten mera ingående.

### 3.3.1 Planering

I planeringsskedet bekantade jag mig med Barbro Westlunds material om läsfixarna och läste även in mig på material och forskning kring läsförståelse och läsförståelsestrategier. Utgående från Westlunds material kring läsfixarna, texten *Den Magiska Kappan* och elevernas lärobok i miljö och naturkunskap gjorde jag upp en sekvensplan på sex lektioner (se bilaga 8). Efteråt gjorde jag upp mera detaljerade lektionsplaner. Jag förberedde mig också för intervjuer genom att fördjupa mig om intervjuteknik.

### 3.3.2 Agerande

Veckan efter att jag hade genomfört intervjuerna påbörjades sekvensen i läsförståelsestrategier och sekvensen inleddes och avslutades med ett läsförståelsetest. Sekvensplanen hittas som bilaga (se bilaga 8).



### 3.3.3 Observation

Mina observationer kan delas upp i två olika kategorier, nämligen intervjuer och läsförståelsetest. Nedan beskrivs kategorierna.

#### 3.3.3.1 Intervju

Till att börja med genomförde jag intervjuer med eleverna. Före undervisningssekvensen har jag använt mig av kvalitativa intervjuer för att se vilka läsvanor och förkunskaper om läsförståelsestrategier som eleverna hade före min undervisningssekvens. Vid intervjun har jag använt mig av ett stöddokument och spelat in varje intervju för att senare transkribera dem för att vidare kunna analysera dem på detaljnivå. Efter undervisningssekvensen gjorde jag en liknande intervju med varje elev enskilt igen. Jag hade även läst in mig på intervjutekniker med barn före intervjuerna för att få så tillförlitliga svar som möjligt.

Krag Jacobsen (1993, s. 169) påpekar att det är vissa aspekter som en intervjuare måste beakta vid intervju med barn. Han skriver att det kan ta lång tid att intervjua barn därför att intervjuaren måste vinna barnets tillit och på grund av att barn snabbt blir trötta av att prata i intervjuens form. Före jag gjorde min förundersökning i form av intervjuer var jag och bekantade mig med skolan och klassen i fråga. Jag satt med på ett par lektioner samt hjälpte till i klassrummet under undervisningen. Detta gjorde jag för att minska på känslan av att en främling kommer och intervjuar eleverna och för att bygga upp den tillit som Krag Jacobsen pratar om.

Krag Jacobsen (1993, s. 165) skriver att barn lättare blir generade i intervjusituationer, vilket kan ta sig uttryck i att barnet blir handlingsförlamat eller svarslöst. Detta är något jag vill undvika som intervjuare i och med att jag vill att informanterna ska känna sig så bekväma som möjligt och för att få så klara och ärliga svar som möjligt. Krag Jacobsens lösning på detta är att intervjuaren måste dämpa sitt uttryckssätt och intervjuaren måste hitta rätt tempo, ett tempo som barnet själv bestämmer. I och med att barnet bestämmer intervjuens tempo är det en god idé att reservera tillräckligt med tid för intervjuer med barn. Jag har plockat ut eleverna en och en från klassrummet utan någon tidspress. Jag

har också gett barnet möjlighet att avbryta intervjun, eller välja att hoppa över frågor om eleven i fråga inte velat eller kunnat svara på dem.

Krag Jacobsen skriver att barn och vuxna sinsemellan befinner sig på olika nivåer, både fysiskt och psykologiskt (1993, s. 165). För att undvika att barnet känner sig generat måste intervjuaren därför komma ner på samma nivå som barnet. Detta kan intervjuaren göra genom att komma i ögonhöjd med barnet, men också tona ner på sina kunskaper och istället låta barnet få vara den som vet bäst. Enligt Krag Jacobsen kan detta ge en upplyftande effekt hos barnet (s.169). Krag Jacobsen betonar också vikten av att få föräldrarnas tillåtelse för intervjuer, i och med att barnen inte är myndiga (s. 170).

### 3.3.3.2 Läsförståelsetest

Både i början och i slutet av undervisningssekvensen fick eleverna göra ett läsförståelsetest. Testet som eleverna gjorde hette *Fyra toner på dragspelet*, ett test som är utformat för att kartlägga läsförståelse i årskurs 3, skrivet av Risberg, Kronberg och Staffans (2014). Testet gjordes delvis för att samla in data för att kunna se vilken nivå som eleverna låg på gällande läsförståelse före sekvensen och dels för att jag skulle kunna iaktta om det hade skett någon märkbar förändring i elevernas läsförståelseförmåga efter sekvensen.

Rosén och Gustafsson (i Bjar, 2001, s. 36–37) påpekar att läsförståelse inte är något enkelt observerbart eller direkt mätbart. Även om det är ett komplext fenomen har det tagits fram olika sätt att undersöka läsförståelse. Rosén och Gustafsson redogör för det internationella testet PIRLS, *Progress in International Reading Literacy*. PIRLS kan kort beskrivas som en läsundersökning som testar olika aspekter av läsförståelse bland elever i årskurs 3–4. Processer som undersöks i testet är elevernas förmåga att uppmärksamma och återge explicit uttryckt information, att dra enkla slutsatser, att tolka, integrera tankar, idéer och information samt att granska och bedöma innehåll, språk och olika textelement. Dessa processer testades också i det test som jag använde mig av, frågorna var på olika nivåer, vissa av svaren stod direkt i texten medan vissa av svaren var eleverna tvungna att dra egna slutsatser utgående från texten. Risberg, Kronberg och Staffans (2014) skriver att testet är utformat för att fånga in flera olika strategier som goda läsare utnyttjar samt olika delfärdigheter som är viktiga för

läsförståelse. Med andra ord har testet jag har använt mig av flera likheter med PIRLS-testet, vilket tyder på att testet verkar relevant för att testa läsförståelse hos elever i årskurs 3. Läsprovsuppgifterna i PIRLS består av både flervalsuppgifter och öppna frågor vilket också det test jag använde hade.

### 3.3.4 Reflektion

Som verktyg för aktionsforskning nämner Rönnerman (2004, s. 20–21) eget skrivande, observationer av praktiken samt handledning. Rönnerman skriver att observation innebär att systematiskt iaktta vad som händer genom att observera enskilda händelser. I denna undersökning har jag observerat elevernas läsförståelsestrategier före och efter undervisningssekvensen i form av intervjuer med eleverna. Förutom intervjuerna räknas också läsförståelsetesten och min reflektionsdagbok till observationer. Reflektionerna är kopplade till mina egna erfarenheter angående undervisningen och min egen kompetensutveckling.

Rönnerman (2004, s. 20–21) nämner att eget skrivande inom aktionsforskning benämns dagboksskrivande och hon poängterar att skrivandet fungerar som ett verktyg för att följa med egen tankeverksamhet och handlandet i verksamheten. Rönnerman skriver att dessa reflektioner kan vara av flera slag. De varianter Rönnerman nämner är praktiska reflektioner, diskuterande reflektioner och teoretiska reflektioner. Praktiska reflektioner innefattar vad som praktiskt bör förändras tills nästa tillfälle och hur detta kan förändras, diskuterande reflektioner tar vara på vilka frågor som behöver diskuteras med kollegerna, medan teoretiska reflektioner anknyter till tidigare forskning, litteratur och teorier.

Jag har använt mig av dagboksskrivande för att dokumentera mina observationer från min undervisning och för att lättare kunna reflektera över aktionens effekt efteråt. Under min undervisningssekvens har jag stött på moment där jag insett att min undervisning inte har nått de mål som jag har satt upp eller att undervisningen inte har blivit som jag ursprungligen hade tänkt mig. Dessa moment fyller en viktig funktion i och med att de leder till reflektioner över hur jag som professionell lärare kan utvecklas. Reflektionerna, som jag senare presenterar i resultatdelen och som är plockade ur min

reflektionsdagbok, har jag valt att dela upp i praktiska, teoretiska och diskuterande reflektioner som Rönnerman (2004, s. 20–21) föreslår. De praktiska reflektionerna kommer fram i lektionsbeskrivningen och därefter följer teoretiska reflektioner som jag kopplar till tidigare forskning som har lyfts fram i teorikapitlet. Avhandlingens sista avsnitt (se avsnitt 5.3), där jag ger förslag på fortsatt forskning, kan ses som de diskuterande reflektionerna. Dessa reflektioner är inte något som jag nödvändigtvis har diskuterat med andra lärare, men det är frågor som jag anser kan vara värda att antingen undersöka eller diskutera i grupp eller i samråd med en kollega för att utveckla en aspekt eller idé angående undervisningen.

Schön beskriver också olika varianter av reflekterande (1987, s. 22–31). Han beskriver i huvudsak två sätt vi utövar reflektion samt en typ av situation där reflektion är frånvarande. Dessa tillfällen där vi agerar utan att reflektera kallar Schön *knowing in action*. Hit hör saker som vi gör per automation, även om vi inte kan beskriva hur vi gör dessa saker. Som exempel nämner Schön igenkänning av ansikten. Vi kan inte nödvändigtvis beskriva hur vi gör då vi känner igen ett ansikte, och om vi skulle försöka beskriva vad det är vi går till väga då vi känner igen någon skulle denna beskrivning möjligtvis hamna ganska långt ifrån vårt verkliga agerande. Det första sättet som reflektion kan ske är *reflection in action*. Denna typ av reflektion är sådan reflektion som görs under ett agerande och reflektionen sker oftast då oväntade situationer uppstår Schön tar upp som exempel att han byggde en kvadratisk konstruktion med hjälp av bräden men denna konstruktion blev sned, vilket han löste i stunden genom att lägga till bräder som diagonaler i konstruktionen. Den andra typen av reflektion är *reflection of reflection in action*. Detta är enkelt översatt reflektioner över reflektioner som gjorts under ett agerande/reflektioner i stunden. Dessa kan ha stor betydelse vid utveckling av yrkesutövning, en speciell färdighet etc. Schön använder samma exempel för att illustrera denna typ av reflektion. Genom att reflektera över hur han löste problemet med den kvadratiske konstruktionen i stunden och hur han hade kunnat göra för att göra konstruktionen ännu bättre, påbörjar han en tankesdialog om att utvecklas till en mer kunnig, om fortfarande amatörmässig, byggare.

Förutom Rönnermans (2004, 20–21) indelning av reflektioner kommer mina reflektioner också delvis att följa det mönster som Schön (1987, s. 22–31) presenterar. Jag kommer att presentera reflektioner som uppstått i klassrumssituation, men också reflektioner över de reflektioner jag gjorde medan undervisningen tog plats. Denna typ av reflektion över reflektion som gjorts under ett agerande kan vara värdefulla för att utveckla undervisningen och komma till nya insikter.

I denna avhandlings diskussionskapitel (se kapitel 5) sammanför jag sedan alla observationer från läsförståelsetesten, intervjuerna samt utdrag ur reflektionsdagboken för att slutligen reflektera över möjliga slutsatser som dessa observationer pekar mot.

### **3.4 Reliabilitet, validitet och etik**

Bell (1993, s. 64) skriver att reliabilitet är ett mått på i vilken utsträckning ett mätinstrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen. Om ett mätinstrument ger olika resultat vid olika tidpunkter även om alla andra faktorer hos undersökningsobjektet är likadana, är detta ett tecken på att mätinstrumentet inte är reliabelt. Trost (2012, s. 61–62) skriver att med reliabilitet, som ofta kallas tillförlitlighet inom kvalitativ forskning, menar man att en mätning är stabil och är inte utsatt för inflytelser av slumpartat slag. Trost påpekar att idén med reliabilitet är att man försöker kvantifiera objekt i vardagen, det vill säga göra dem mätbara. Trost menar att reliabilitet är närmare ihopkopplat med kvantitativa undersökningar än kvalitativa. En mätning med hög reliabilitet ska ge samma resultat vid en viss tidpunkt vid en ny mätning. Trost delar upp begreppet reliabilitet i fyra komponenter. Dessa är kongruens, precision, objektivitet och konstans. Med kongruens menas likhet mellan frågor som är ämnade att ta reda på samma sak. Precision handlar om intervjuarens sätt att uppfatta svar. Objektivitet har med skilda intervjuares sätt att registrera. Om samma saker registreras likadant av olika intervjuare är objektiviteten hög. Den sista komponenten, konstans, behandlar tidsaspekten och menar att ett mätinstrument har hög konstans om en fråga besvaras på samma sätt idag eller nästa dag. Med andra ord ska ingen kortsiktig förändring ske.

Före data kan presenteras krävs det att det bearbetas. Patel och Davidson (1994, s. 90) skriver att när data har samlats in för forsknings-, utrednings- eller utvecklingsarbete måste materialet systematiseras, bearbetas, komprimeras och sammanställas. Datamaterialet kan variera i form, allt från information i numerisk form till tolkning av textmaterial kan förekomma och olika material kräver olika analysmetoder. Patel och Davidson skiljer de olika analysmetoderna. Det finns statistiska metoder, som de kallar kvantitativa, och metoder för att bearbeta textmaterial, vilka de kallar för kvalitativa metoder.

Min undersökning består av både kvantitativa och kvalitativa undersökningsmetoder. Intervjuerna är av kvalitativ art, även om frågorna i intervjun är utformade så att de ska kunna ge liknande resultat från gång till gång, men det finns ingen direkt skala som jag kan placera in elevernas svar på. Jag har ändå systematiskt ställt frågor angående olika läsförståelsestrategier så att frågorna ska leda till en förståelse över vilka strategier som eleverna besitter före och efter undervisningssekvensen. Med andra ord är intervjufrågorna indelade enligt vilken strategi jag försöker kartlägga. Vissa frågor är inriktade på att ta reda på om eleven aktiverar sina förkunskaper före läsningen, vissa frågor är mer fokuserade på om eleverna reder ut oklarheter i texten, och så vidare. Jag har på detta sätt skapat en kongruens mellan frågor som är ämnade att undersöka samma sak.

Mina reflektioner är också av mer kvalitativ art och det är svårt att komma ifrån att olika lärare sätter fokus på olika aspekter på undervisningen och vad som ses som viktigt, problematiskt, etc. Jag har ändå gjort iakttagelser på ett så objektivt sätt som möjligt utan att blanda in värderingar allt för mycket och senare, i resultat- och diskussionsavsnittet, kopplat reflektioner till tidigare forskning.

