



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Knäckt läskoden, vad händer sen?

En kvalitativ studie om den fortsatta läsundervisningen

Johanna Engelbrektsson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: Katharina Dahlbäck

Rapportnummer: VT17-2930-016-L3XA1A

Abstract

Titel:

Knäckt läskoden, vad händer sen?

-En kvalitativ studie om den fortsatta läsundervisningen

Am I done reading?

-A qualitative study about how teachers keep working with the children's reading skills

Författare:

Johanna Engelbrektsson

Typ av arbete:

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp

Handledare:

Inger Björneloo

Examinator:

Katharina Dahlbäck

Rapportnummer:

VT17-2930-016-L3XA1A

Nyckelord:

Läsundervisning, läsutvecklande frågor, elevens högläsning

Sammanfattning

Studiens syfte är att undersöka och förstå hur lärare lägger upp läsutvecklande undervisning efter att elever har knäckt läskoden. Via undervisningsobservationer och lärarintervjuer med fem medverkande lärare visar den kvalitativa studien att läsning är en social process, där det krävs en dialog för att utvecklas. Genom att undersöka vilka didaktiska strategier som urskiljs i den bedrivna läsundervisningen med fokus på läsutvecklande frågor, visar studien att den systematiska läsundervisningen får mindre utrymme i årskurs tre, jämfört med de tidigare årskurserna. Resultatet visar även att lärarna använde läsutvecklande frågor för att skapa dialog med eleverna, vilket bidrar till ett kollektivt lärande. Dock finns en brist i lärarnas frågemönster när det gäller att skapa samtal före och under läsningen, vilket enligt forskningen hade hjälpt eleverna med textförståelsen. Ett ytterligare resultat visar att lärarna arbetar aktivt med att hitta rätt bok, på rätt nivå som även är meningsfull för den enskilda eleven. Det går däremot inte att dra några generella slutsatser eftersom det här är en liten studie baserad på fem lärares undervisningsstrategier. Likväl kan den ha betydelse för lärarstudenter och verksamma lärare, som ett verktyg för att kunna reflektera över läsundervisningen.

Innehållsförteckning

Inledning.....	3
Syfte och frågeställning.....	3
Begreppslista.....	3
Teoretisk anknytning.....	4
Litteraturgenomgång.....	5
Läsandets syfte.....	5
Nationella och internationella läsundersökningar.....	5
Styrdokument.....	6
Komponenter för en god läsundervisning.....	6
Elevens högläsning i undervisningen.....	7
Bedömning av läsutveckling.....	8
Läsutvecklande frågor.....	9
Aktuella läsmodeller som benämns i studien.....	10
Metod.....	10
Val av metod.....	11
Pilotstudie.....	11
Observation.....	11
Intervju.....	12
Beskrivning av undersökningsgrupp.....	12
Genomförande.....	12
Studiens tillförlitlighet och metodreflektion.....	13
Forskningsetiska principer.....	13
Analysverktyg.....	14
Resultat.....	15
Tematisering.....	16
Analys.....	16
Lärandemål.....	16
Läsundervisningen.....	18
Bedömning.....	21
Diskussion.....	23
Avslutande reflektion.....	25
Fortsatt forskning.....	25
Referenser.....	26

Inledning

Vi lever i en värld där det ställs höga krav på oss människor att kunna förstå och kritiskt granska skriven text. För att vi människor ska klara oss genom skolan och livet behövs förmågan att förstå det som läses. Att lära sig läsa är en process som pågår hela livet, en förmåga som ständigt bör stimuleras, både för att upprätthållas och utvecklas (Liberg, 2008). Resultaten av flera internationella tester visar att barns läsförståelseförmåga har försämrats i Sverige. Detta menar Roe (2014) är en följd av att läsundervisningen trappas ner allteftersom barnen har knäckt läskoden. Läsundervisning har länge varit symboliserat med nybörjarläsundervisning, där målet är att eleverna ska knäcka läskoden (Stensson, 2006). Avkodningen är en avgörande faktor för att överhuvudtaget kunna förstå meningen bakom den skrivna texten. Enligt Roe (2014) är det många lärare som har tagit för givet att elevers läsförståelse ska utvecklas automatiskt om de läser mycket. Att läsa mycket är en viktig del av lästräningen. Däremot har läsforskare sett att de elever som får en systematisk läsundervisning i alla ämnen, efter att de knäckt koden, är bättre läsare än de som inte har fått det (Ibid). Genom att undersöka hur läsundervisningen bedrivs i årskurs tre, är studiens syfte att synliggöra den fortsatta läsundervisningen efter att elever har knäckt läskoden.

Under min verksamhetsförlagda utbildning har jag stött på aktiviteten, elevstyrd högläsning. Detta är en aktivitet som ägt rum varje vecka i alla de klasser jag har varit en del av. Då detta är en återkommande undervisningsstrategi i många klassrum, är syftet med att observera dessa tillfällen att se hur lärare utformar denna stund. Ett av mina viktigaste uppdrag som lärare i grundskolans yngre åldrar är att skapa en läsutvecklande miljö för elever. På grund av detta vill jag se hur läsundervisning är upplagd för de elever som har knäckt läskoden.

Syfte och frågeställning

Studiens syfte är att undersöka och förstå hur lärare lägger upp läsutvecklande undervisning efter att elever har knäckt läskoden. Genom att undersöka hur läsundervisningen ser ut är avsikten att följande frågeställningar ska besvaras:

- Vilka didaktiska strategier kan urskiljas i lärarnas läsundervisning?
- Hur och varför ställer lärare läsutvecklande frågor kring elevens högläsning?

Begreppslista

Elevers högläsning: definieras i arbetet som den stund då en elev läser högt samtidigt som läraren aktivt lyssnar. Läsningen ska ske enskilt, i grupp eller i helklass. Huvudsaken är att lärarens uppmärksamhet är på elevens läsning och att det finns utrymme för läraren att utmana, utforska och utvärdera elevens läsning.

Systematisk läsundervisning: definieras i studien som den läsundervisning som utmanar och utbildar elever i lässtrategier efter att de har knäckt läskoden.

Läsförståelse: innebär att förstå, reflektera och kunna dra slutsatser ur den lästa texten. Läsförståelse betyder också förmågan att kunna koppla ihop text med egna erfarenheter och analysera den i en interaktiv process.

Knäckt läskoden: definieras i arbetet som när barn har lärt sig att fonem (språkljud) kan ljudas ihop till ljud. Vilket innebär att barnet har lärt sig att läsa tekniskt.