Läsförståelsetestet däremot är en kvantitativ undersökningsmetod som har som mål att standardisera elevernas läsförståelse. Testet består till största del av flervalsfrågor där endast ett svar är rätt, vilket gör elevernas läsförståelse lättare att standardisera och kartlägga. Testet har genomgått flera pilotomgångar och med testet medföljde tydliga instruktioner och facit för att testet görs på likadant sätt från gång till gång. Detta innebär att objektiviteten och precisionen kan ses som hållbar i och med att det finns tydliga instruktioner över hur svaren ska tolkas och registreras. Frågorna i sig riktar in

sig på olika typer av läsförståelsestrategier och mellan dessa frågor som riktar in sig på att undersöka samma läsförståelsestrategi finns det likheter, det vill säga testet har kongruens. Konstansen hos testet kan också ses som god i och med att elevernas kunskap från dag till dag är den samma och att de antingen vet svaret på frågan eller inte. Det enda som kan skifta från gång till gång är om eleverna gissar på flervalsfrågorna och prickar rätt även om de inte vet svaret.

Enligt Bell (1993, s. 65) är validitet ett mått på om ett visst instrument mäter eller beskriver det som det är ämnat att mäta eller beskriva. Hon påpekar också att validitet är ett betydligt mer komplicerat begrepp än reliabilitet. Trost (2012, s. 63) skriver att validitet, som ofta kallas giltighet eller trovärdighet inom kvalitativ forskning, beskriver ett instruments förmåga att mäta det som det är avsett att mäta. Med andra ord kan ett mätinstrument ha hög reliabilitet, mätinstrumentet ger likadana resultat från gång till gång, men låg validitet, testet är inte passande för det vi undersöker. Yin (2013, s. 83) skriver att om en forskning ska ha hög validitet krävs det att studien har samlat in och tolkat data på ett lämpligt sätt så att slutsatserna och resultatet avspeglar verkligheten och de fenomen som undersöktes. Med andra ord har en studie låg validitet om den kommer fram till felaktiga slutsatser. Som exempel på att stärka en forsknings validitet nämner Yin att forskaren kan använda sig av triangulering. Enligt Stukát (2011, s. 37) innebär triangulering att man som forskare använder sig av flera olika undersökningsmetoder för att med hjälp av allt insamlat material nå längre och med större tillförlitlighet. Yin (2013, s. 86–87) definierar triangulering som en princip där forskaren söker tre sätt att styrka en viss teori eller faktum som läggs fram i en forskning. I denna undersökning har jag använt mig av triangulering för att stärka avhandlingens validitet. Jag har använt mig av intervjuer, läsförståelsetester och reflektionsdagbok som datainsamlingsmetoder. Testet och intervjuerna gjorde jag både före och efter sekvensen för att se om det kunde upptäckas några förändringar gällande elevernas läsförståelseförmåga.

I min undersökning har jag använt mig av triangulering för att kunna stärka de eventuella slutsatser som härleds. Inför den första datainsamlingsmetoden, intervjuer, förberedde jag mig genom att läsa in mig kring hur man går till väga för att intervjua barn för att på detta sätt göra en för att göra denna datainsamling så tillbörlig som möjlig. Dessutom har jag fördjupat mig kring läsförståelsestrategier för att kunna

utforma intervjufrågor som är väsentliga för min undersökning. Den andra datainsamlingsmetoden, läsförståelsetesten, gjordes för att kunna stärka slutsatser som berör om det har skett någon förändring i elevernas kunnande kring läsförståelseförmåga. Med hjälp av den tredje och slutgiltiga datainsamlingsmetoden, dagboksskrivande, har jag skrivit ner tankar kring min undervisning för att se om någon likhet med tidigare teorier samt de andra datainsamlingarna kan hittas.

Widerberg (2002, s. 37) skriver att en undersökning ska vara etisk försvarbar, det vill säga forskaren ska redogöra för undersökningens etiska aspekter och hur man tänkt hantera dem. Cohen, Manion och Morrison (2011, s. 77) skriver att stora delar av social forskning understryker vikten av informerat samtycke från deltagare. Detta samtycke innebär att man informerar personer som berörs av undersökningen och speciellt viktigt är det att forskaren informerar de undersökta ifall de kommer utsättas för stress, smärta eller invadering av privat information. Cohen et al. (s. 79) påpekar att vid undersökning av minderåriga krävs det även att man informerar och frågar om lov av vårdnadshavare om de minderåriga får delta i en undersökning. Jag har informerat elevernas vårdnadshavare om intervjuerna som jag gjort med eleverna genom att skicka hem ett informationsbrev och gett dem möjlighet att kontakta mig gällande frågor eller om de haft invändningar mot detta utförande (se bilaga 1). Själva undervisningssekvensen som ingår i min undersökning hålls inom skolans verksamhet och därför har det antagits att det är tillräckligt med rektorns och klasslärarens godkännande för att genomföra sekvensen. Detta godkännande har jag fått av båda dessa parter samt av min handledare.

Enligt Cohen, Manion och Morrison (2011, s. 91) bör deltagares identiteter hållas anonyma i en undersökning och om förbrytelse mot anonymiteten är relevant för undersökningens syfte, måste ett godkännande fås av deltagarna. Cohen et al. skriver att deltagare i en undersökning kan ges ett påhittat namn eller ett nummer för att bibehålla deras anonymitet. Eleverna som deltagit i denna undersökning har getts ett nummer från ett till fyra för att undvika att något personligt från intervjuerna eller mina reflektioner ska kunna kopplas till dem. Cohen et al. påpekar också att ingen information som publiceras inom forskning ska få leda till ett avslöjande av identiteten hos deltagarna. Därför har detaljer i denna undersökning som kan leda till avslöjanden av identitet utelämnats eller bearbetats på lämpligt sätt för att undvika förbrytelser mot denna anonymitet.



### 3.5 Val av respondenter

Eleverna som har valts ut för denna undersökning kom jag i kontakt med via min handledare. Eleverna går i en skola där lärarkollegiet har visat intresse för att samarbeta med Åbo Akademi inom forskning och jag fick tillstånd av dem att bedriva min undersökning i årskurs 3 i deras skola. Min undersökning har som mål att utveckla min egen kompetens kring undervisning av läsförståelsestrategier i årskurs 3 där läsningen övergår från att lära sig att läsa till att läsa för att lära sig, och därför föll det sig naturligt att jag valde årskurs 3 i denna skola. I denna årskurs fanns det sex elever, men på grund av sjukdom och resa föll två av dessa bort och därmed deltog totalt fyra elever, tre pojkar och en flicka, i min undervisningssekvens och undersökning. I resultatet har eleverna benämnts elev 1, elev 2, elev 3 och elev 4 för att hemlighålla elevernas identitet på grund av etiska skäl.

### 3.6 Undervisningssekvens om läsförståelsestrategier

Undervisningssekvensen omfattade sex lektioner varav två stycken var modersmålslektioner, två var miljö- och naturkunskapslektioner. Under de två resterande lektionerna, den första och den sista lektionen, fick eleverna genomföra läsförståelsetestet. Första lektionen innehöll även en inledning och presentation av de olika läsfixarna och sista lektionen innehöll en sammanfattning av vad vi gjort, före eleverna skrev läsförståelsetestet igen. Huvudmålet med undervisningssekvensen har varit inläring av läsförståelsestrategier. På miljö- och naturvetenskapslektionerna lärde eleverna sig att använda läsförståelsestrategier på texter i miljö- och naturkunskapsboken. Även om vi behandlade teman om olika djur låg huvudmålet ändå på användningen av läsförståelsestrategierna.

*En läsande klass* är ett svenskt projekt som har som mål att öka på läsförståelseförmågan hos elever. Läsfixarna, som ingår i projektet, innehåller verktyg för strategiarbete i form av karaktärer där varje karaktär representerar ett mentalt verktyg som eleverna kan använda för att förbättra sin läsförståelse. Karaktärerna fungerar som konkreta modeller av goda läsförståelseförmågor för eleverna. Dessa karaktärer är utformade av Barbro Westlund och vid planering av min

undervisningssekvens har jag i huvudsak utgått från Westlunds läsfixare för att konkretisera de olika läsförståelsestrategierna i min undervisning. Varje karaktär representerar ett mentalt verktyg som eleverna kan använda för att förbättra sin läsförståelse. Westlund har utformat läsfixarna utgående från forskning kring undervisningsmodellerna reciprok undervisning, transaktionell strategiundervisning och strukturerade textsamtal. De fyra läsfixare som finns är spågumman, detektiven, reportern och cowboyn. Spågumman är relaterad till att aktivera sina förkunskaper om texten som ska läsas. Detektiven är relaterad till att reda ut oklarheter. Reportern är relaterad till att ställa frågor till texten. Cowboyn är relaterad till att sammanfatta och plocka ut det mest relevanta i en text. I min undervisningssekvens har eleverna fått arbeta med en läsfixare per lektion. Undervisningssekvensen hittas som bilaga (se bilaga 8). ([www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier](http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier))

Fyra stycken huvudmål har stått som grund för min undervisningssekvens. Efter sekvensen var målet att eleverna skall:

- förstå att en text kan läsas och bearbetas på olika sätt.
- kunna namnet på de olika läsfixarna som är kopplade till olika läsförståelsestrategier.
- kunna para ihop rätt läsförståelsestrategi med rätt läsfixare
- kunna använda strategierna med stöd av läraren

## 4 Resultat

*I detta kapitel presenteras resultatet från det insamlade materialet. Först presenteras lektionernas upplägg och reflektioner tagna ur min reflektionsdagbok som är kopplade till dessa lektioner. Sedan presenteras resultaten från läsförståelsetesten som hölls före och efter undervisningssekvensen. Slutligen presenterar jag elevernas svar från intervjuerna. Jag utgår från en elev i taget och jämför den tidigare intervjun med den senare och ser om det framkommer några märkbara skillnader.*

### 4.1 Lektionernas upplägg och reflektioner

#### Lektion 1

##### Aktiviteter

##### *Läsförståelsetest*

Jag inledde sekvensen med att hålla ett läsförståelsetest för att samla in data över elevernas läsförståelseförmåga. Med testet medföljde instruktioner som jag följde och vi fyllde i en exempelfråga före eleverna påbörjade testet. Då eleverna var klara med testet fick de läsa i sin pulpetbok.

##### *Presentation av sekvensen och läsfixarna*

Efter att alla elever hade gjort testet började jag berätta om vad vi kommer göra under sekvensen. Jag gav alla elever en bild av de olika läsfixarna och berättade att man kan läsa samma text på olika sätt, att läsfixarna representerade de olika sätten man kan läsa på och att dessa läsfixare kommer hjälpa oss att bättre förstå det vi läser. De läsfixare jag presenterade och som ingick i min sekvens var spågumman, detektiven, reportern och cowboyn.

##### Reflektioner

Jag hade eleverna att göra ett läsförståelsetest i början av sekvensen för att ha kvantitativa data att analysera för att ge mig en riktlinje om det skett någon inläring hos eleverna angående läsförståelsestrategier. Jag hade dem att göra samma test både före och efter sekvensen för att kunna jämföra resultaten. Resultatet av testet gav att eleverna låg kring 50% rätt av svaren, vissa hade mer, vissa mindre, men det fanns med

andra ord rum för en utveckling tills samma test skulle göras igen i slutet av sekvensen, vilket var ett positivt tecken. Om alla skulle fått nära intill alla rätt skulle testet inte kunna ge riktlinjer om eleverna har lärt sig något. Noggrannare resultat från testet hittas i avsnitt 4.3.

Jag valde att endast introducera läsförståelsestrategierna denna lektion för att inte behöva stressa eleverna genom läsförståelsetestet. Målet var att göra eleverna medvetna om vad vi skulle göra och varför detta kan hjälpa dem. Läsförståelsestrategierna är kopplade till olika karaktärer och med hjälp av dessa har eleverna lättare att få en konkret bild av vad de ska göra och vilken inställning de ska ha till texter de läser. En erfaren läsare kan använda flera strategier samtidigt. Stensson (2006, s. 24–25) har skapat en generaliserad kategorisering av fyra läsförståelsenivåer. På den tredje nivån kallas läsaren strategisk. Läsaren kan använda sig av olika strategier för att stärka sin förståelse och inhämta kunskap. På den högsta nivån kallas läsaren reflekterande. Denna typ av läsare använder olika strategier flexibelt beroende på vilken typ av läsning det handlar om. Syftet med läsningen kan ofta variera och den reflekterande läsaren vet vilken strategi som ska användas för att uppnå den aktuella läsningens syfte. Dessa högre nivåer är något jag vill att eleverna någon dag ska uppnå, men jag valde att ta en läsförståelsestrategi i taget för att undvika att stoffet blev för övermäktigt för eleverna.

## **Lektion 2**

### **Aktiviteter**

#### *Repetition av läsfixarna*

I början av lektionen fick eleverna ta fram sina bilder på läsfixarna och vi repeterade vad de hette och hur man kan använda dem när man läser.

#### *Läsning av kapitel 1 i Den magiska kappan med fokus på spågumman*

Den första läsfixaren som eleverna fick fokusera på var spågumman. Jag började med att visa upp bilden på omslaget av boken på storskärm som vi skulle läsa så att alla kunde se ordentligt. Jag berättade att eleverna fick leka spågunnor och berätta vad de kunde se på bilden och vad de utgående från bilden kunde spå vad berättelsen skulle handla om. Före eleverna började med uppgiften valde jag ut ett objekt på bilden och gjorde själv lite resonemang kring vad jag trodde detta föremål kunde ha att göra med berättelsen. Sedan fick eleverna själva göra en liknande förutsägning och jag påpekade

att de fick gott om betänketid, att det inte finns några rätta eller felaktiga spådomar, men att alla skulle komma med en spådom, koppla den till bilden och berätta varför de kommit fram till en viss förutsägelse.

Efter att vi sett på omslaget berättade jag att jag kommer läsa första kapitlet och göra ett par pauser i läsningen. I pausen fick eleverna fundera på vad som kommer hända sen. Eleverna behövde inte svara än under läsning av första kapitlet, utan jag modellerade, det vill säga jag berättade vad jag trodde skulle ske och så frågade jag om eleverna hade liknande föreställningar. Vi gjorde fyra sådana stopp i läsningen.

### *Läsning av kapitel 2*

Efter att vi läst kapitel 1 läste vi tillsammans kapitel två genom att eleverna turades om att läsa. Vi gjorde samma typer av pauser men jag lät eleverna först skriva ner en spådom på arbetsbladet (se bilaga 4) och sedan diskuterade vi tillsammans deras spådomar.

### *Lektionssammanfattning*

I slutet frågade jag eleverna hur man använder spågumman och när man kan använda henne i läsningen och varför vi använder henne som sammanfattande diskussion. Jag frågade eleverna om de hade några frågor angående spågumman före vi avslutade lektionen.

### **Reflektioner**

Reichenberg nämner flera aspekter som är viktiga att beakta vid arbete med läsförståelsestrategier. Hon lyfter fram att valet av texter är viktigt då det gäller undervisning i läsförståelse och texterna bör ha hög läsbarhet och de ska väcka läslust (2008, s. 14). Hon listar även ett par detaljer som lärare bör beakta vid val av läroböcker och faktatexter. Dessa är textens första intryck, förordet, textens berättarröst, textens murbruk, kan eleverna känna igen sig i texterna, samspel mellan text och bild, exemplifieringar i texten, mängden svåra ord och begrepp och meningsbyggnad (2008, s. 54). Vid valet av text gjorde jag ett antagande att texten var väldigt lämplig i och med att den är en del av ett undervisningsprogram som är baserat på forskning kring läsförståelsestrategier. Jag läste även genom texterna på egen hand före för att vara säker på att texterna skulle fungera i min undervisning och jag fann inga tecken på att

texterna inte skulle ha passat min sekvens eller syftet med läsningen. Fördelen med denna text var också att det fanns förslag på ställen man kunde göra pauser och förslag på modelleringar man kunde göra för att hjälpa eleverna att förstå läsförståelsestrategin.

En text kan vara formad för att träna till exempel en viss läsförståelsestrategi. Det kan i längden vara svårt att hitta texter som tränar specifika saker och isolera en sak i taget att träna, men om man utsätter elever för olika typer av texter väldigt frekvent, och att läraren kritiskt granskar texterna och systematiskt väljer att fokusera på vad som kan lönas att träna på med en specifik text kommer eleverna få en mångsidig träning i läsförståelse. Viktigt är också hur läraren väljer att jobba med texten. Eleverna ska få interagera och få stöd av läraren för att utveckla sitt tankesätt kring läsningen.

Jag märkte vid den första spådomen, då vi utgick endast från bokens omslag och titel, att flera elever tog vara på det de kunde se på bilden samt utläsa ur rubriken men jag märkte även att en del elever svävade ut ganska långt ifrån själva bilden och rubriken. Detta fungerade dock bra som ett läromoment, det vill säga jag berättade att vi inte kan med hundra procents säkerhet säga vad boken kommer handla om, men med hjälp av det vi får tillgång till kan vi göra goda gissningar eller ”spådomar”. Då fick eleverna en lite mer konkret tankesätt kring sina spådomar, de måste utgå från bilden och rubriken före de kom med en spådom. De blev tvungna att ha argument för vad de tror kommer hända.

Bråten (2008, s. 14–15) skriver att läsaren måste samspela med texten, läsaren måste ge texten mening i sitt eget huvud genom att förena texten med sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Det räcker inte att överta författarens förbestämda mening. Samtidigt kan läsaren inte skapa vilken som helst uppfattning utgående från texten och påstå att ha förstått texten. Läsaren måste också ta tillvara och binda sig till textens innehåll, samtidigt som läsaren går utöver innehållet och skapar ny mening baserad på gammal kunskap. Kort sagt så fordrar läsförståelse ett samspel mellan text och läsare.

Anmarkrud och Refsahl (2010, s. 8) poängterar, liksom Bråten (2008, s. 14–15), att läsaren inte kan skapa vilken mening som helst och påstå att ha förstått texten. Läsarens konstruktion måste baseras på den mening som författaren lagt in i texten.

Jag fick insikt i att eleverna behöver tydliga instruktioner för att öka på möjligheterna för att lyckas med en övning. Vid läsning av första kapitlet gjorde jag detta väldigt lärarcentrerat för att i andra kapitlet gå vidare till att eleverna fick arbeta mera aktivt. Då vi jobbade med spå gumman i det andra kapitlet utgick vi från ett arbetsblad där eleverna skulle göra spådomar under läsningens gång för att sedan diskutera spådomarna i grupp.

Ett annat moment som var intressant vid spådomarna var att eleverna väldigt sällan kom med en spådom vid min första frågeställning, men då jag specificerade mina frågor, verkade det underlätta för eleverna. De mer precisa frågorna fungerade som modellering, det vill säga jag försökte visa eleverna på vilket sätt man ska tänka och vad som är relevant då man gör spådomar. Jag ställde frågor till texten genom att basera mina frågor på vilka detaljer som kom fram i texten. Jag tror att detta kan vara en svårighet hos elever, att förstå vilka spådomar de kan göra samt vilka frågor de kan få svar på utgående från textens innehåll. Genom modellering försökte jag alltid visa hur jag tänkte och hur jag gjorde mina förutsägelser.

Vid läsningen märkte jag att eleverna hade olika flyt i sin läsning, det vill säga ordavkodningen låg på olika nivåer. Jag märkte även att då jag läste verkade eleverna ha lättare att följa med i texten i och med att läsningen skedde med ett bättre flyt. Jag märkte att elever med bättre läsflyt var ivrigare att göra spådomar än de som hade en långsammare lästakt. Ordavkodningen är en av de mera grundläggande komponenterna för att en människa ska förstå vad hon läser om. Bråten skriver att läsflyt karakteriseras av en snabb och precis avkodning av orden i texten där läsningen har en naturlig satsmelodi. Ju mer medveten fokus som läggs på själva ordavkodningen, desto mindre fokus återstår för att kunna uppfatta innehållet och budskapet i texten. Då ordavkodningen automatiseras kan större fokus användas för andra komponenter som är väsentliga i läsförståelseprocessen. (Bråten, 2008, s. 49–50.)

### **Lektion 3**

#### **Aktiviteter**

##### *Repetition av spågumman*

Vi började lektionen med att repetera hur och när man kan använda spågumman. Jag ställde frågor i stil med att om eleverna mindes vad vi gjorde före vi började läsa texten, när kan man göra spådomar och varför vi gör dessa spådomar.

##### *Presentera detektiven*

Efter repetitionen övergick vi till nästa läsfixare, detektiven. Jag berättade kort om att vi använder detektiven då vi stöter på knepiga ord eller uttryck, och påpekade att det händer för alla då och då men att man inte alltid kanske vet vad man ska göra då ett knepigt ord eller uttryck dyker upp. Jag berättade att med hjälp av detektiven kan man stanna upp och funderar på svåra ord och uttryck och vad de egentligen betyder genom att antingen använda ordbok, fråga kompiserna eller läraren samt om man inte har någon av dessa till förfogande kan man försöka läsa texten runt omkring ordet och göra gissningar om vad ordet skulle kunna betyda.

##### *Huggormen*

Som praktisk övning med detektiven läste vi om huggormen i elevernas lärobok i miljö och naturkunskap. Eleverna fick läsa texten och stryka under ord och begrepp som de inte förstod. Efteråt redde vi ut dessa ord tillsammans genom att diskutera ett ord i taget genom att se på meningen och text som omgav ordet för att se om vi kunde finna några ledtrådar om ordet.

##### *Grodan*

Eleverna fick efteråt göra på liknande sätt med texten om grodan. Eleverna strök under ord eller uttryck som de inte förstod, skrev ner dem på ett arbetsblad och fick först på egen hand försöka lista ut vad dessa ord kunde ha för mening. Efteråt funderade vi gemensamt på orden tillsammans och gjorde en ordlista i häftet.

##### *Lektionssammanfattning*

I slutet av lektionen repeterade vi hur och när vi kan använda detektiven då vi läser. Jag ställde frågor i stil med de frågor jag ställde om spågumman.



## Reflektioner

Jag anser att eleverna hade lättare att arbeta med denna läsfixare i och med att uppgiften var väldigt konkret. Uppgiften med spågumman var mera abstrakt och troligtvis svårare att förstå i och med att det inte fanns något direkt rätt eller fel, medan till uppgiften med detektiven fanns det oftast ett rätt svar för vad svåra ord betydde och konkreta sätt att ta reda på ordens betydelse. Med andra ord fick eleverna arbeta med en övning där instruktionerna var tydligare och lättare att förstå jämfört med förra lektionens övning.

Taube (2007, s. 69) betonar vikten av att läsaren är uppmärksam på sin egen förståelse och brist av förståelse av texter. Denna uppmärksamhet är ytterligare en faktor som inverkar på läsförståelsen. Dessutom är det viktigt för läsaren att veta vilka åtgärder denne måste vidta för att öka sin förståelse av en text, det vill säga vilka läsförståelsestrategier läsaren ska använda sig av för att förstå texten. Stensson (2006, s. 23–24) påpekar att många barn inte kan skilja på vad de förstår och inte förstår under läsprocessen och att de inte stannar upp och reflekterar över vad de läser. Enligt Stensson behöver barn bli medvetna om vad de gör när de läser och hur de tänker för att öka på läsförståelsen. De behöver alltså öva sig på metakognitivt tänkande och utveckla strategier för hur de ska skapa förståelse. Stensson poängterar att de hon kallar för kämpande läsare behöver explicit undervisning i dessa strategier, och hon skriver att det inte räcker med att läsare ska kunna dessa strategier, utan de har även nytta av att veta hur, när och varför de använder sig av dem.

Ett av de viktigaste målen med denna lektion var att göra eleverna medvetna om sin förståelse av en text samt att vara uppmärksam över sådant de inte förstår och veta vad de ska göra för att reda ut oklarheter i en text. Som Taube (2007, s. 69) och Stensson (2006, s. 23–24) skriver är denna uppmärksamhet en betydande komponent vid läsförståelse. Här blev det på väldigt grundläggande nivå i och med att vi arbetade med förståelse av ord, men samma arbetssätt skulle kunna utnyttjas vidare på uttryck, meningar, stycken och en text i sin helhet. Uppgiften fungerar både som en övning för eleverna i att övervaka sin egen förståelse, men också som en kartläggning för läraren över vad elever vet samt vad de inte vet. Denna kartläggning underlättar planeringen av undervisningen och gör den mer relevant i och med att man utgår från elevernas förkunskaper. På samma sätt fungerar det för eleverna själva. Det är lättare att lära sig om man först kartlägger vad man vet och inte vet för att senare styra sitt lärande och ta

Tobias Jacobson

reda på eller öva sig i det man inte behärskar. Detta kan eleverna troligtvis bli bättre på om det övas konkret, till exempel som vi gjorde på lektionen här med ord ur en text, samt att man som lärare modellerar och ger verktyg över hur de gör sig själv medvetna om sin egen kunskap eller brist på den, vilket denna övning hade stort fokus på.

## **Lektion 4**

### **Aktiviteter**

#### *Repetition av detektiven*

Vi började lektionen genom med att repetera detektiven. Vi gjorde detta i diskussion och jag frågade eleverna hur och i vilket sammanhang man kan använda detektiven som läsförståelsestrategi.

#### *Presentera reportern*

Vi fortsatte sedan med nästa läsfixare, reportern. Jag började med att berätta om att reportern ställer frågor till texten för att få reda på svar som man vill ha. Sedan frågade jag eleverna vilka de vanligaste frågeorden är och skrev upp dem på tavlan vartefter eleverna listade dem.

#### *Läs kapitel 3 i Den magiska kappan*

Jag hade högläsning medan eleverna följde med i texten.

#### *Ställa frågor på, mellan och bortom raderna (arbetsblad)*

Efter att vi hade läst kapitel 3 skulle eleverna komma på frågor till texten. De skulle komma på en fråga ”på raderna”, en fråga ”mellan raderna” och en fråga ”bortom raderna”. Jag förklarade dessa tre begrepp och skrev upp exempel på en fråga till texten på tavlan för varje kategori. Kort beskrivet är en fråga på raderna en fråga vars svar kan hittas utskrivet direkt i texten, en fråga mellan raderna är en fråga vars svar inte hittas direkt utskrivet i texten men som ändå finns där om läsaren tyder texten och en fråga bortom raderna är en fråga vars svar inte finns direkt i texten och som inte nödvändigtvis är entydigt, bland annat värderingar hos läsaren kan spela in. Vi utgick från arbetsbladet och alla skulle komma på en fråga som tillhörde varje kategori. Jag gick runt och gav stöd åt eleverna medan de funderade på denna uppgift i och med att denna övning var aningen mer utmanande för eleverna. När alla hade åtminstone en

fråga till varje kategori gick vi igenom elevernas exempel på frågor och skrev upp dem på tavlan och funderade kring varför frågorna hörde till en viss kategori.

### *Lektionssammanfattning*

Till sist hade vi en avslutande diskussion. Jag ställde frågor åt eleverna om vilka är de vanligaste frågeorden, vilka typer av frågor man kan ställa till en text och hur hjälper oss reportern att förstå en text bättre?

### **Reflektioner**

Jag märkte väldigt snabbt att detta var den svåraste läsfixaren för eleverna i och med att eleverna hade flera frågor angående uppgiften och skillnaden på frågornas kategorier. Jag var inte tillräckligt tydlig med betydelsen frågekategorierna på, mellan och bortom raderna. Uttrycken var för abstrakta även om jag gav exempel på alla dessa kategorier, skulle det behövts tydligare instruktioner, flera exempel och uppdelat stoff så att vi skulle arbetat med en av dessa frågetyper åt gången.

Stensson (2006, s. 26–27) lyfter fram vikten av dialog med andra för att utveckla läsförståelse. Stensson skriver att utvecklandet av läsförståelse hos eleven handlar om att som lärare leda eleven en bit längre i sitt tänkande än vad eleven skulle orka på egen hand. Stensson kopplar denna tankegång till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Det eleven klarar av att göra med stöd av läraren kan eleven i ett senare skede göra självständigt. Men barnet måste få stöd och kunna samtala om texter för att öka förståelsen över dem och stärka sina egna läsförståelsestrategier.

Det som Stensson (2006, s. 26–27) skriver om att leda eleverna ett steg längre i sitt tänkande är tanken bakom modelleringen, ge modell över hur man ska tänka, och diskussionen kring frågorna som eleverna kommit på. I undervisningen gjorde vi ett exempel tillsammans för att eleverna sedan lättare på egen hand skulle kunna komma på egna frågor. Viktigt är dock att också diskutera vad eleverna har kommit fram till och inte lämna deras svar obearbetade, om deras tankar inte diskuteras sker ingen interaktion vilket är av stor vikt vid utveckling av läsförståelse. I klassrummet förekom det flera olika situationer där eleverna kan få stöd genom interaktion. Jag informerade och gav exempel i början av lektionen, jag gick runt och hjälpte eleverna medan de jobbade, de pratade med varandra och slutligen hade vi en genomgång av vad eleverna

Tobias Jacobson

hade för exempel på frågorna, vilket skapade en typ av avslutande diskussion där det fanns en sista möjlighet att reda ut oklarheter tillsammans.