Teoretisk anknytning

Denna forskningsstudie utgår från Lev Vygotskijs teorier som ligger till grund för det sociokulturella perspektivet. Teorierna grundar sig i lärande, utveckling och språk samt vilka redskap och verktyg som människan använder sig av för att utveckla lärande. En utgångspunkt i Vygotskijs teorier är att lärande sker genom ett samspel och kommunikation mellan människor. (Vygotskij, 2001)

Det sociokulturella perspektivet karakteriseras av *mediering*, vilket bland annat innebär att språket är ett betydande verktyget för att kunna analysera världen. Social interaktion mellan människor bidrar till förmågan att kunna reflektera, kritiskt granska samt utveckla sig själv och sin omvärld. Det finns två typer av språk; det inre språket som ligger till grund för vår tankevärld och det verbala språket som framkommer via kommunikation. I en undervisningssituation bör läraren medvetet ta till vara på elevers olika språktyper för att ge dem verktyg att förstå de tankar som ligger till grund för det uttalade språket. Kommunikation bör vara en central del av läsundervisningen på grund av att när elever har möjlighet att uttrycka sina tankar och uppfattningar, bidrar detta till ett kollektivt reflekterande och lärande. (Säljö, 2014)

Vygotskijs pedagogiska teorier grundar sig i hur vårt tänkande påverkas av vår närmiljö. All undervisning är bunden till den verklighet vi lever i och de erfarenheter vi har. Vygotskij anser att det inte går att utbilda en annan människa utan att sätta hen i ett sammanhang, vi lär oss genom vår verklighet. Därför kan lärare inte bara föreläsa för elever utan bör genom samspel vara en vägvisare i undervisningen och ge uppgifter som är utmanade och utvecklande. Elever bör vara delaktiga i den rådande läsundervisningen för att ta makt över sitt eget lärande och för att skapa motivation att utvecklas. Läsundervisningen ska signalera lugn, trygghet, dialog samt föras i en meningsfull kontext. (Bråten, 1998)

Den sociokulturella teorin bygger samtidigt på att undervisningen ska utmana varje elev i deras närmsta proximala utvecklingszon. Detta innebär att barnen ska, genom stöttning, ta sig från den kunskapsnivå som de befinner sig på idag, till nästkommande zon. Då lärare är medvetna om elevers kunskaper, kan de skapa en undervisning som utmanar elever i deras närmsta utvecklingszon. Säljö (2014) menar att lärare kan ställa utmanande frågor till elever för att utmana lärandet. I läsundervisningen är frågor ett grundläggande verktyg för att synliggöra var elever befinner sig i sin proximala utvecklingszon men också för att utmana dem i deras kunskapsnivå. (Ibid)

Vygotskijs teorier hänger samman med studien, då läsning är en social process som bör ske i en meningsfull och elevnära kontext. Dessutom används läsutvecklande frågor som ett verktyg för att utmana elever i deras proximala utvecklingszon. Lärare använder sig också av andra språkliga redskap för att utveckla elevers läsförmåga som till exempel olika läsmodeller och utmaningar. De texter som elever möter ska vara både meningsfulla och intressanta och utmana dem i deras utvecklingszon. (Säljö, 2014)

Litteraturgenomgång

I följande avsnitt redogörs för vad tidigare forskning säger om elevers, lärares och samhällets syn på en meningsfull läsundervisning efter att elever har knäckt läskoden.

Läsandets syfte

En av lärares viktigaste uppgifter är att undervisa så att elever lär sig att läsa (Fast, 2007). Alatalo (2011) belyser läsning som en komplex förmåga och ingen enkel uppgift som ibland är uppfattningen. Läsning bygger på tre byggstenar; den första är avkodningen vilket innebär den tekniska delen och att kunna koppla ihop fonem (språkljud) med grafem (bokstavssymboler). Den andra bygger på förståelse, att eleven begriper innehållet i den lästa texten. Den tredje stenen hänvisar till motivation och engagemang, vilket Liberg (2008) anser vara den drivande faktorn för att de andra två ska ge resultat. Dock är avkodningen det största problemet när elever har svårigheter med läsförståelse (Westlund, 2012). Den skrivna texten ingår i alla skolans ämnen och elever behöver verktyg för att kunna bearbeta text för att lyckas i skolan (Nyström, 2002). Men vad innebär det egentligen att kunna läsa? Enligt Britta Stensson (2006) är det många lärares uppfattning att elever kan läsa när de kan plocka ut det viktigaste ur en text. Hon menar att kunna läsa handlar om så mycket mer än att bara kunna ta till sig information. Kunskapen innebär även, bland annat, att kunna förhålla sig till text i ett meningsskapande. Text ska läsas, tolkas och reflekteras för att sedan kritiskt granskas (Ibid).

För att elever ska lära sig att förstå vad de läser, behöver de läsförståelsestrategier. Enligt Skolverket (2010) innebär läsförståelsestrategier att elever ska kunna bygga förståelse och förstå vad de läser samt urskilja enskilda detaljer, sammanfatta texters innehåll, identifiera huvudbudskapet, se olika samband, dra slutsatser, göra några förutsägelser och associera till andra texter. Elever ska också kunna ställa frågor till texten och kunna kritiskt granska textens form och innehåll, samt dra kopplingar till sig själv. Läsning handlar om att kunna gå på djupet av en text för att förstå textens budskap, både på och mellan raderna. För att ha framgång i skolan behöver elever kunna tolka, analysera och kritiskt granska olika sorters texter (Nyström, 2002; Roe, 2014; Taube, 2007b). Enligt Westlund (2012) är läsförståelse grunden för alla skolämnen och nyckeln till vidareutbildning och en faktor för att lyckas i livet.

Nationella och internationella läsundersökningar

Vi ser en nedgående trend på våra internationella tester över förmågan till läsförståelse de senaste åren (Roe, 2014). När det gäller läsning och läsförståelse är det framförallt PIRLS, PISA och de nationella proven som är de stora utvärderingsstudier som behandlar läsförståelse.