## Lektion 5

### Aktiviteter

#### *Repetition av reportern*

Vi började lektionen med att repetera reportern. Vi gjorde detta i diskussion och jag frågade eleverna i princip samma frågor som jag avslutade förra lektionen med.

#### *Presentera cowboyn*

Vi fortsatte sedan med cowboyn. Jag började med att berätta om hur cowboyn kan hjälpa eleverna i deras förståelse av texter. Med hjälp av honom kan de fånga in det viktigaste i texten, det vill säga att vi sammanfattar en text och plockar ut det viktigaste.

#### *Tankekartan på huggormen tillsammans på tavlan*

Efter detta fortsatte vi med en praktisk övning. Jag berättade att vi skulle försöka plocka ut det viktigaste ur texten och göra en tankekartan över huggormen. Eleverna verkade bekanta med tankekarter men jag tog ändå upp kortfattat om hur en tankekartan kan se ut genom att visa en enkel modell. Därefter fick eleverna läsa kapitlet om huggormen tyst för sig själva. Efter att eleverna läst texten, funderade vi i grupp vilka fakta som kan vara intressanta att veta om djuret. Detta gjorde vi genom att komma på frågor till texten, till exempel "Vad äter djuret?" eller "Hur många ungar får djuret?". Jag påpekar att vi kanske inte hittar svar på alla frågor vi ställer till texten och att vi kanske också hittar intressanta saker som vi inte tänkt på tidigare. Därefter började vi svara på frågorna vi ställt upp genom att eleverna fick markera om de visste svaret på en fråga men de fick också markera om de hittat något annat intressant om djuret. Sedan började vi rita upp tankekartan med ordet "Huggormen" i mitten. Sedan delade vi upp fakta som vi plockat ur texten på ett meningsfullt sätt och sedan började vi göra kopplingar i kartan.

#### *Hitta viktiga fakta om grodan i texten och gör en tankekartan i häftet*

Efter detta gjorde vi på samma sätt med grodan, men eleverna fick nu arbeta mera självständigt först genom att skumläsa genom texten om grodan, sedan ställa upp ett par

frågor, skriva ner svaren på dessa. Avslutningsvis ritade vi upp en gemensam tankekarta utgående från de fakta som eleverna tagit vara på.

### *Lektionssammanfattning*

Avslutningsvis repeterade vi tillsammans vad vi gjort genom diskussion om denna läsfixare. Jag frågade eleverna hur vi kan använda cowboyn, när kan det vara bra att använda cowboyn och varför det kan vara bra att använda cowboyn.

### **Reflektioner**

Tanken bakom denna övning var att ge en konkret modell åt eleverna att samla in de viktigaste fakta ur en längre text. Slotte-Lüttge och Forsman (2010, s. 31–35) påpekar att visuella stöd kan vara betydelsefulla då ett nytt ämnesområde presenteras och bearbetas. Jag valde att göra en tankekarta över djuren tillsammans med eleverna för att ge dem en mera visuell bild över vad texten handlade om och för att komprimera innehållet. Det finns förstås flera olika sätt man kan visualisera och komprimera en text, men jag valde tankekartan i och med att det är relativt enkelt sätt att sammanfatta en text och arbetssättet lämpade sig väl för en lektions längd. Övningen gav också eleverna träning i att läsa en text lite annorlunda, det vill säga skumläsa. Vi ställde frågor först till texten för att göra oss medvetna om vad vi söker för att sedan leta upp dessa fakta. Eleverna fick öva sig på att både ställa frågor till en text och att sammanfatta texten, det vill säga eleverna kombinerade två olika läsförståelsestrategier. Jag påpekade att man inte alltid kanske hittar svaret på alla frågor man ställer till en text, men att det inte gör något, utan att vi istället tar till vara på det vi kan få ur texten.

Lektionen var uppbyggd så att första övningen gjorde jag väldigt lärarstyrd så att eleverna skulle få en modell för hur de ska göra och tänka. Efter detta fick de göra ett eget försök med grodan, men jag gick runt och hjälpte de som körde fast eller hade frågor. För att underlätta arbetsgången ställde jag upp ett konkret arbetsschema: Skumläs texten, hitta på frågor som du tror du kan få svar på, försök plocka ut svar på dessa frågor och slutligen plocka ut andra fakta du tycker verkar intressanta.

Under arbetets gång märkte jag att detta var en av strategierna som eleverna möjligtvis behärskade bäst i och med att de arbetade väldigt bra både självständigt och då vi arbetade i grupp. Jag fick till exempel flera förslag på vad vi kunde ställa för frågor

kopplade till texten och eleverna var ivriga på att komma och skriva informationsrutor på tavlan.

Anmarkrud och Refsahl (2010, s. 7) definierar läsförståelse som processen där läsaren plockar ut och konstruerar mening i en text och de skriver att denna syn betonar två olika delar av vad det betyder att förstå en text. Den första delen av definitionen handlar om att utvinna den information och mening författaren lagt in i texten. I denna process är läsarens tolkning av texten väldigt bokstavig, det vill säga att läsaren identifierar ord och meningar. Den andra delen av definitionen, att konstruera mening, förutsätter en större insats av läsaren och är en mycket mer aktiv process än den föregående.

Sammanfattningsövningen jag gjorde med eleverna var möjligtvis av den arten som inte krävde mer än att utvinna den information som vi sökte, tolkningen var bokstavig och behovet av att konstruera mening på ett djupare plan var inte aktuellt och på så sätt var denna övning mer lättangriplig.

## **Lektion 6**

### **Aktiviteter**

#### *Repetition av karaktärerna*

Vi inledde lektionen med att repetera de olika läsfixarna. Detta blev en sammanfattningsdiskussion angående vad vi gjort de tidigare lektionerna och jag ställde frågor som jag hade ställt under de föregående lektionerna och frågade eleverna om de mindes hur vi hade arbetat med varje läsfixare.

#### *Läsförståelsetest*

Sekvensen avslutades med samma läsförståelsetest som eleverna gjorde i början av sekvensen. Jag gav inte lika ingående instruktioner i och med att de gjort testet förr, men jag berättade i korthet vad de skulle göra och så fyllde vi i exempel frågan igen tillsammans. Efter att eleverna var klara med testet fick de läsa i sin pulpetbok.

Avslutningsvis tackade jag eleverna för att de ställt upp och att jag fått göra detta projekt med dem och att de kanske kan försöka använda någon av dessa läsfixare i framtiden om de har problem med att förstå en text.

## Reflektioner

Sista lektionen blev det inte någon undervisning av något nytt stoff, utan endast repetition och genomförandet av testet.

Det jag tänker i efterhand, efter att jag hållit min sekvens, är att innehållet i min sekvens blev väldigt brett och vi tog upp flera läsförståelsestrategier under en begränsad tid. I och med att läsförståelse är en så mångsidig färdighet är det svårt att sätta begränsningar på vad som ska undervisas i en kortare sekvens. Det positiva är att jag har fått prova på att lära ut dessa olika strategier och har därmed fått en djupare förståelse och en bättre beredskap än om jag endast skulle ha fokuserat på en strategi mer ingående. Jag inser att det inte är hållbart att förvänta sig att eleverna ska lära sig en strategi per lektion och att en kontinuerlig undervisning under en längre tid troligtvis skulle ge bättre resultat, men på grund av tidsbrist och fokus på egen utveckling kändes detta ändå som ett ändamålsenligt koncept för denna tidsram.

### 4.3 Läsförståelsetest

Läsförståelsetestet *Fyra toner på dragspelet* bestod av 16 frågor varav 12 av dessa var frågor med fyra olika svarsalternativ och resterande fyra var öppna frågor. Varje fråga gav antingen noll eller ett poäng. Med andra ord kunde eleverna få maximalt 16 poäng. Poängräkningen i testet följer en så kallad intervallskala som Patel och Davidson (1994, s. 92) definierar som en skala där mätvärdena ger en rangordning och man kan studera skillnaden i mätvärdena i och med att avståndet mellan alla mätvärden är detsamma. I detta fall är rangordningen från 0–16 där värdet anger hur många poäng som eleverna har fått i läsförståelsetestet.

*Tabell 1. Tabell 1 visar varje enskild elevs resultat i läsförståelsetestet som skrevs i början av undervisningssekvensen.*

Fråga nr.	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4
1	Rätt	Rätt	Rätt	Fel
2	Fel	Rätt	Rätt	Rätt
3	Fel	Rätt	Fel	Fel
4	Rätt	Fel	Rätt	Rätt
5	Fel	Fel	Rätt	Rätt
6	Rätt	Rätt	Rätt	Rätt
7	Fel	Fel	Fel	Fel
8	Rätt	Fel	Rätt	Fel
9	Fel	Fel	Fel	Fel
10	Fel	Fel	Rätt	Rätt
11	Fel	Fel	Fel	Rätt
12	Fel	Fel	Fel	Rätt
13	Rätt	Fel	Rätt	Fel
14	Rätt	Fel	Fel	Fel
15	Fel	Fel	Fel	Fel
16	Rätt	Rätt	Rätt	Rätt
Totalt	7 poäng	5 poäng	9 poäng	8 poäng

Medelvärde för eleverna före undervisningssekvensen blev 7,25 poäng och standardavvikelsen var 1,71. Detta är under medelvärdet för pilotprojektet som detta läsförståelsetest har genomgått, där 738 elever runtom i Svenskfinland deltog. I pilotprojektet låg medelvärdet på 9,17 poäng med en standardavvikelse på 3,15. Detta tyder på att det finns tecken på att eleverna möjligtvis var i behov av denna undervisning i läsförståelse.



*Tabell 2. Tabell 2 visar varje enskild elevs resultat från läsförståelsetestet som skrevs efter undervisningssekvensen.*

Fråga nr.	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4
1	Fel	Fel	Fel	Fel
2	Fel	Rätt	Rätt	Rätt
3	Rätt	Rätt	Fel	Rätt
4	Rätt	Fel	Fel	Rätt
5	Rätt	Fel	Fel	Rätt
6	Rätt	Rätt	Rätt	Rätt
7	Fel	Fel	Rätt	Fel
8	Fel	Fel	Fel	Fel
9	Fel	Fel	Rätt	Fel
10	Fel	Rätt	Rätt	Rätt
11	Fel	Fel	Rätt	Fel
12	Fel	Fel	Rätt	Fel
13	Rätt	Fel	Rätt	Fel
14	Fel	Fel	Fel	Fel
15	Fel	Fel	Rätt	Rätt
16	Rätt	Rätt	Rätt	Rätt
Totalt	6 poäng	5 poäng	10 poäng	8 poäng

Medelvärdet efter sekvensen blev likadant som före, nämligen 7,25 poäng, och standardavvikelsen blev 2,22. Med andra ord har det utgående från dessa test inte skett någon märkbar förändring i läsförståelseförmågan hos eleverna.

### 4.3 Intervjuer

Resultatet från intervjuerna presenteras på ett sådant sätt att varje elev utgör en kategori. Jag har intervjuat de fyra elever som var med under hela undersökningens process. För varje elev har en intervju gjorts före undervisningssekvensen samt en efter sekvensen och resultatet från dessa två intervjuer kommer efter varandra för varje elev. Hade elevantalet varit större hade en kategorisering av kvalitativt skilda svar utan att kopplas till enskilda individer varit att föredra, men i och med att antalet elever för denna undersökning var så lågt underlättar denna typ av kategorisering för att se ifall det har skett någon märkbar förändring för varje enskild elev.

Jag har först ställt frågor ytligt om elevernas läsvanor. Denna del har jag inte tilldelat så stort fokus i mina intervjuer i och med att jag har valt att fokusera på läsförståelsestrategier, men det är en intressant faktor att beakta i och med att läsvanor kan vara kopplade till läsförståelseförmågan. Jag har sedan iakttagit om eleverna behärskar några slags läsförståelsestrategier. De läsförståelsestrategier som jag har ställt frågor kring och haft små uppgifter kring är att aktivera förkunskaper, reda ut oklarheter, ställa frågor till texten eller läsa mellan raderna, att sammanfatta och att söka fram i texten. Jag har ändå varit uppmärksam och tagit fasta på om något utöver dessa strategier har dykt upp.

#### 4.3.1 Elev 1

##### **Före sekvensen:**

Elev 1 läser i huvudsak serietidningar och lite skönlitteratur. Som exempel säger hen bokserien om Lasse-Majas detektivbyrå. Eleven läser ungefär en–två gånger i veckan på fritiden.

Om eleven stöter på ett ord hen inte förstår läser hen om ordet för att försöka förstå det, om hen ändå inte förstår, frågar hen läraren som förklarar ordet:

*Ja brukar läsa det flera gånger.*

*Läraren brukar förklara det med andra ord.*

Tobias Jacobson

Då jag frågar eleven om ordet mycel och om hen har något tillvägagångssätt för att ta reda på det har han inget konkret förslag.

Inferensfrågorna klarade eleven av på egen hand.

Eleven brukar läsa genom läxan flera gånger. Mamma eller pappa förhör läxan. Då de förhör får eleven både sammanfatta, men också svara på frågor.

**Efter sekvensen:**

Eleven kunde benämna de fyra olika läsfixarna och förklara kort om hur de kunde hjälpa till vid läsning. Förklaringar på reportern och cowboyn var aningen bristfälliga, men ändå fanns det någon typ av gissning mot rätt håll:

*T: Ja, och sen var de, vem va det där?*

*E: Reportern*

*T: Ja, ändå hur, vad gjorde man med honom eller hur kunde han hjälpa till vid läsningen?*

*E: Hmm, frågar.*

*T: Mmm, frågar, ställer frågor ja. Och så sista, vem var det?*

*E: Cowboyn*

*T: Cowboyn, ja, och hur hjälpte han oss?*

*E: Fångade texten.*

*T: Mmm, fånga texten. Och var det något speciellt han fångade in i texten?*

*E: Viktiga ord?*

Eleven anger att hen inte gör något speciellt då hen ska läsa och förstå en text så bra som möjligt, hen säger att hen bara läser texten.

Eleven kommer ihåg att hen har hört uttrycket att läsa mellan raderna men kan inte förklara uttrycket.

Eleven klarade av inferensfrågorna utan några större problem.

Eleven frågar en kompis eller mamma och pappa om det är något i texten som hen inte förstår. Eleven brukar också läsa ordet eller meningen en gång till för att försöka förstå.

Om eleven har en text till läxa läser han den flera gånger för att komma ihåg bättre och läser det han tycker är extra svårt flera gånger.

Eleven brukar förhöras av sina föräldrar och oftast ställer de frågor. Eleven tycker att det inte är så ofta som han ska sammanfatta vad han har läst.

#### 4.3.2 Elev 2

##### **Före sekvensen:**

Elev 2 uppger att han inte läser något på fritiden:

*Över huvud taget läser jag nästan ingenting.*

Elev 2 är inte medveten om att hen skulle använda någon speciell läsförståelsestrategi då hen läser läxan hemma för att förstå så mycket som möjligt:

*Nä, jag bara läser.*

Eleven ser på bilder i boken medan hen läser, men inte vid någon speciell tidpunkt, både före, efter och medan hen läser.

Elev 2 söker upp på datorn om det är något ord hen inte förstår. I klassen frågar hen läraren vad ordet betyder. Eleven förklarar att läraren förklarar ordet med andra ord.

Elev 2 tycker att det inte är så mycket som är svårt medan hen läser.

Då elev 2 bads att söka upp i läroboken vad grävlingen äter började hen bläddra i boken från början tills hen kom till kapitlet om grävlingen. Därefter hittade eleven kapitlet om vad den äter relativt snabbt och då jag frågade hur hen hittade svaret så snabbt pekade eleven på en underrubrik som beskrev vad grävlingen äter, vilket tydde på att hen skumläste.

Elev 2 kände inte till begreppet att läsa mellan raderna men eleven klarade de tre inferensfrågorna utan större problem.

Elev 2 förhörs på läxan därhemma efter att hen läst den. Eleven brukar inte sammanfatta texter förutom vid läxförhör. Då brukar hen antingen sammanfatta vad han har läst eller så ställer föräldrarna frågor om läxan. Eleven uppger att hen inte gör något speciellt före, under eller efter läsningen, han bara läser läxan eller gör något speciellt för att komma ihåg så mycket som möjligt.

**Efter sekvensen:**

Eleven gav liknande svar på frågor kring läsvanor, det vill säga att hen i princip aldrig läser utanför skolan förutom läxor.

Elev 2 kände igen och kunde namnet på alla läsfixare. Eleven kunde nämna att spågumman handlade om att man skulle gissa vad texten handlade om före man började läsa, detektiven kollade på svåra ord:

*Detektiven, och hon kollade efter sånadär svåra ord, och listade ut dem.*

En läsfixare, reportern, beskrevs väldigt vagt och det verkar som att eleven inte riktigt förstått idén med denna läsfixare:

*Reportern...Han rapporterar.*

Elev 2 säger att hen inte gör något speciellt innan han börjar läsa.

Samma svar fick jag på frågan om eleven gör något speciellt för att förstå så mycket som möjligt av en text. Eleven uppger att hen bara läser.

Jag frågade eleven igen om hen visste vad det betyder att läsa mellan raderna. Eleven svarade jakande men hade svårt att beskriva det med egna ord:

*Jag kan inte riktigt förklara vad det är, men jag vet ungefär vad det är.*

Tobias Jacobson

Eleven gav samma svar kring vad hen gör om hen stöter på svåra ord eller begrepp, det vill säga eleven frågar antingen en kompis, läraren, föräldrarna eller kollar upp det på nätet, beroende vad som finns till förfogande.

Inferensfrågorna klarade eleven av igen utan större problem, vilket tyder på att eleven ändå har förmåga att läsa mellan raderna. Ett ord som hen inte förstod (knotig) frågade hen vad betydde, vilket stärker hans påstående kring att han frågar vad ord betyder av de som möjligtvis vet.

Eleven brukar inte göra något speciellt efter läxläsningen eller sammanfatta läxan för sig själv, endast berätta för sina föräldrar vad hen läst, vilket kan ses som en typ av sammanfattning.

### 4.3.3 Elev 3

#### **Före sekvensen:**

Elev 3 läser ungefär tre–fyra gånger i veckan. Eleven har hästar som hobby så hen läser i huvudsak böcker om detta. Hen läser både skönlitterärt men också faktaböcker. Dessa böcker är i huvudsak om djur.

Elev 3 visar tecken på läsförståelsestrategier. Eleven kollar runt ett ord som hen inte förstår för att försöka tyda det om eleven stöter på ett svårt ord eller uttryck.

*Jag försöker komma på vad det blir.*

*Jag försöker läsa lite före eller lite efter ordet och se vad det kanske betyder.*

Elev 3 frågar läraren om det är något ord som hen inte förstår och inte kommer på det själv. Om eleven inte skulle ha tillgång till läraren skulle hen söka upp det på datorn.

Elev 3 tycker att det väldigt sällan är något ord eller uttryck som hen inte förstår.

Tobias Jacobson

Elev 3 kollar i innehållsförteckning för att hitta kapitlet om grävlingen, men sedan läser hen texten från början för att hitta svaret på vad grävlingen äter. Eleven svarar dock på frågan redan före, vilket tyder lite på att hen använder kunskap som hon redan besitter.

Eleven läser genom läxan flera gånger.

Eleven har hört uttrycket att läsa mellan raderna, men kan inte förklara vad det betyder.

Eleven klarade av alla inferensfrågor.

Eleven brukar bli förhörd på läxan hemma av sina syskon eller pappa. Hon både sammanfattar eller så ställer de frågor åt henne.

Eleven har inget konkret exempel på hur hen gör för att förstå eller komma ihåg så mycket som möjligt av en text.

**Efter sekvensen:**

Eleven kunde namnet på alla läsfixare och kunde kort förklara hur de hjälpte till för att förstå en text. Eleven hade endast svårigheter med att förklara hur reportern kunde hjälpa till och svaret var väldigt vagt:

*Han, som, rapporterade olika ord å sånt.*

Eleven verkar inte ha någon speciell strategi då hen ska läsa för att förstå så mycket av en text som möjligt:

*Jag kollar vad den handlar om och så börjar jag läsa.*

Eleven svarade att hen hade hört uttrycket att läsa mellan raderna men kunde inte förklara uttrycket, det vill säga samma svar som före sekvensen. Eleven klarade även av inferensfrågorna efter sekvensen på egen hand.

Om eleven stöter på ett svårt ord så frågar hen läraren i skolan, eller föräldrarna eller sina syskon.

#### 4.3.4 Elev 4

##### **Före sekvensen:**

Elev 4 säger att hen läser cirka en–två gånger per vecka hemma utöver det de har till läxa:

*Det kan vara typ en gång eller två gånger.*

Eleven uppger att hen inte har någon speciell genre som hen föredrar då han läser på fritiden.

Eleven uppger att hen inte gör något speciellt för att förstå så mycket som möjligt av sådant han läser. Eleven läser texten från början till slut.

Om eleven stöter på ord eller uttryck som hen inte förstår har hen ingen speciell strategi för att reda ut det förutom att eleven frågar läraren om oklarheter:

*Ja försöker komma på vad det är, vad det skulle kunna vara...Nä, läraren skulle säkert ha sagt vad det är, eller så skulle man fråga honom.*

Elev 4 använder till viss del ordbok också, men endast kopplat till uppgifter där de tränar på att söka i ordböcker:

*Ibland på modersmål använder jag ordbok då vi ska hitta ett ord som läraren skrivit på tavlan.*

Elev 4 tycker inte att det finns så många ord som han inte förstår då han läser.

Då eleven söker svar på frågan om vad grävlingen äter börjar hen bläddra från början av boken tills han kommer till kapitlet om grävlingen. Jag frågade om eleven började läsa från början av kapitlet. Eleven förklarade att hen sökte efter ord som var relaterade till vad grävlingen äter. Detta tyder det på att han skumläser:

*Mmm, ja kollade lite på texten, och sedan kollade jag om ja skulle hitta något "Grävlingen äter" eller liknande.*

Eleven kände inte till begreppet att läsa mellan raderna. Hen klarade ändå av alla tre inferensfrågor utan hjälp.



Tobias Jacobson

Eleven gör inget speciellt då han läser läxan för att förstå så mycket som möjligt. Hen säger att hen läser från början till slutet.

Vid frågan om eleven brukar sammanfatta det hen läser, till exempel genom att skriva ner det hen tycker är viktigt, svarar eleven väldigt vagt:

*Någon gång kanske.*

Eleven förhörs inte på läxan av föräldrarna förutom om de har förhör eller prov. Oftast ställer föräldrarna frågor, men i vissa fall sammanfattar eleven vad han har läst:

*I religion så kan det vara långa meningar som jag berättar om vad de gjort (personerna i texten).*

Vid läxläsning finns det tecken på att eleven använder sig av repetition:

*Om det är typ (mumlar) nånting jag vill att jag ska läsa som läsläxan så kan ja kolla igenom på nytt efteråt.*

#### **Efter sekvensen:**

Elev 4 kunde namnge alla läsfixare, men hade problem med att beskriva vad spågumman, reportern och cowboyen kunde hjälpa med vid läsning:

*Tobias: Reportern, ja, och minns du vad han gjorde, eller hur man kunde ta hjälp av honom då man läser?*

*Elev: Hmm, nä.*

Elev 4 säger att hen inte gör något speciellt före hen börjar läsa läxan och att hen läser från början till slut.

Elev 4 minns att hen hört uttrycket att läsa mellan raderna, men vet inte vad det betyder. Eleven klarade av alla inferensfrågor igen utan hjälp.

Elev 4 läser om ord hen inte förstår och frågar någon om hjälp:

*Hmm, jag läser dem igen och frågar läraren.*

#### 4.3.5 Sammanfattning av intervjuer

I stora drag märks det ingen förändring mellan före och efter sekvensen i hur eleverna bearbetar en text för att förstå den bättre, deras strategier är i princip oförändrade enligt deras utsagelser. Läsförståelsetestet tyder också på detta i och med att inga större förändringar i testresultaten har skett efter att sekvensen hade hållits.

Alla elever klarade av att benämna de olika läsfixarna och kort beskriva hur de hjälper till vid läsningen efter sekvensen. Den enda karaktären som var aningen svår för eleverna att förklara var reportern. Även om eleverna hade svårigheter med att förklara reportern och att förklara vad det innebär att läsa mellan raderna, klarade samtliga elever av inferensfrågorna både före och efter sekvensen.

Om det är något eleverna inte förstår i en text har alla elever svarat att de frågar någon om hjälp, till exempel läraren, kompisarna eller föräldrarna. Elev 3 säger också att hon försöker kolla runt ordet för att se om hon kan förstå det utifrån dess kontext. Elev 1 och 3 läser ordet flera gånger för att försöka förstå det samt Elev 2 och 3 kollar upp ord på datorn om de inte har någon mer kunnig person att fråga.

Alla elever förhörs på läxan, och det verkar som att vanligaste förhörssättet är att de blir ställda frågor, en del av eleverna får också sammanfatta och berätta om vad de läst. Alla elever svarade att de inte har någon viss strategi då de läser och ska förstå så mycket som möjligt av en text. Det vanligaste svaret var att eleverna bara läser texten.

Elev 3 uppger att hon läser 3–4 gånger i veckan, elev 1 och 4 uppger att de läser 1–2 gånger i veckan och elev 2 läser i princip ingenting på fritiden. Dessa svar kan sammanlänkas med resultaten från läsförståelsetesten där elev 3, som läser mest på fritiden, också fått högst poäng i läsförståelsetestet och elev 2 som läser minst har fått lägst poäng.

## 5 Avslutande diskussion

*I detta kapitel presenteras en sammanfattande reflektion över avhandlingens resultat och metod. Slutligen presenteras förslag till fortsatt forskning.*

### 5.1 Resultatdiskussion

Utgående från arbetet med de olika läsfixarna i samspråk med intervjuerna med eleverna, resultaten från läsförståelsetesten och tidigare forskning har jag kommit fram till vissa insikter då det kommer till undervisning i läsförståelsestrategier.

Om vi utgår från Säljös (2000, s. 20–23) beskrivning av den sociokulturella synen på lärandet och dess tre centrala företeelser är det den första, utveckling och användning av intellektuella redskap, som är den mest centrala företeelsen i denna undersökning. Jag har skapat mig en förståelse kring läsförståelsestrategier samt hur dessa strategier kan läras ut åt elever. Här kan läsförståelsestrategier i sig själva ses som ett intellektuellt redskap men förmåga att ge undervisning i dessa strategier kan också ses som ett intellektuellt redskap. Under undervisningssekvensen fick eleverna öva sig i olika läsförståelsestrategier och detta moment kan ses som utveckling och användning av det intellektuella redskapet ifråga.

Enligt sociokulturellt perspektiv på lärande kan tidigare forskning kring läsförståelsestrategier och undervisning i strategier bidra till att utveckla elevernas förmåga att inhämta information från texter. Genom tidigare forskares undersökningar samt diskussion med handledare och andra lärare har jag lärt mig om vilka dessa strategier är, hur dessa fungerar och hur de kan användas. Denna kunskap om det intellektuella redskap som kan kallas läsförståelsestrategier kan jag föra vidare till eleverna genom interaktion i klassrummet och genom lärarstödd undervisning där eleverna har möjlighet att träna sig i användningen av detta intellektuella redskap.

Som Stensson (2006, s. 26–27) skriver krävs det att läraren leder elevens tänkande en bit längre än vad eleven själv skulle orka för att senare använda detta tänkande på egen hand. Jag har med andra ord anammat detta tankesätt som baseras på Vygotskijs teorier om den proximala utvecklingszonen. För att leda eleverna har jag gjort ett övningsexempel tillsammans med eleverna av en aktuell läsförståelsestrategi. Exemplet har oftast bestått av att jag tänker högt hur jag går till väga då jag bearbetar en text med en viss läsförståelsestrategi, ställt ledande frågor till eleverna under exemplet för att understryka vad som är viktigt att tänka på då de använder en viss strategi. Efter genomgången av exemplet har eleverna fått mer på egen hand göra en liknande uppgift och därefter har vi diskuterat i grupp vad vi kommit fram till.

Slotte-Lüttge och Forsman skriver att för språklig utveckling krävs utrymme för interaktion (2010, s. 24–25), både mellan elev och lärare men också mellan elev och elev. Interaktionen ger möjlighet till aktiv språkanvändning och dessa sätt är i huvudsak att tala, läsa, skriva och lyssna på varierande sätt. Utgående från Slotte-Lüttges och Forsmans syn på vikten av interaktion anser jag att det är viktigt vid diskussion att alla elever har möjlighet att delta i diskussionen och indelning i mindre grupper är något att beakta om man undervisar en större klass. Denna indelning ger möjlighet till ett mera elevcentrerat undervisningssätt, vilket Slotte-Lüttge och Forsman också anser kan vara till stor fördel vid utveckling av läsförståelsestrategier. Elevcentrerat arbete kan också gynna språkutvecklingen och läsförståelsestrategier i och med att eleven får en mer aktiv roll och på så sätt får använda språket och läsförståelsestrategierna aktivt (2010, s. 24–25). Före man sätter igång detta arbete i mindre grupper bör tydliga instruktioner ges och tillräckligt med exempel över arbetets gång och modellering kring läsförståelsestrategin så att eleverna vet vad och hur de ska arbeta med en text.