Nationella prov är en undersökning som genomförs med alla elever i Sverige i årskurs tre, sex och nio. I årskurs tre har proven funnits sedan 2008/09. Testens syfte är bland annat att bidra till en likvärdig bedömning över landet, men resultatet används också som analysunderlag för hur kunskapskraven uppfylls. Proven ger dessutom elever och läraren en summativ bedömning efter avslutad kurs, då eleven visar sina färdigheter. Provresultaten utvärderar också den undervisningen som ägt rum och kan ge idéer till hur den kan förändras. I årskurs tre utförs proven i skolämnen svenska, svenska som andraspråk och matematik. (Skolverket, 2016c)

PISA (*Programme for international Student Assessment*) är en internationell undersökning som mäter elevers attityd och kunskaper i naturkunskap, läsförståelse och matematik. PISAs syfte är att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att 15-åringar är förberedda på att möta framtiden. Testet genomförs vart tredje år och senaste undersökningen

var 2015, då deltog 72 länder, inklusive alla OECD-länder. I Sverige deltog 5500 15-åringar från 220 olika skolor. I testets läsförståelsedel mäts förmågan att förstå, använda, reflektera och engagera sig i texter. Sveriges resultat 2015 jämfört med 2012 hade förbättrats och är tillbaka på ungefär samma resultat som 2009. Resultaten i ett längre perspektiv från 2000 – 2015 visar på en nedåtgående trend trots det förbättrade resultatet 2015. (Skolverket, 2016a)

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) är en internationell studie som utvärderar elevers läsförmåga i årskurs fyra. Sista gången testet genomfördes var 2016 och det var fjärde gången Sverige deltog. Resultatet kommer att redovisas i en rapport i december 2017. Testen undersöker elevers attityd till läsning och deras läsförmåga. Även rektorer, lärare och vårdnadshavare får svara på frågor kring bland annat miljön, attityd och engagemang. Under de år som Sverige har varit med, har resultatet försämrats något från år 2001 – 2011, men ligger på genomsnittet bland de länder som har deltagit. (Skolverket, 2017)

Styrdokument

När det gäller läsning är det skolans uppdrag att ge varje elev förtroende för sin egen språkliga förmåga genom att kunna samtala, läsa och skriva genom olika medier (Skolverket, 2016b). Att kunna läsa och värdera text är något som omnämns i alla ämnen, till exempel i problemlösning i matematik, musik eller i orienteringsämnena (Nyström, 2002). Ett exempel är ur det centrala innehållet i ämnet hemkunskap, där eleven ska kunna följa recept och instruktioner (Skolverket, 2016b). Ett annat exempel är i ämnet slöjd där elever ska kunna läsa och följa ”enkla skisser och arbetsbeskrivningar” (ibid, s. 42).

Enligt läroplanen (2016b) är det framförallt i ämnet svenska som läsningen är en central del. Elever ska lära sig att läsa rent tekniskt men även redan från årskurs ett få med sig strategier för att förstå den lästa texten. Undervisningen ska också stimulera elevers läsintresse och skapa möjligheter att bearbeta, läsa och analysera skönlitteratur samt andra texttyper. Barnen ska lära sig att urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer samt söka och värdera källor. Lärare ska även ge elever ”*Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll.*” (Skolverket, 2016b, s. 248)

Enligt kunskapskraven ska elever i årskurs ett:

”*Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse*” (Skolverket, 2016b, s. 252).

I årskurs tre ska eleven kunna:

”*läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter.*” (ibid, s. 252).

Det här visar på att läsundervisningen behöver ha en strukturerad progression under årskurs ett till tre.

Komponenter för en god läsundervisning

Det finns flera grundläggande komponenter för en god läsundervisning. Den viktigaste faktorn är lärarens kompetens och undervisning (Alatalo, 2011; Mc Kinsey, 2007; Myrberg, 2009; Skolverket, 2009). Hattie (2009) har genomfört en av världens största studier, det är en metastudie där 15 års forskning har analyserats. Resultatet visar bland annat att lärarkompetensen är den enskilt viktigaste faktorn för att elever ska lyckas i skolan. Det är också den kompetens som samhället kan påverka.

Enligt Alatalo (2011) styrs 70 procent av lärares undervisning av läroböcker. De medverkande lärarna i Alatalos studie upplever att läroboken strukturerar läsundervisningen och att den har bra uppgifter. Samtidigt är det svårt att hitta en koppling mellan texterna och eleverna (Ibid). Nyström (2002) ställer sig kritisk till att lärare använder sig av samma pedagogik eller didaktiska redskap till alla elever. Hon anser att läraren behöver ha strategier för att möta alla elever och se till varje individs behov. Läsundervisningen bör inte styras av läroböcker utan baseras på elevernas egna liv (Fast, 2007, Nyström, 2002; Skoog, 2012). Allingson (2012) anser att alla elever ska ha minst 90 minuter systematisk läsundervisning, varje dag. Den är en förutsättning för att skapa läsutveckling, dessutom behövs en rik tillgång till litteratur med olika genrer. Elever bör även undervisas i lässtrategier för att läsa olika sorters text, få flyt i sin läsning samt det pedagogiska samtalet kring den lästa texten (Ibid). Resultatet från Reichenbergs forskning (2000) visar att många elever klarar avkodningen men har svårt att förstå vad de läser. För att få bukt med det problemet räcker det inte att läsa mycket, utan läsundervisningen bör vara strukturerad och noga genomtänkt (Alatalo, 2011). Enligt Pressley (1998) ska en god läsundervisning vara varierad så att den passar alla elever med tydliga undervisningsmål. Läraren ska tro på eleverna, vara tillgänglig och hjälpa dem med att se sin egen utveckling. Han understryker även vikten av att lärare ska kunna motivera sina undervisningsmetoder både för elever och deras vårdnadshavare samt kollegor (Ibid).

Som nämnts tidigare är motivation en grundläggande faktor för barns läsutveckling. Liberg (2008) och Roe (2014) anser att det är den första och viktigaste komponenten för att avkodning och läsförståelse ska infalla. För att ett lärande ska ske måste eleven vilja läsa (Alatalo, 2011; Liberg, 2008; Roe, 2014; Taube, 1988). Många elever behöver hjälp att hitta intressanta texter på rätt nivå (Stensson, 2006). Motivation till läsning försämras lätt om barn känner att de inte kan. De behöver få behålla en positiv självbild och känna framgång i skolan. De bör få känna att lärandet utvecklas och att de lär trots motgångar (Taube, 1988; 2007a). Stensson (2006) menar att ett problem är att elever ofta väljer för avancerade texter för sin egen förmåga. De väljer gärna bok efter status och inte efter eget intresse och läsförmåga. För att utmana barnen i deras proximala utvecklingszon ska de ha en bok på lagom svårighetsnivå, där de förstår det mesta men där texten kräver en viss ansträngning (Säljö, 2014). Texten ska också uppfylla läsarens syfte och samtidigt intressera eleven. Många barn behöver hjälp med att hitta texter av detta slag (Stensson, 2006).

Läsundervisning är ofta sammankopplat med svenskundervisning (Nyström, (2002). Reichenberg (2011) anser att alla lärare ska ta ansvar för att systematiskt undervisa i läsning i samtliga ämnen. Eftersom ämnesspecifika texter skiljer sig åt och kräver olika kompetenser för att förstås och användas, ska lärare ständigt överväga vilken lässtrategi som elever bör använda (Westlund, 2012). För att bli en bra läsare behöver elever läsa mycket, det verkar alla läsforskare eniga om. Tystläsning ska vara en del av läsundervisningen, men det är genom dialog vi reflekterar och får en djupare förståelse (Ibid). Enligt en undersökning som gjordes 2006 jämfördes elevers läsundervisningstimmar i 36 länder (Skolverket, 2012). Den genomsnittliga tiden för systematisk läsundervisning för samtliga länder var 2,5 timme per vecka. I Sverige får eleverna i genomsnitt 1,6 timmar läsundervisning per vecka (Ibid). Samtidigt anser Allington (2012) att läsundervisningen bör vara minst 1,5 timme varje dag.

Elevers högläsning i undervisningen

En vanlig undervisningsform bland yngre elever är att läsa högt för sin lärare. Högläsning är en bedömningsform som kan synliggöra elevers förmåga att förmedla en text, ordavkoda och läsa med flyt. Hur bra en elev kan läsa högt är inget bra bedömningsverktyg på hur väl eleven förstår

texten. Däremot kan läsutvecklande frågor kring den lästa texten hjälpa lärare att få syn på elevers förmåga att till exempel analysera, reflektera, tolka, hitta information och dra slutsatser.

Myrberg (2001) ser fördelarna med att sitta enskilt elev-lärare under läsningen, eftersom det är grundläggande att elever känner sig trygga när de läser högt. Idag sker det individuella läsandet oftast i klassrummet vilket drabbar många barn. För de elever som är lässvaga kan det tära på självförtroendet att alltid exponeras inför sina klasskamrater när de läser (Herkner, 2011; Myrberg, 2001; Roe, 2014). Myrberg (2001) anser att det är förödande för elever som stapplar sig fram i sin läsning att behöva läsa högt inför sina klasskamrater. Inte bara för läsaren utan det påverkar även lyssnaren. I en grupp där en elev stakar sig fram i texten är det lätt hänt att de andra tappar tråden och börja tänka på annat (Ibid). Läraren måste arbeta strukturerat och medvetet med eleverna, eftersom upplevelsen kan skada dessa elevers självkänsla en lång tid framöver. Lärare ska skapa rätt förutsättningar för att utveckla en god läsmiljö. Myrberg (2001) anser att elev-lärlästiden är mycket värdefull. Samtidigt är inte läsning alltid något lustfyllt utan det ska också krävas en viss ansträngning av läsaren (Stensson, 2006). Det finns många andra sätt att ha högläsning på som inte behöver vara så utpekande som bland annat eko-läsning (en läser först och alla andra efter), körläsning (alla läser tillsammans), stafettläsning (någon börjar, så tar nästa vid som vill när läsaren tystnar) och parläsning (högläsning i par, valda av läraren) (Gonzalez, 2014).

I skolorna läggs det mycket tid på den enskilda, tysta läsningen där elever läser vid utvalda tidpunkter. Myrbergs (2001) forskning visar att vart femte barn aldrig läser en bok i skolan. Dessa barn lägger sin tid på att byta bok, bläddra, titta ut genom fönstret för att slippa läsa. Myrberg kallar dessa barn för "läsundvikare". Även Jones (2016) pekar på denna problematik och ser också elever som vill vara duktiga och väljer alltför svåra böcker, vilket bidrar till att de tappar motivation. Hon anser att det bör vara variation i läsundervisningen och att den tysta läsningen ska varvas med textsamtal för att ge elever strategier för att analysera texterna (Ibid). För att skapa en läsutvecklande läsmiljö runt barnet är textsamtal och dialog en framträdande utvecklingsfaktor (Alatalo, 2011; Jönsson, 2007; Stensson, 2006). Genom att ha samtal före, under och efter läsningen ges eleverna möjlighet att förstå den lästa texten men också utveckla lässtrategier för framtida texter (Gibbons, 2013). Gibbons understryker hur avgörande det är att vara förberedd på vad som ska ske före, under och efter läsningen. Detta kan göras både enskilt eller i grupp, huvudsaken är att dialogen infinner sig.

Bedömning av läsutveckling

Elevers högläsning är en undervisningsform som oftast används vid bedömning av elevers läsning i de yngre åldrarna. Vid elevers högläsning kan elever bland annat få möjlighet att visa sin förmåga att läsa med flyt, ordavkodning, läshastighet och sin förmåga att förmedla innehållet i den lästa texten (Roe, 2014). Genom att vara närvarande och observera läsaren kan lärare också urskilja vilka lässtrategier eleven använder sig av. Ett vanligt verktyg för att bedöma elevers läsförmåga är att ställa frågor om den lästa texten. Det är många läsforskare som understryker vikten av att ställa frågor om texten, för att synliggöra och bedöma elevers lässtrategier och läsförmåga (Alatalo, 2011; Fredriksson & Taube, 2014; Nyström, 2002; Stensson, 2006; Westlund, 2012, 2013). Bra frågor om texten kan aktivera många sidor av läsförståelsen som att hitta information, tolka och dra slutsatser och kritiskt granska det lästa (Roe, 2014). Både Jönsson (2007) och Stensson (2006) anser att det är dialogen mellan läsare och lyssnare som skapar en läsutvecklande miljö. Att läsa ska inte vara en individuell process utan ska ses som en social aktivitet (Langer, 2005).

Att bedöma elevers kunskaper är grundläggande för både lärare och elever. När lärare vet vilken nivå elevers kunskaper befinner sig på, kan undervisningen bedrivas på en adekvat nivå för att utmana dem i deras proximala utvecklingszon (Säljö, 2014). Bedömning kan också fungera som ett utvärderingsverktyg för läraren gällande den bedrivna undervisningen. För att kunna utmana varje elevs läsutveckling behöver lärare grundligt identifiera var varje elev befinner sig i sin läsutveckling (Alatalo, 2011). Dock visar Alatalos forskningsresultat att lärare är ovana att reflektera över elevers läsutveckling (Ibid). Läsförståelse är enligt Westlund (2013) ett av de svåraste områdena att bedöma. Det beror på att det är flera faktorer som spelar roll för att läraren ska kunna dra slutsatser kring elevers läsförståelse. Westlund anser att bedömning av läsförståelse bör göras formativt, vilket innebär kontinuerlig bedömningsprocess där läraren ser helheten av elevens läsning (Ibid). Redan från årskurs ett finns det kunskapskrav kring elevers läsförståelse. För att elever ska kunna uppnå de uppsatta målen behöver lärare ha kunskap om vad som menas med en god läsförståelse och hur förmågan ska bedömas (Westlund, 2013). Bedömning av elevers läsande är även grundläggande för barnen, den kan ses som ett instrument för att synliggöra det egna lärandet. Reichenberg (2000) menar att elever behöver medvetandegöra sina egna lässtrategier, tankeprocesser och läsförståelse för att se sitt eget lärande. Om elever är medvetna om sina kunskaper och färdigheter, bidrar insikten till det fortsatta lärandet (Skolverket, 2011).