I och med att klassen i denna undersökning endast bestod av fyra elever behövdes det ingen uppdelning i mindre grupper. Jag byggde upp alla mina lektioner enligt ett visst mönster för att styra undervisningen mot ett mera elevcentrerat undervisningssätt. Först gjorde vi en övning tillsammans där jag tog en aktiv roll, det vill säga undervisningen var relativt lärarstyrd och jag gav modell för hur eleverna skulle tänka och göra övningarna. Efteråt gjorde vi en andra övning som var väldigt lik den första men eleverna fick då istället först arbeta enskilt en stund för att sedan diskutera i grupp. Lektionernas andra övning styrde jag mot en mera elevcentrerad undervisning och jag

lät eleverna ha en aktivare roll i diskussionerna för att eleverna skulle få arbeta aktivt och utveckla sina läsförståelsestrategier. Upplägget med en övning med mera lärarstyrd undervisning med stöd av exempel i kombination av en uppföljningsövning där eleverna tog en aktivare roll fungerade som en bra kombination där det inte uppstod allt för mycket oklarheter kring undervisningen.

Baserat på mina egna iakttagelser verkade det som att de elever med bättre ordavkodning och läsflyt, som Bråten (2008, s. 49–50) påpekar är grundläggande för god läsförståelse, oftast deltog i diskussionerna i klassrummet mer aktivt än de elever som hade en långsammare lästakt. Av de fyra elever som fanns i klassen var det en elev, elev 3, som tydligt stack ut med att hen läste väldigt flytande, presterade bäst på läsförståelsetestet både före och efter sekvensen samt att hen läste mest av alla elever på fritiden. Elev 3 läste ungefär tre till fyra gånger i veckan på fritiden medan två andra, elev 1 och 3, läste en till två gånger och en av eleverna, elev 2, läste i princip ingenting på fritiden. Elev 2 fick också lägst poäng i läsförståelsetestet och eleven hade en aningen långsammare lästakt än de övriga eleverna. Dessa observationer hänger troligtvis ihop på flera olika sätt, men en tolkning av dessa resultat är att om läsning övas ofta kommer eleverna få ett bättre läsflyt vilket i sin tur leder till att större mentalt fokus kan sättas på att förstå textens innehåll. Genom dessa resultat har jag märkt att god ordavkodning och flyt i läsandet tyder på att mer energi lämnas över för att bearbeta texten på ett högre plan och jag inser vikten av att sätta en god grund i ordavkodning i de lägsta årskurserna för att i senare delen av skolgången kunna förflytta fokus på själva läsförståelsen. Detta kommer prägla min egen undervisning om jag i framtiden undervisar yngre elever. Jag vet att en god ordavkodning inte per automatik ger en god läsförståelse, men det är en förutsättning för att god läsförståelse ska kunna utvecklas.

Anmarkrud och Refsahl (2010, s. 8) poängterar, liksom Bråten (2008, s. 14–15), att läsaren inte kan skapa vilken mening som helst och påstå att ha förstått texten. Läsarens konstruktion måste baseras på den mening som författaren lagt in i texten. Kort sagt så fordrar läsförståelse ett samspel mellan text och läsare. Då eleverna jobbade med spå gumman, det vill säga läsfixaren som var kopplad till att aktivera sina förkunskaper om texten, blev arbetet med att vara i samspråk med texten tydligt. Det krävdes att eleverna baserade sina spådomar på vad som kommit fram i texten hittills för att kunna förutspå vad som kunde hända till näst i berättelsen. Målet med övningen var inte att

gissa rätt, utan att motivera varför man förutspådde en viss händelse eller aspekt. Det fanns de elever som svävade ut med sina spådomar medan andra gjorde mer realistiska spådomar. Elev 3, som var den elev som läste mest på fritiden och som också fick högst poäng på läsförståelsetestet, verkade ha en bättre förmåga att motivera sina spådomar, vilket tyder på att denna förmåga är sammankopplad med god läsförståelse. Elev 2, som läste minst på fritiden och fick lägst poäng i läsförståelsetestet, gjorde spådomar som svävade ut från vad som verkligen kunde hända och hen kunde inte motivera sina spådomar, vilket också kan ses som ett tecken på att förmågan att vara i samspråk med texten och aktivera sin förkunskap hänger ihop med läsförståelse. Övningen med spå gumman kändes väldigt optimal för att öva eleverna på att aktivera vad de redan vet för att kunna ta till sig texten bättre, samtidigt fungerade uppgiften med spå gumman som en övning i att ta till sig detaljer i en text och göra kopplingar.

Jag fick också insikt om att eleverna behöver tydliga instruktioner för att öka på möjligheterna för att lyckas med en övning och att ledfrågor kan underlätta inlärningsprocessen. Vid övningen med spå gumman gjorde eleverna väldigt sällan spådomar vid min första frågeställning, vilket kan bero på att frågan var för öppen. Då jag specificerade mina frågor verkade det underlätta för eleverna. De mer precisa frågorna fungerade som modellering, en metod som enligt Bråten (2008, s. 72) karakteriserar transaktionell strategiundervisning. Med andra ord försökte jag visa eleverna på vilket sätt man kan tänka och ta till vara på detaljer i texten då man gör spådomar och gissa vad som kommer eller kan hända i texten. Jag ställde frågor till texten genom att basera mina frågor på vilka detaljer som kom fram i texten. Jag tror att detta kan vara en svårighet hos elever, att förstå vilka spådomar de kan göra samt vilka frågor de kan få svar på utgående från textens innehåll. Genom modellering försökte jag alltid visa hur jag tänkte och hur jag gjorde mina förutsägelser.

Taube (2007, s. 69) betonar vikten av att läsaren är uppmärksam på sin egen förståelse och brist av förståelse av texter. Denna uppmärksamhet är en faktor som inverkar på läsförståelsen. Dessutom är det viktigt för läsaren att veta vilka åtgärder denne måste vidta för att öka sin förståelse av en text, det vill säga vilka läsförståelsestrategier läsaren ska använda sig av för att förstå texten. Stensson (2006, s. 23–24) påpekar att många barn inte kan skilja på vad de förstår och inte förstår under läsprocessen och att de inte stannar upp och reflekterar över vad de läser. Enligt Stensson behöver barn bli

medvetna om vad de gör när de läser och hur de tänker för att öka på läsförståelsen. De behöver alltså öva sig på metakognitivt tänkande och utveckla strategier för hur de ska skapa förståelse. Stensson poängterar att de hon kallar för kämpande läsare behöver explicit undervisning i dessa strategier, och hon skriver att det inte räcker med att läsare ska kunna dessa strategier, utan de har även nytta av att veta hur, när och varför de använder sig av dem.

Som Taube och Stensson skriver är denna uppmärksamhet en betydande komponent vid läsförståelse. I min sekvens blev det på väldigt grundläggande nivå i och med att vi arbetade med förståelse av ord, men samma arbetssätt skulle kunna utnyttjas vidare på meningar, stycken och en text i sin helhet. Som lärare bör man kartlägga vad elever vet och kan samt vad de inte vet och inte kan. Denna kartläggning underlättar planeringen av undervisningen och gör den mer relevant i och med att man utgår från elevernas förkunskaper. På samma sätt fungerar det för eleverna själva. Det är lättare att lära sig om man först kartlägger vad man vet och inte vet för att senare styra sitt lärande och ta reda på eller öva sig i det man inte behärskar. Detta kan eleverna troligtvis bli bättre på om det övas explicit i detta, och övningen med detektiven kändes som ett väldigt konkret sätt att jobba på denna medvetenhet. Läraren modellerar och ger verktyg över hur de gör sig själv medvetna om sin egen kunskap eller brist på den. Övningen med detektiven hade stort fokus på att övervaka denna medvetenhet och eleverna fick specifikt leta upp det de inte förstod och markera detta. Från intervjuerna fick jag veta att eleverna verkade vara väldigt omedvetna om vad de gör när de läser. Ett vanligt svar jag fick vid intervjun, både före och efter sekvensen, var att eleverna "bara läser" då de ska förstå en text så bra som möjligt. Jag ställde följdfrågor kring detta för att identifiera någon typ av läsförståelsestrategi och för att se om det ändå fanns något eleverna gjorde men som de inte var fullt medvetna om. Det vissa elever gör vid läxläsning är att de läser om något flera gånger om de inte förstår, och om det är något ord de inte förstår, antingen i klassen eller hemma, frågar de en vuxen eller en klasskamrat, vilket är en fungerande metod. Eleverna hade med andra ord en del strategier för att reda ut oklarheter men utmaningen för eleverna är troligtvis att vara uppmärksamma på och vara medvetna om vad de förstår och inte förstår vid läsningen och detta fick de öva sig på med hjälp av detektiven.

Efter att jag hade haft min sekvens med eleverna kunde alla elever namnge de olika läsfixarna och eleverna kunde berätta kort om hur man använder läsförståelsestrategierna som de representerar. Endast en av läsfixarna, reportern, var svår för eleverna att förklara och vad denna svårighet beror på kan spekuleras kring. Det kan vara att denna läsförståelsestrategi är en av de mer abstrakta och det kan vara svårt vid intervju att berätta om vad han representerar eller hur man ska använda honom vid läsning. Denna läsfixare hör ihop med att kunna ställa frågor till texten för att på så sätt läsa mellan raderna, det vill säga kunna plocka ut information ur texten som inte bokstavligen står utskrivet. Vid intervjun ställde jag ett par inferensfrågor åt eleverna för att testa deras förmåga att läsa mellan raderna. Alla elever klarade detta bra både före och efter sekvensen. Men vid undervisningen då de skulle komma på egna frågor till en text som lästes blev det mycket svårare. Problemet kan bero på att övningen inte hade tillräckligt tydliga instruktioner och att det inte sattes tydliga ramar för övningen.

I intervjun med eleverna ställde jag ett par inferensfrågor åt dem. Eleverna klarade av dessa frågor galant, vilket tyder på att alla elever hade bekantskap med att kunna plocka ut information ur texten även om det inte stod ordagrant utskrivet. Men då det kom till att jobba med reportern, läsfixaren som fokuserade på att ställa frågor till texten på olika nivåer, fanns det vissa svårigheter med att förstå skillnaden på nivån på frågorna. Jag var inte tillräckligt tydlig med betydelsen av att ställa frågor på, mellan och bortom raderna. Även om eleverna klarade av att svara på frågor i intervjun där svaret fanns mellan raderna hade eleverna svårigheter med att komma på egna frågor från dessa olika kategorier av frågor. Jag gav exempel på frågor från alla tre kategorier, men indelningen av frågor var möjligtvis för abstrakt och det skulle behövts tydligare instruktioner, flera exempel och uppdelat stoff så att vi skulle arbetat med en av dessa frågetyper åt gången.

Jag har fått insikt i att sätta tydliga ramar för ett arbete. Allt för fria tyglar tyder på att det kan skapa förvirring, som det till exempel gjordes i arbetet med reportern. Detta behöver inte nödvändigtvis vara enda orsaken till att eleverna hade svårt med övningen, läsförståelsestrategin i sig är en av de mer abstrakta. Att förutspå vad som ska hända eller vad en text kommer handla om, att ta reda på vad ord betyder eller att sammanfatta en text kan ses som konkretare övningar än att ställa frågor till texten. Därav var denna övning, i kombination med avsaknaden av en tydlig ram för övningen, en av de svårare.



Även om denna övning var svår tyder det ändå på att eleverna besatte till viss del denna läsförståelsestrategi från förr i och med att de alla kunde besvara inferensfrågorna som jag ställde under intervjun. Svårigheten i övningen var att komma på egna frågor på olika nivåer.

Som tidigare påpekats (Slotte-Lüttge och Forsman, 2010, s. 31–35) så kan visuella stöd vara betydelsefulla då ett nytt ämnesområde presenteras. Cowboyen, som var läsfixaren som kopplades till att sammanfatta eller plocka ut det viktigaste ur en text, var också en läsförståelsestrategi som eleverna inte var helt obekanta med. Eleverna uppgav att de hade gjort något liknande till en tankekarta som vi jobbade med på lektionen. Vad som gjorde att detta stoff togs emot av eleverna på ett väldigt öppet sätt kan bero på flera aspekter. För det första så kan det vara att genom att få synliggöra det viktigaste i texten genom en tankekarta kändes det som en värdefull övning för eleverna. Dessutom var målet och arbetsbeskrivningen väldigt tydlig. Eleverna var ivriga och ville gärna komma upp och fylla på tankekartan på tavlan över information de hittat och de hade inga problem med att plocka ut väsentlig information från läroboken. En annan bidragande faktor till att övningen fungerade är att eleverna var bekanta med konceptet från förr vilket troligtvis underlättade arbetsprocessen.

I stora drag visade läsförståelsetestet samma resultat före och efter sekvensen med väldigt liten förändring. Testet tyder på att ingen märkbar förändring i läsförståelseförmågan har skett. I kombination med intervjuerna där eleverna kunde namnge och kort berätta om de olika läsfixarna kan detta tolkas som att eleverna endast har fått en ytlig kunskap om läsförståelsestrategierna. Eleverna kan benämna och kort berätta om dem men de har inte en tillräckligt djup kunskap för att kunna använda dem och tillämpa dem på egen hand på olika texter. Resultat är inte förvånande i och med att denna sekvens endast var sex lektioner lång. Eleverna fick endast arbeta med varje läsförståelsestrategi en lektion, vilket ledde till att eleverna inte fick en tillräcklig fördjupning så att strategierna kunde befästras.

Sammanfattningsvis är det då ett par aspekter jag anser att en lärare behöver ta i beaktande för att eleverna ska få möjlighet till att utveckla sina kognitiva färdigheter inom läsförståelse. Det krävs troligtvis en kombination av utrymme för interaktion och tydlig modellering av läraren hur de ska tänka då de ska använda en viss

läsförståelsestrategi. Denna modellering kan förtydligas med goda exempel på hur eleverna ska gå till väga då de bearbetar en text på ett visst sätt, oberoende om det gäller att göra förutsägningar, vara medveten om oklarheter och hur dessa kan redas ut, att ställa frågor till texten eller att plocka ut de viktigaste detaljerna ur den. Jag anser att läsfixarna, programmet som jag har baserat min undervisning på och som är utformat av Barbro Vestlund, är ett arbetssätt som tränar alla dessa ovanstående läsförståelsestrategier och materialet har fungerat mycket bra för att träna dessa färdigheter i denna undersökning. Alla elever har deltagit aktivt i alla övningar och de flesta uppgifter har haft tydliga instruktioner och inte skapat allt för stor förvirring även om det är en väldigt komplex färdighet eleverna har jobbat med. Trots att det inte syntes någon förändring i resultatet från läsförståelsetestet tror jag att ett arbete med läsfixarna under en längre period i kombination med tydlig modellering och rum för interaktion kunde ge elever en djupare förståelse av läsförståelsestrategierna och fungera som en brygga från att lära sig läsa till att läsa för att lära sig.