Idag finns två obligatoriska tester som bedömer elevers läsförmåga i årskurs ett till tre. I årskurs ett utförs ett bedömningsstöd både på höst- och vårterminen. Samma material finns även för årskurs två och tre, men är då inte obligatoriskt. Syftet med bedömningsstödet är att synliggöra och upptäcka elevers lässvårigheter i tid samt att kunskapsutvecklingen blir tydlig för både elever och lärare. Avsikten är även att stödet ska bidra till en likvärdig bedömning och utbildning för alla. I årskurs tre utför alla elever nationella prov i bland annat läsning. Testet består av fyra delprov som utvärderar elevers läsning och läsförståelse. Proven går ut på att eleverna ska läsa en berättande text, en faktatext, en enskild högläsningssdel samt ett textsamtal som bedömningsmaterial av elevers läsförmåga. Syftet med nationella prov är att skapa en likvärdig skola och ge alla elever en rättvis bedömning (Skolverket, 2016c). Provresultatet ska också ge lärare stöd att bedöma elevers kunskaper och färdigheter i relation till kunskapskraven.

Läsutvecklande frågor

Läsutvecklande frågor är en ingång för att skapa dialog och samspel i klassrummet. Genom frågor och textsamtal får elever möjlighet att reflektera och analysera det upplevda samtidigt som lärande synliggörs. Westlund (2012) säkerställer att elevers läsförståelseförmåga utvecklas genom elevers och lärares frågor och svar. För att elever ska få möjlighet att reflektera och analysera ska frågorna vara autentiska vilket innebär att de är öppna. Denna frågetyp ger lärare möjlighet att få en djupare insyn i elevers textförståelse. Stensson (2006) hävdar att autentiska frågor är intressantare för både elever och lärare än till exempel efferenta frågor som innebär att de har ett entydigt, rätt svar. Både Stensson (2006) och Reichenberg (2000) anser att efferenta frågor inte bör vara en del av läsundervisningen. Dock anser Reichenberg (2000) att de ibland kan vara en bra introduktion till textsamtal för att aktivera elever. Hon uttrycker även svårigheter med att bedöma autentiska frågor, om elever inte har strategier för att svara på frågorna kan de bedömas som svaga läsare trots att de inte är det. Därför bör elever undervisas i strategier för att kunna medverka i denna typ av samspel och dialog. Skoogs (2012) forskningsresultat visar att i skolans värld finns det en tendens att diskussionerna blir korta och avhuggna. Lärare vill gärna bjuda in alla elever till diskussion men det finns risk att de inte får fördjupa sina tankar då de begränsas av att alla ska få tala. Dock är det en positiv aspekt att de lär sig att lyssna och ta hänsyn till varandra, vilket skapar ett accepterande klassrumsklimat (Ibid).

Westlund (2012) betonar vikten av att medvetandegöra elever på olika nivåer av frågor. Hon har därför skapat ett ramverk utefter Zwiers (2004) grundidé om att kategorisera de olika frågetyperna utifrån ett hav. Westlund (2012) har översatt och utvecklat idén utifrån utbildning och erfarenhet. Syftet med att synliggöra olika frågetyper för elever är att ge dem strategier för att finna svaren i texten, samt att de ska förstå vad som förväntas av dialogen. Den första frågetypen är *Frågor på ytan*, de efferenta frågorna där svaren finns i texten. Det är också de frågor som innebär en sammanfattning av den lästa texten, och som ofta innehåller ord som vem, vad, var och när. *Frågor under ytan* är de frågor vars svar inte står i texten och de kan ha fler än ett alternativ. De innehåller även hypoteser, inferenser samt utmanar tankeförmågan. De innehåller ofta ord som varför, hur och hur tänker du. Den sista frågetypen är *Livsfrågor* och är de frågor som bland annat knyter an till egna erfarenheter, uppfattningar och författarens syfte med texten. Modellen gör det konkret för yngre elever att se en bild med havet som en metafor. Den synliggör vad som är tydligt i texten och vad som behöver tolkas för att synas. (Ibid)

En framträdande läsutvecklingsfaktor är att ställa läsutvecklande frågor till elever före, under och efter läsningen för att skapa samspel (Gibbons, 2013). Stensson (2006) anser att i den svenska skolan sker ofta textsamtalet efter att boken eller texten är färdigläst. Både Gibbons (2013) och Stensson (2006) understryker vikten av att föra en dialog genom hela läsprocessen. Det är före och under läsningen som elever är inne i texten och förhoppningsvis är motiverade till att fortsätta läsa och har frågor och funderingar kring vad de redan läst. Stensson ser även tiden som en kritisk aspekt, hon anser att det sällan finns tillräckligt med tid för att tillsammans reflektera över texter på djupet. Det är dialogen som skapar en läsutvecklande miljö (Jönsson, 2007). För att skapa denna miljö krävs det enligt Eckeskogs (2013) forskning extra förberedelser innan vi introducerar nya texter till elever. Även Stensson (2006) anser att lärare behöver läsa texterna före eleverna för att skapa en läsutvecklande lärmiljö.

Aktuella läsmodeller som benämns i studien

En läsande klass

En läsande klass är ett arbetsmaterial som uppmuntrar och uppmanar lärare att arbeta systematiskt med läsförståelsestrategier. Materialet skickades ut till alla låg- och mellanstadieskolor 2014 i syfte att förändra de sjunkande resultaten i läsförståelse. Undervisningsmaterialet går ut på att med hjälp av fem olika gestalter; *Spågumman*, *Detektiven*, *Konstnären*, *Reportern* och *Cowboyen* karaktärisera fem läsförståelsestrategier. De konkreta figurerna ska hjälpa elever att sätta ord på sin kunskap och få strategier för att förstå den lästa texten. (Gonzalez, 2014)

Rydaholmsmodellen

Rydaholmsmodellen uppkom i syfte att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter. Det är en modell som innebär att barnet intensivläser under en viss period. I början läser barnet non-ord, vilket innebär korta ord/stavelser som inte betyder något för att sedan utmanas med fler bokstäver som till slut bildar ord. Martin Ingvar som är grundare till modellen anser att den tränar elevers grundfunktioner i språket och automatiserar ordbilder. (Rydaholmsmetoden, u.å.)