Jag anser att arbete med läsförståelsestrategier kan gynna elevernas framgång i de olika skolämnena och genom att genomföra denna undersökning har jag fått ett verktyg för hur detta kan göras. Sekvensen var för kort för att etablera någon djupare kunskap om dessa läsförståelsestrategier, men som Reichenberg (2008, s. 132) skriver så tar det tid att utveckla läsförståelse hos elever och de måste få tillräckligt med tid för att utveckla läsförståelsen. Om denna typ av undervisning skulle bedrivas kontinuerligt är sannolikheten stor att eleverna inte endast skulle kunna benämna och berätta om strategierna, utan också använda dem praktiskt i skolans alla ämnen.

## 5.2 Metoddiskussion

Jag anser att valet av aktionsforskning som forskningsansats för denna undersökning var lämplig för undersökningens ändamål. Som Carr och Kemmis (1994, s. 180) skriver strävar aktionsforskare till att undersöka och förbättra en yrkesutövning, utveckla förståelse av yrkesutövningen i fråga och yrkeskompetens. Undersökningen var av praktisk art och målet har varit att utveckla min egen förståelse av och beredskap i att lära ut läsförståelsestrategier.

Läsförståelse är ett väldigt abstrakt fenomen att undersöka och det har funnits flera utmaningar med att bedriva en undersökning kring, samt att undervisa i läsförståelsestrategier. För det första har jag i min undervisning tagit upp flera olika läsförståelsestrategier under väldigt kort tid. Dessutom har jag hållit min undervisningssekvens i en obekant klass på lånade lektioner. Även om jag fick sitta med ett par lektioner i klassen före jag höll min egen sekvens är det ändå svårt att hoppa in utan större bekantskap med eleverna. Undersökningen kunde möjligtvis ha gett tydligare resultat om jag genomförde den i en klass som jag själv undervisat under en längre tid, försökt undersöka en läsförståelsestrategi i taget och gjort detta under en längre tidsperiod.

Med hjälp av reflektionsdagboken, som enligt Rönnerman (2004, s. 20–21) fungerar som ett verktyg för att följa med egen tankeverksamhet och handlandet i verksamheten, tog jag vara på värdefulla tankar kring undervisningen. Dock hade jag kunnat strukturera innehållet bättre. Jag skrev ner alla mina tankar efter sekvensen medan jag istället borde ha skrivit efter varje lektion för att få säkrare data. Det jag skrev upp var aspekter som jag ansåg själv vara av intresse för undersökningen eller aspekter där det fanns något typ av mönster eller avvikelser. Med andra ord kunde det vara från gång till gång vad jag tog fasta på och detta är förstås helt naturligt i och med att en lektion aldrig är lik den andra. Jag anser ändå att jag i förväg hade kunnat välja ut ett par aspekter som jag sett på för att ha mera underlägg för mina resultat. Jag hade kunnat filma in mina lektioner och analyserat lektionerna i efterhand och till exempel sett på hur mycket eleverna talar i jämförelse med mig.

Intervjuerna fungerade bra, eleverna verkade vara bekväma i situationen och berättade oftast väldigt frimodigt. Det var ändå svårt att utgående från endast intervjuer att upptäcka om det hade skett någon förändring i elevernas läsförståelsestrategier och i denna aspekt anser jag att läsförståelsetestet fungerade som ett värdefullt tillägg för att kunna se om det skett någon förändring, vilket det i detta fall inte hade. Yin (2013, s. 86–87) definierar triangulering som en princip där forskaren söker tre sätt att styrka en viss teori som läggs fram i en undersökning. I kombination med min reflektionsdagbok har jag med dessa tre datainsamlingsmetoder stärkt mina slutsatser med hjälp av triangulering. Undervisningssekvensen gav inte eleverna tillräckligt med kunskap för att

kunna använda läsförståelsestrategierna på egen hand men detta beror troligtvis på den begränsade undervisningstiden, inte själva undervisningsinnehållet.

Läsförståelsetestet var mycket lämpligt för denna undersökning i och med att det var utformat för att testa läsförståelse hos elever i årskurs 3–4, det vill säga precis den förmåga som jag har undersökt hos elever i årskurs 3. Testet var väldigt välstrukturerat i och med att det ingick olika typer av frågor som var ämnade att testa olika läsförståelsestrategier. Läsförståelsetestet har genomgått pilottester och i testet ingick instruktioner för hur resultat skulle tolkas, vilket ökar på testets objektivitet och precision. Dessa resultat kan jämföras med andra elevers resultat och på så sätt ge en relativt god bild av, speciellt i kombination med intervjuer, elevernas läsförståelseförmåga.

Denna undersökning är också etiskt försvarbar. I denna undersökning har elevernas identitet hemlighållits genom att utelämna elevernas namn och ge varje elev en siffra istället samt skolans namn har inte nämnts. Detaljer som kan leda till avslöjande av identitet har också utelämnats. Alla parter som berörts av denna undersökning, det vill säga elever, föräldrar och lärarkollegiet i skolan, har blivit informerade om undersökningens upplägg och syfte och elevernas föräldrar har haft möjlighet att kontakta mig om någon av eleverna inte önskat delta i undersökningen. Denna undersökning uppfyller därmed de krav som rör anonymitet och samtycke som en etiskt försvarbar undersökning bör uppfylla enligt Cohen, Manion och Morrison (2011, s.77, 79, 91).

Ett förslag på metodutveckling är att ordinarie läraren är med i klassrummet medan undervisningssekvensen hålls och att flera diskussioner mellan läraren och forskaren, och möjligtvis lärarkollegiet, kan ge en bredare bild och viktiga synpunkter av genomförd sekvens och viktiga reflektioner för dagboken. Rönnerman och Forsman (2011, s. 381) skriver att analysen är viktig om forskare och praktiker vill förbättra och utveckla den undersökta situationen. Genom diskussion är det möjligt att i analyskedet konfrontera olika bilder av problemet och situationen som förekommer och som har sin grund i personers erfarenheter och värderingar och aktuella teorier.

### 5.3 Förslag till fortsatt forskning

Läsförståelse är ett intressant och komplext fenomen som ännu kan undersökas på flera olika plan och undervisning av denna förmåga kan fortfarande utvecklas. Ett förslag till fortsatt forskning är att modifiera denna avhandlings undervisningssekvens genom att ta i beaktande både de teoretiska kopplingar och praktiska reflektioner som gjorts i denna avhandling och utforma en mer utvecklad undervisningssekvens.

Om tid och resurser fanns tillgängliga vore det också intressant att undersöka elever före och efter ett helt läsårs explicit undervisning i läsförståelsestrategier. I och med att läsförståelsetutvecklingen är en så pass komplex färdighet skulle resultatet av ett längre undervisningsprogram i läsförståelsestrategier möjligtvis visa på större skillnader i utvecklingen.

En annan aspekt som vore intressant att undersöka är hur eleverna upplevt undervisningen i läsförståelsestrategier. Bråten (2008, s. 75) beskriver läsförståelsens olika komponenter och nämner bland annat *motivation* som en komponent. I och med att läsning kräver en viss ansträngning måste det finnas en motivation bakom läsningen. Om man som lärare lyckas frammana denna motivation kan detta troligtvis underlätta läsförståelsen samt inlärningen av strategierna och det intressanta i detta skulle vara hur man frammanar denna motivation på bästa sätt. Som lärare har jag till viss del sett vad eleverna ansett vara utmanande eller enkelt, intressant eller tråkigt etc., men med hjälp av till exempel en enkät eller intervju inriktad på elevernas uppfattning av undervisningen kunde det preciseras ännu bättre om undervisningen uppfattats som motiverande eller inte, vilka faktorer som motiverat eleverna och på detta sätt hitta de fungerande undervisningssätten i läsförståelsestrategier.

Det kunde också vara värt att undersöka hur man som lärare skapar en sådan miljö att eleverna vågar fråga om det är något de inte förstår i en text, eller hur man integrerar effektiva sätt för eleverna att kunna reda ut oklarheter på egen hand i klassrummet med hjälp av ordböcker i klassrummet, ordlistor till texter, frågestund etc. Detta kunde göras genom att intervjua lärare hur de gör i klassrummet eller göra en liknande aktionsforskning med fokus på elevernas förmåga att reda ut oklarheter i en text.

Ett sista förslag till fortsatt forskning är att kartlägga hur lärare som medvetet jobbar med utveckling av läsförståelse integrerar undervisning i läsförståelse i skolans olika ämnen. Det kunde vara intressant att se ifall lärare jobbar explicit eller implicit med läsförståelsestrategier, det vill säga om läsförståelsestrategierna är huvudmålet med undervisningen eller om eleverna får lära sig om ett annat ämne samtidigt som de övar sig på att använda läsförståelsestrategier. En samling av olika verktyg och metoder kunde sammanställas från en sådan kartläggning och på så sätt underlätta för framtida lärare och pedagoger som vill jobba på att utveckla elevers läsförståelse.

## Referenser

Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. Ingår i: Bråten, I. (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 229–258). Lund: Studentlitteratur.

Anmarkrud, Ø. (2008). Skickliga lärares läsundervisning – med fokus på läsförståelse. Ingår i: Bråten, I. (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 197–228). Lund: Studentlitteratur.

Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen.

Bell, J. (1993). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

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

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education*. London; New York: Routledge.

Carr, W. & Kemmis, S. (1994). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Victoria: Deakin University.

Dewey, J. (2004) *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och kultur.

Duke, N. & Pearson, D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*. 189 (1–2), 107–122. Boston: Trustees of Boston University.

ELINET. (2016). European Framework of Good Practice in Raising Literacy Levels of Children, Adolescents and Adults. Hämtad 12-06-2018 från [http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/European\\_Framework\\_of\\_Good\\_Practice1.pdf](http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Framework_of_Good_Practice1.pdf)

Tobias Jacobson

*En läsande klass.* Hämtad 1-12-2015 från  
<http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/>

Franzen, L. (1997). *Läsförståelse: Två träningsprogram om att göra inferenser eller "läsa mellan raderna"*. Solna: Ekelund.

Franzen, L. (2005). *Strategier för läsförståelse: övningar i att förstå text ur olika aspekter.* Solna: Ekelund

Hansén, S.-E. & Forsman, L. (2011). *Allmändidaktik – vetenskap för lärare.* Lund: Studentlitteratur.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Stolt, S. & Vettenranta, J. (2014). *PISA 2012: Resultatnivån i de svenskspråkiga skolorna i Finland.* Hämtad den 15-12-2015 från  
<http://www.kulturfonden.fi/data/files/publikationer/PISA%202012.pdf>

Hult, M. & Lennung, S.-Å. (1978). Aktionsforskning – vad är det? *Ledelse og Erhvervsøkonomi/Handelsvidenskabeligt Tidsskrift/Erhvervsøkonomisk Tidsskrift.* 42, 177–180.

Krag Jacobsen, J. (1993). *Intervju. Konsten att lyssna och fråga.* Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (2006). *Konsten att lära sig läsa faktatexter.* Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik.* Stockholm: Natur & Kultur.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know About Action Research.* Los Angeles: SAGE.

Molloy, G. (2007). *När pojkar läser.* Lund: Studentlitteratur.

OECD/UNESCO (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000.* Hämtad 16-12-2015 från



Tobias Jacobson

<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>

OECD (2004). *FIRST RESULTS FROM PISA 2003 Executive Summary*. Hämtad 16-12-2015 från

<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf>

OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary*. Hämtad 16-12-2015 från

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf>

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Hämtad 16-12-2015 från

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Phillips, D. C. & Soltis, J. (2010). *Perspektiv på lärande*. Stockholm: Nordstedt.

Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till Läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Risberg, A-K., Kronberg, N. & Staffans, K. (2014). *Fyra toner på dragspelet: Kartläggning av läsförståelse i åk 3. Lärarhandledning*. Vasa: Lärum.

Rönnerman, K. (Red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Schön, D.A. (1987). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate publishing limited.

Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos AB.

Strandberg, L. (2006) *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P.-E. & Widegren, Ö. (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Elanders Gotab.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Thorndike, R. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries: an Empirical Study*. New York; Stockholm: Wiley: Almqvist & Wiksell.

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. Ingår i: Moll, L. C. (Red.), *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (s. 155–172). Cambridge: Cambridge University Press.

Tobias Jacobson

Utbildningsstyrelsen (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Hämtad den 4-12-2015 från [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans-\\_och\\_examensgrunder/grundlaggande\\_utbildningen](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen)

Undervisnings- och kulturministeriet (u.å). PISA-resultat. Hämtad 16-12-2015 från <http://www.minedu.fi/pisa>

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Yin, R.K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Tobias Jacobson

## Bilagor

### Bilaga 1: Brev till elevernas vårdnadshavare

# Hejsan!

Mitt namn är Tobias Jacobson. Jag kommer från Närpes och studerar till klasslärare.

För tillfället håller jag på med att skriva min pro gradu-avhandling och i min avhandling forskar jag kring läsförståelsestrategier hos elever i åk 3 under ledning av min handledare Lotta Forsman.

I min forskning ingår ett antal intervjuer med elever i åk 3 och nu vill jag informera er föräldrar/vårdnadshavare om att eleverna åk 3 i Petalax skola kommer kort intervjuas.

I min forskning kommer inga namn att framkomma, och ert barns identitet kommer att vara skyddat under forskningens gång och efter att min forskning är klar. Intervjun kommer i huvudsak att handla om elevernas läsvanor samt hur de går tillväga då de läser olika texter, det vill säga inga djupare personliga frågor ingår i intervjun.

Jag hoppas att detta är något som ni är villiga att ställa upp på i och med att det skulle hjälpa mig väldigt mycket i mitt skrivande. Om ni ändå av någon anledning inte vill att ert barn ska intervjuas är det bara att kontakta mig via telefon eller e-post.

Med vänliga hälsningar,  
Tobias Jacobson

Telefon: \*\*\*\*\*

E-post: tobias.jacobson@abo.fi

## Bilaga 2: Frågor till intervjun före undervisningssekvensen

# Intervju med elever i åk 3 (före sekvens)

Hitta en text för din intervju som du kan basera din diskussion på (Min kunskap, från sommar till sommar)

Intervjun spelas in, men informera eleverna om detta.

### **VAD vill jag få reda på?**

1. Vilken nivå ligger eleverna på gällande läsförståelse?
2. Har eleverna några läsförståelsestrategier från förr, i så fall vilka?

Läsförståelsestrategier:

1. Förkunskaper
2. Ställer frågor
3. Reder ut oklarheter
4. Sammanfatta

Olika typer av läsning:

1. Djupläsning
2. Sökläsning
3. Skumläsning

### **Riktlinjer för intervjun (introduktion till forskningsmetodik s. 99–101):**

1. Se till att vara ostörd under intervjun
2. Skaffa de tillstånd som krävs
3. Presentera dig och syftet med intervjun
4. Berätta hur lång tid det kommer ta
5. Ge den intervjuade tillräckligt med tid att svara
6. Undvik styrda frågor
7. Fråga om tillåtelse att banda in intervjun
8. Undvik att ha allt för mycket ögonkontakt så att den intervjuade känner att hon eller han kan slappna av
9. Uttryck din tacksamhet efter intervjun

## **Intervju:**

### **Läsvanor:**

1. Vad läser du mest? (böcker, serietidningar, faktaböcker, på internet)
2. Brukar du läsa mycket hemma? (varje dag, ett par gånger i veckan, någon gång i månaden)
3. Brukar du läsa faktaböcker, alltså böcker som innehåller olika fakta om en viss sak, till exempel som mnk-boken som berättar om olika djur? (T.ex. faktaböcker om ditt intresse?)

### **Läsning i klassen:**

4. Brukar ni göra något speciellt före ni läser en text i mnk-boken i klassen?
5. Hur läser ni texter i klassen, läser läraren för er, läser en av er högt för alla i klassen, läser ni i grupp eller tyst för er själva?
6. På vilket sätt brukar ni oftast läsa i klassen?
7. Brukar ni få några uppgifter till texterna? (svara på frågor/ skriva berättelser/rita)
8. Får ni uppgifter före eller efter att ni läst en text i mnk-boken?

### **Läsförståelsestrategier**

#### **Före läsning:**

9. Hur gör du om du får en text framför dig som du ska läsa, hur börjar du? (Visa bär-kapitlet från mnk-boken som exempel)
10. Brukar du se på bilderna om det finns det i texten?
11. Ser du på bilderna före/medan/efter att du läst?

#### **Ordförståelse/Meningar:**

12. Vad gör du om du stöter på ett ord som du inte förstår i en text?
13. (Brukar Sverre förklara svåra ord?)
14. Hur förklarar han? Visar han bilder eller berättar han för er?
15. Tycker du att det finns många svåra/knepiga ord i mnk-boken?
16. Vad tycker du är svårare att förstå, hela meningar eller vissa ord?
17. Vet du vad "Mycel" är för något?
18. Hur skulle du göra om du ville ta reda på vad det betyder?
19. Har ni ordböcker i klassen?
20. Använder ni dem (och hur ofta)?

#### **Sökläsning:**

21. Hur gör du då du ska söka svar på en fråga i en längre text där du vet att svaret finns (till exempel frågor till ett kapitel i mnk boken)?
22. Om jag frågar dig att du bara ska ta reda på vad "grävlingen äter", hur gör du då för att ta reda på det?

Läsa mellan raderna (Taget från *Läsförståelse – Att göra inferenser – teori och träningsprogram*):

23. Vet du vad det betyder då man "läser mellan raderna"?
24. Är det ofta du tycker det finns frågor som man inte hittar svaret på i boken?
25. Läs s. 58 + fråga
26. Läs s. 60 + fråga

Reder ut oklarheter:

27. Om det är något du inte förstår i texten, hur gör du då?
28. Hur gör du om du stöter på en mening som känns lång och krånglig och du vill reda ut den?

Berättelsestruktur:

29. Kan du förklara med egna ord hur till exempel en saga brukar vara uppbyggd, (finns det olika delar i en saga)?
30. Ändå faktatexter, brukar de vara uppbyggda på något visst sätt, vad tycker du? (visa i mnk boken som exempel)

Efter läsning/Sammanfattning:

31. Om du har en läxa att läsa, hur många gånger läser du den?
32. Hur läser du din läxa, läser du från början till slut eller gör du på något annat sätt?
33. Vad brukar du göra efter att du läst ett kapitel i mnk-boken hemma, till exempel om du fått ett kapitel i läxa?
34. Brukar någon förhöra läxan?
35. (Hur förhör "de" dig isåfall? Ställer de frågor eller berättar du vad texten handlat om?)
36. Brukar du sammanfatta en text du läst, till exempel då du läst läxan, brukar du berätta för någon det du har läst, eller skriva upp anteckningar.
37. Har du några knep eller sätt du gör om du vill komma ihåg så mycket som möjligt av till exempel texten på s. 35–37?

### Bilaga 3: Frågor till intervjun efter undervisningssekvensen

Inledning:

Hej!

Jag har kommit idag för att intervjua dem som har pratat om läsfixarna med mig, det vill säga J\*\*\*\*\*, E\*\*\*\*, W\*\*\*\* och M\*\*\*\*\*. Jag kommer göra en liknande intervju som jag gjorde i början före påsken, så frågorna kommer vara ganska likadana. Jag vill se om ni svarar på samma sätt eller om ni har nya svar den här gången.

#### **VAD vill jag få reda på?**

1. Vilken nivå ligger eleverna på gällande läsförståelse?
2. Har eleverna några läsförståelsestrategier

Läsförståelsestrategier:

1. Förkunskaper
2. Ställer frågor
3. Reder ut oklarheter
4. Sammanfatta

#### **Riktlinjer för intervjun (introduktion till forskningsmetodik s. 99–101):**

1. Se till att vara ostörd under intervjun
2. Skaffa de tillstånd som krävs
3. Presentera dig och syftet med intervjun
4. Berätta hur lång tid det kommer ta
5. Ge den intervjuade tillräckligt med tid att svara
6. Undvik styrda frågor
7. Fråga om tillåtelse att banda in intervjun
8. Undvik att ha allt för mycket ögonkontakt så att den intervjuade känner att hon eller han kan slappna av
9. Uttryck din tacksamhet efter intervjun



## **Intervju:**

### **Före läsning:**

1. Hur gör du om du får en text framför dig som du ska läsa, hur börjar du?
  - a) Hur börjar du läsa en serietidning?
  - b) En läxa?
  - c) En bok (pulpetbok)?
2. Brukar du se på bilderna om det finns det i texten?
3. Ser du på bilderna före/medan/efter att du har läst?
4. Brukar du göra någonting före du ska läsa en text (för att bättre kunna förstå den)?
5. Brukar du fundera före vad du vet från förr om det du läser?

### **Läsa mellan raderna/Ställa frågor (Taget från Franzens *Läsförståelse: Två träningsprogram om att göra inferenser eller "läsa mellan raderna"*):**

6. Vet du vad det betyder då man "läser mellan raderna"?
7. LÄS MELLAN RADERNA: 1.4 (s. 28)
8. Om ni får frågor till texter här i skolan, hur pass svåra tycker du frågorna brukar vara, (lätta/svåra, 1-10)?
9. Brukar du ställa frågor till texten om det är något du inte förstår?
10. Brukar du skriva ner frågor eller bara "tänka" frågor?

### **Reder ut oklarheter:**

11. Vad gör du om du stöter på ett ord som du inte förstår i en text?
12. Frågar du någon? Vem brukar du fråga?
13. Om det inte finns någon att fråga, hur gör du då?
14. Tycker du att det finns många svåra ord i mnk-boken?
15. Vad tycker du är svårare att förstå, hela meningar eller vissa ord?
16. Hur gör du om du stöter på en mening som du inte förstår?
17. Läser du om meningen om du inte förstår den?

### **Efter läsning:**

18. Hur läser du din läxa (läser du från början till slut eller gör du på något annat sätt?)
19. Läser du läxan flera gånger?
20. Vad brukar du göra efter att du läst ett kapitel i mnk-boken hemma?
21. Brukar någon förhöra dig (eller förhör du dig själv på något sätt)?
22. (Hur förhör "de" dig då? Ställer de frågor eller berättar du vad texten handlat om?)
23. Brukar du sammanfatta en text du läst, till exempel då du läst läxa, brukar du berätta för någon det du har läst, eller skriva upp anteckningar.
24. Har du några knep eller sätt du gör om du vill komma ihåg så mycket som möjligt?

### **Läsfixarna:**

Spågumman/Detektiven/Reportern/Cowboyn: Fråga vem det är och hur denne används då man läser.

Bilaga 4: Arbetsblad med spågumman

# Spågumman

Text: \_\_\_\_\_

Författare: \_\_\_\_\_

## Innan läsningen

Vad tror du att texten kommer att handla om?

---

---

---

---



## Under läsningen

Vad tror du kommer att hända härnäst?

---

---

---

## Efter läsningen

Vad tror du kommer att hända sedan?

---

---

---

---

Namn \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Bilaga 5: Arbetsblad med detektiven

# Detektiven

Text: \_\_\_\_\_

Författare: \_\_\_\_\_



## Under läsningen

Skriv ner de nya ord och uttryck som du stöter på!

---

---

---

---

## Efter läsningen

Skriv förklaringar till några av orden eller uttrycken!

---

---

---

---

---

---

Namn \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Tobias Jacobson

**Bilaga 6: Arbetsblad med reportern**

# Reportern



Text: \_\_\_\_\_  
Författare: \_\_\_\_\_

## Efter läsningen

Skriv ner en fråga på varje nivå. Besvara sedan frågan.

På raderna

---

---

Mellan raderna

---

---

---

Bortom raderna

---

---

---

Namn \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Tobias Jacobson

Bilaga 7: Arbetsblad med cowboyn

# Cowboyn

Text: \_\_\_\_\_

Författare: \_\_\_\_\_



## Efter läsningen

Skriv ner nyckelorden från texten!

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Namn \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

## Bilaga 8: Sekvensplan

<b>Namn:</b>	Tobias Jacobson
<b>Tema:</b>	Läsförståelsestrategier
<b>Mål:</b>	Kunna bearbeta texter de läser med hjälp av de olika karaktärerna som representerar olika läsförståelsestrategier (förutspå, reda ut oklarheter, ställa frågor till texten och sammanfatta)
<b>Material:</b>	Mnk-boken, läsförståelsetest, karaktärskort, texter från Den magiska kappan

<b>Vad: (blocket indelat i moment)</b>	<b>Hur:</b>	<b>Varför:</b>	<b>Tid(min):</b>
<b>Lektion 1 (Modersmål):</b> Förtest Introduktion av alla karaktärerna: Vem är de? Vad gör de? Hur används de? När används de?	Ge instruktioner, eleverna arbetar enskilt i lugn och ro med testet. Aktivitet sedan om någon är snabbt klar. Introduktion lugnt och ”tänk högt”, sedan elevcentrerad aktivitet.	Se på vilken nivå eleverna ligger på gällande läsförståelse med hjälp av förundersökning. Ge eleverna en överblick av karaktärerna och vad det innebär att läsa en text medvetet.	Test: 25 min Introduktion: 20 minuter Aktivitet: Resterande tid
<b>Lektion 2 (Modersmål):</b> Repetition av karaktärer Olika sätt att läsa med karaktärerna (Spågumman) - Exempel: Kapitel 1 - Kapitel 2: Den magiska kappan - Slutdiskussion	Visa karaktärerna igen, diskutera kring dem. Exemplifiera hur man använder spågumman med kapitel 1 ur Den magiska kappan. Vi läser kapitel 2 i Den magiska kappan och gör stopp i texten	Göra eleverna medvetna om att de kan använda sin förkunskap för att öka sin förståelse av en text.	Repetition: 5 min Exempel med spågumman: 5 min Kapitel 1 tillsammans: 30 min Slutdiskussion: 5 min

	och förutspår vad som kommer hända tillsammans.		
<p><b>Lektion 3 (Mnk):</b> Repetition</p> <p>Övningar med reportern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exempel</li> <li>- Övning</li> <li>- Slutdiskussion</li> </ul>	<p>Repetera karaktärerna. Exemplifiera hur man använder detektiven. Vi läser mnk s.157–159 och eleverna får ta skriva upp ord de inte förstår. Sedan reder vi ut tillsammans hur man kan ta reda på orden.</p>	<p>Gör eleverna medvetna om att det hjälper att reda ut ord de inte förstår för att öka sin förståelse av en text.</p>	<p>Repetition: 5 min Exempel med detektiven: 5 min Mnk s.157–159: 30 min Slutdiskussion: 5 min</p>
<p><b>Lektion 4 (Modersmål):</b> Koppla till förra lektionen</p> <p>Övningar med reportern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exempel</li> <li>- Övning</li> <li>- Slutdiskussion</li> </ul>	<p>Vi repeterar de olika karaktärerna. Exemplifiera hur man använder reportern. Vi läser kapitel 3 i Den magiska kappan. Eleverna får komma på egna frågor om vad som står på raderna, mellan raderna och bortom raderna</p>	<p>Gör eleverna medvetna om att de kan öka sin förståelse för texten genom att ställa frågor till den.</p>	<p>Repetition: 5 min Exempel med reportern: 5 min Den magiska kappan: 30 min Slutdiskussion: 5 min</p>
<p><b>Lektion 5 (Mnk):</b> Praktiska övningar med reportern och cowboyn med en mnk-text.</p>	<p>Vi repeterar de olika karaktärerna. Exemplifiera hur man använder cowboyn. Vi läser 159–160 och gör en tankekarta tillsammans över</p>	<p>Gör eleverna medvetna om att sammanfatta det viktigaste i en text gör det lättare att förstå den.</p>	<p>Repetition: 5 min Exempel med cowboyn: 5 min Mnk s.159–160: 30 min Slutdiskussion: 5 min</p>

	grodan.		
<b>Lektion 6 (Modersmål):</b> Sammanfattning av karaktärerna  Läsförståelsetest	Vi repeterar karaktärerna. Sedan får eleverna göra samma test som de gjorde i början av sekvensen.	Aktivera kunskap om det vi tagit upp under sekvensen. Test för att se om det skett någon förändring.	Sammanfattning: 10 min Test: 25 min
<b>Speciella åtgärder:</b>	Motivation för eleverna: presentera hela upplägget, presentation, slutpunkt som de strävar mot.		
<b>Planerad flexibilitet:</b>	Om någon kör fast, fundera tillsammans med dem med modellering, berätta om hur du tänker då du läser.		