Metod

Detta kapitel inleds med en beskrivning om hur empirin har samlats in och motiveringar kring de metodval som gjorts. Vidare presenteras De urval av undersökningsgrupp och själva

genomförandet. Avslutningsvis följer studiens tillförlitlighet, etiska överväganden samt vilka analysverktyg som använts.

Val av metod

Jag har valt att göra en kvalitativ studie. Den kvalitativa forskningsstrategin bygger på tolkning och förståelse kring den undersökande situationen (Bryman, 2011). En kvalitativ forskningsstrategi innebär att vara nära det som undersöks, för att få insikt i hur det studerade fungerar (Holme & Solvang, 1997). En fördel med den kvalitativa forskningen är att den inte är bunden till en bestämd struktur, utan det finns utrymme för analys och tolkning (Kvale & Brinkman, 2014). För att genomföra studien har kvalitativa data samlats in genom strukturerade observationer och semistrukturerade intervjuer. Genom att använda två forskningsmetoder är min avsikt att få en tydligare bild av lärarnas undervisningsstrategier. Bara för att fler metoder används behöver inte studiens resultat vara bättre (Bryman, 2011). Huvudsaken är att de olika metoderna är sammankopplade med studiens syfte och frågeställning. Dock kan det ge en djupare förståelse för det undersökta fallet om forskaren använder sig av fler än en metod (Ibid).

För att avgränsa arbetet har jag valt att fokusera på lärares strategier för att utmana elevers högläsning. Studien har enbart ett lärarperspektiv. En annan avgränsning har gjorts genom att se när läraren undervisar barn som kan läsa, inga elever med lässvårigheter eller annan problematik. Studien har inte heller något svenska som andraspråksperspektiv.

Pilotstudie

För att testa mina metoder genomfördes en pilotstudie. Syftet var att se om mitt observationsschema (se bilaga 1) gick att följa samt om intervjufrågorna fungerade och var tillräckligt tydliga för lärarna. Bryman (2011) anser att en pilotstudie är ett bra verktyg för att testa sina forskningsinstrument, vilket kan bidra till större säkerhet när de väl ska användas på riktigt. Det ingav trygghet vid genomförandet av min första undersökning och det kändes meningsfullt att ha fått formulera frågorna en gång tidigare. Pilotstudien genomfördes i en årskurs ett. Under observationen upptäcktes tidigt att lärarens syfte med elevens högläsning var att eleven skulle knäcka läskoden. Den delen av undervisningen var dock inte intressant för min studie, utan jag ville se hur lärare arbetar med elever som har kommit förbi denna fas. Därmed föll valet på att ha lärarna i årskurs tre i fokus, för att med stor sannolikhet få observera rätt typ av undervisning. Efter observationen testades intervjuguiden (se bilaga 2). Det fanns ingen avsatt tid för intervjun vilket bidrog till att det blev lite stressigt. För att detta inte skulle upprepas var jag senare extra tydlig med informationen till de medverkande respondenterna. Observationsschemat fick behålla samma struktur, dock fick intervjuguiden några förändringar. Jag upptäckte att bedömningsperspektivet saknades och fick lägga till några extra frågor där läraren fick möjlighet att berätta om några utmärkande läsutvecklande tillfällen.

Observation

De strukturerade observationerna har skett vid tillfällena då elever läser högt för sina lärare. Syftet har varit att se hur lärare använder sig av frågor som undervisningsverktyg och hur den systematiska läsundervisningen utformas. Då studien fokuserar på lärarens agerande har förloppet noterats efter ett observationsschema (se bilaga 1). Mitt fokus har varit på lärarnas frågeställningar till eleverna; före, under och efter läsningen. Alla frågor har registrerats och kategoriserats i efterhand (Johansson & Svedner, 2006). De strukturerade observationerna har gett mig empiri för att synliggöra faktorer som påverkar elevernas läsutveckling. När lästillfället var över sammanställdes några av lärarnas frågeställningar, som sedan utgjorde grunden för den efterföljande intervjun.

Att använda observation som forskningsmetod var ett självklart val för mig. Stukát (2011) anser att observation är en tillförlitlig metod om man vill veta vad lärare verkligen gör och inte bara vad de säger. Dock finns en risk att lärare inte betar sig som de brukar då de vet om att de blir observerade (Holme & Solvang, 1997). Under observationerna var jag passiv deltagare, vilket innebär att jag endast var där för att observera det jag undersökte (Ibid). Lärarnas frågor har sedan kategoriserats för att ha som underlag till min tematiska analys.

Intervju

Då observationens resultat inte gav mig en hel bild av motivet, kompletterades den med semistrukturerade intervjuer. Denna intervjuform innebär att frågorna utgår från ett frågeschema (se bilaga 2), där intervjuaren har möjlighet att ändra ordningsföljd samt kan ställa uppföljningsfrågor om det behövs (Bryman, 2011). Jag valde att använda mig av formen för att hålla dörren öppen för följdfrågor och fördjupningar samt att mina frågor då kunde vara mer allmänt formulerade. Syftet med de öppna intervjufrågorna var att de skulle vara så väl strukturerade att de inte behövde tolkas eller kunde missförstås av respondenterna (Johansson & Svedner, 2006). Även Stukát belyser vikten av välformulerade frågeställningar för att inte påverka den slutgiltiga datainsamlingen. Under intervjuerna ställs höga krav på intervjuaren, då det är hen som är det främsta forskningsinstrumentet. För att inte tillförlitligheten ska drabbas är det betydelsefullt att vara objektiv och inte ställa några ledande frågor eller lägga någon bedömning i respondenternas svar. Hela intervjuerna spelades in med hjälp av röstmemo på telefonen, därefter har intervjuerna transkriberats för att fungera som underlag för min tematiska analys.

Beskrivning av undersökningsgrupp

För att hitta en undersökningsgrupp till studien har ett bekvämlighetsurval gjorts, som innebär att lärare och pedagoger i min bekantskapskrets har kontaktats (Bryman, 2011). Då jag inte har några kontakter i årskurs tre, kontaktade jag andra bekanta i skolan som tillfrågade lärarna i min målgrupp med information om studien. Mina anspråk var att lärarna skulle lyssna på en elev som läste utan tekniska hinder. Högläsningen kunde ske antingen enskilt, i par, i grupp eller i helklass. Dessutom var ett krav att eleven skulle gå i årskurs tre, då många är bättre läsare än i de tidigare årskurserna. När ett okej hade signalerats skickades ett mejl till respektive lärare. Undersökningsgruppen bestod till slut av fyra klasslärare i årskurs tre, samt en specialpedagog som har arbetat som klasslärare i lågstadiet i 30 år innan hon blev speciallärare för tre år sedan. I mejlet gavs information om studiens syfte och vad som skulle ske under observationen och intervjun, samt de etiska principer som skyddar respondenternas integritet.

Genomförande

Som tidigare nämnts baseras studien på fem observationer och fem intervjuer. Varje intervju bygger på den tidigare observationen. Varje tillfälle har inletts med att eleven/eleverna läser högt för läraren. Det har skett både enskilt och i grupp med max fyra elever i varje. Observationerna har varierat från åtta minuter till ungefär en halvtimme. Hela situationen har observerats, från hur läraren börjar tala om den text som eleven ska läsa, under läsningen, tills lässtunden är bekräftad avslutad. Då min frågeställning fokuserar på lärarnas agerande, har jag endast antecknat och fokuserat på deras frågor och samtal kring den lästa texten. Efter varje observation sammanställdes ett par av lärarnas frågor. Lärarna fick sedan förklara syftet med de frågeställningar de hade till eleven, under den efterföljande intervjun. Cirka hälften av intervjufrågorna behandlade den observerade situationen och den andra halvan den bedrivna läsundervisningen. Alla intervjuer ägde rum i anslutning till observationerna och varade mellan 20–35 minuter.

Studiens tillförlitlighet och metodreflektion

Det finns flera faktorer som har betydelse för studiens tillförlitlighet. En är till exempel att de medverkande lärarna har varit medvetna om att de observerats. Det finns alltid en risk med öppna observationer till exempel att deltagarna kan agera annorlunda vid tillfället, antingen för sin egen skull eller för att påverka resultatet (Holme & Solvang 1997). Ett exempel som förvånade var att enligt mina erfarenheter samt vad som framkommit i pilotstudien har all elevstyrd högläsning ägt rum i klassrummet, bland de andra barnen. När jag observerade fyra av lärarna, när de lyssnade på en elev när de läste, skedde det oavkortat i enskilda rum. Kan detta vara på grund av att jag skulle observera tillfället eller har de alltid möjlighet till att lämna klassrummet? För mig var det självklart att låta deltagarna vara medvetna om min observation, för att skydda deltagarnas etiska rättigheter. En annan faktor som kan ha betydelse för resultatet är enligt Bryman (2011) att observatören måste veta exakt vad som ska observeras för att studien ska bli tillförlitlig. Genom mitt observationsschema skapades en tydlig struktur och det blev uppenbart vad som skulle noteras. Det har bidragit till att validiteten för det insamlade materialet av observationerna är mer tillförlitliga. De observationer som har genomförts har endast betraktat hur och när lärare ställer läsutvecklande frågor till elever. Det största analysmaterialet är utifrån de semistrukturerade intervjuerna.

Kvale & Brinkman (2014) anser att det kan vara svårt att bevara validiteten i den kvalitativa forskningsintervjun då den bygger på forskarens tolkande. Då det är semistrukturerade intervjuer som studien till viss del bygger på, krävs det mer av mig som forskare. Reabiliteten skulle kunna påverkas om jag skulle ställa ledande frågor eller något värdeladdat ord under intervjun. Detta var något jag la mycket energi på för att intervjuerna skulle bli så tydliga och precisa som möjligt. Efter intervjuerna har jag noga transkriberat allt material vilket var en tidsödande process. För att få en fullständig redogörelse för intervjusvaren, krävdes att materialet transkriberades för att noggrant kunna analyseras.

Kvale & Brinkman (2014) bekräftar att då det är få medverkande informanter i en studie, är det svårt och nästan omöjligt att generalisera och komma fram till en säker slutsats. Då denna studie är så liten och bygger på fem lärares undervisningsstrategier kan det inte dras några generella slutsatser av resultatet. Jag anser dock att resultatet av studien kan användas i läsundervisningen i skolan för att synliggöra vikten av att ha en fortsatt systematisk läsundervisning efter att eleverna har lärt sig att läsa.

Forskningsetiska principer

Observationerna och intervjuerna har gjorts i enighet med Vetenskapsrådets (2002) fyra principer som skyddar respondenternas integritet när de medverkar i olika forskningsstudier. Nedan presenteras hur jag har tagit ställning till dessa principer; *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

Enligt *Informationskravet* ska de medverkande informeras om studiens syfte och sina rättigheter (Vetenskapsrådet, 2002). De lärare som ställt upp har fått all denna information via mejl samt vad de förväntas bidra med. De har även fått information om mitt namn, kontaktuppgifter och vilken institution jag kommer från. Under mötet fick de även muntlig information om sin anonymitet och att de är frivilliga att avbryta när de vill. De elever som läste högt har också blivit tillfrågade om sin medverkan samt informerats om att observationen enbart gällde lärarna. I mejlet blev deltagarna underrättade om *Samtyckeskravet* där de själva fick ta ställning till sin medverkan i studien och att de när som helst kunde dra tillbaka sin medverkan. Då endast lärarna observerades har det inte inhämtats samtycke från elevernas vårdnadshavare men de medverkande eleverna har fått frågan av lärarna om de ville medverka. De har också

fått frågan av mig personligen, om det är okej att jag observerar deras lärare medan de läser. Observationerna har inte spelats in, utan jag har endast antecknat lärarnas undervisning. Innan jag började observera informerades jag även läraren om *Konfidentialitetskravet* vilket innebär att hans kontaktinformation och den inspelade intervjun inte kommer kunna spåras av andra personer. På grund av konfidentialitetskravet nämns de medverkande lärarna som; Anna, Bea, Cilla, Ditte och Elsa, men har andra namn i verkligheten. Ett aktivt val har gjorts i att endast använda kvinnliga namn, detta betyder inte att alla medverkande lärare var kvinnor. Det sista kravet är *Nyttjandekravet* och det innebär att all den insamlade informationen endast får användas i forskningsändamål. Därför är mina observationsanteckningar och de inspelade intervjuerna endast avsatta för att användas i studiens syfte. (Ibid)

Analysverktyg

För att kategorisera den empiri som framkom under observationerna har de frågor lärarna ställt till eleverna, strukturerats i efterhand efter två olika verktyg (Johansson & Svedner, 2006). Det första är Westlunds (2012) kategorisering av frågor som är; *på ytan, under ytan* samt *livsfrågor*. Det andra är Gibbons (2013) läsundervisningsstruktur. Undervisningsstrukturen bygger på textsamtal före, under och efter läsningen. Denna kategorisering har sedan tillsammans med de transkriberade intervjuerna analyserats och bearbetats utifrån en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). En tematisk analys innebär att forskaren söker efter olika teman och mönster i den insamlade datan som sedan kategoriseras och struktureras för att få fram ett resultat (Ibid). All insamlad data, från både observationer och intervjuer ligger till grund för studiens resultat. Min analys resulterade i tre teman; *lärandemål, läsundervisningen* och *bedömning* med tillhörande underteman. De presenteras mer grundläggande under tematisering och analys.

Resultat

Nedan beskrivs en kortfattad version av studiens resultat utifrån studiens frågeställningar. Därefter presenteras studiens tematiska analys med de kategoriseringar som underbygger resultatet.

Vilka didaktiska strategier kan urskiljas i lärarnas läsundervisning?

- Resultatet från studien visar att alla medverkande lärare arbetar aktivt med textsamtal i undervisningen. Deras syfte med läsutvecklande frågor är att skapa dialog och synliggöra barnens läsutveckling både för sig själva och för eleverna. Läsundervisningsstrategin som lärarna använder sig av är ett sätt att utmana textförståelsen och låta eleverna lära av varandra. Detta kan kopplas ihop med det sociokulturella perspektivet som utgår från att människor utvecklas genom dialog och samspel.
- Lärarna arbetar aktivt med att möta eleverna i deras proximala utvecklingszon genom att ständigt arbeta med att hitta rätt bok på rätt nivå, som samtidigt är meningsfull och intressant. Det är en didaktisk strategi för att utmana och uppmuntra elevers läsutveckling.
- Resultatet från min studie visar att den systematiska läsundervisningen avtar successivt i årskurs tre. Alla lärare vittnar om att de lägger mindre tid på elevens högläsning samt att läsförståelsestrategierna inte är lika levande i undervisningen som de var i de tidigare årskurserna.

Hur och varför ställer lärare läsutvecklande frågor kring elevens högläsning?

- Resultatet i studien visar att läsutvecklande frågor är en återkommande strategi för att hjälpa eleverna med läsförståelsen. Frågorna skapar ett samspel och en dialog samt är ett utvärderingsverktyg för hur väl eleverna tar sig an text. Svaren på frågorna signalerar också var de befinner sig i sin närmsta proximala utvecklingszon och på vilken nivå lärarna ska bedriva undervisningen.
- Majoriteten av de frågorna som ställdes i samband med elevens högläsning var efter läsningen. Det var ytterst lite textsamtal före högläsningen och inget under. De medverkande lärarna som lyssnade på de skönlitterära texterna ställde först frågor *på ytan*, sedan *under ytan* för att avsluta med några *livsfrågor*. Tillvägagångssättet visar att lärarna är medvetna om frågornas olika syften och vill se hur eleven tar sig an texten. Den lärare som lyssnade på faktatexter ställde oavkortat frågor *på ytan*. Alla lärare ställde frågor efter samma frågemönster.

Tematisering

Nedanstående bild presenterar studiens tematiserade analys. Tematiseringen baseras på de kategoriserade materialet från observationerna och intervjuerna. All empiri ligger till grund för studiens slutliga resultat.



Analys

Nedan presenteras analysen av de kategoriseringar som framkom av den tematiserade analys som ligger till grund för studiens resultat. De tre huvudkategorierna är *lärandemål*, *läsundervisning* och *bedömning*. Varje kategori beskrivs med hjälp av underrubriker som stärks av citat som lärarna har sagt under intervjuerna. Lärarna kallar jag i studien för Anna, Bea, Cilla, Ditte och Elsa och heter egentligen något annat för skydda deras identitet.

Lärandemål

Nedan presenteras alla medverkande lärares syfte och mål med elevens högläsning. Därefter följer de tillhörande underteman som är kopplade till lärandemål; *läsförståelse*, *lässtrategier* och *skriva i läsundervisningen* samt vilka *förutsättningar* som påverkar elevernas högläsning har för att uppnå lärandemålen

Annas syfte med den enskilda högläsningen var att se om eleven kan läsa med flyt, har läsförståelse, behärskar helordsläsning, kan korrigera sig själv, ha strategier för att läsa nya ord samt kunna koppla ihop texten med sitt eget liv.

Beas syfte till högläsningen var att synliggöra elevernas avkodningsstrategier, läsförståelse samt låta eleverna göra djupdyk i det lästa.

Cillas syfte med elevens högläsning var att se vilka lässtrategier hen använder sig av, om hen avkodar eller helordsläser. Hon ville också se om eleven förstod vad hen läste om hen kunde sammanfatta en text.

Dittes syfte till den elevens högläsningen var att lyssna på när eleven läste en text som hen inte läst innan, som hon anser skiljer sig från läsläxan där elever med svårigheter ofta lär sig texten utantill. Ytterligare syften var att få syn på elevens lässtrategier vid obekanta ord och om och hur hen rättar sig själv. Ditte ville också se om eleven förstod vad hen läste, både på och mellan raderna.

Elsas Syfte med den enskilda högläsningen var att se om eleven läste med flyt och betoning. Dessutom ville Elsa se om eleven förstod vad hen läste, kunde sammanfatta texten samt dra kopplingar till sig själv.

Läsförståelse

Alla medverkande lärare var eniga om att läsförståelsen var ett grundläggande mål vid elevernas högläsning. De kontrollerade läsförståelsen genom tre olika frågekategorier. Först ställde lärarna *på ytan*-frågor där de ville synliggöra och utvärdera hur eleven kan återberätta och sammanfatta vissa delar av den lästa texten. De ville vidare utvärdera om eleven kunde analysera och läsa mellan raderna för att svara på lärarnas *under ytan*-frågor. För att slutligen se om eleven kunde knyta an texten till sig själv och svara på *livsfrågor*. Detta gällde de lärarna som lyssnade på skönlitterära texter. Bea som lyssnade på en faktatext ställde enbart frågor *på ytan*.

Elsa vittnar om vikten av att synliggöra elevernas läsförståelse för att bemöta dem där de befinner sig i sin läsutveckling:

”Ja en del barn kan läsa på med bra flyt fast dom förstår inte vad dom läser och en del barn läser sakta men förstår vad dom läser.”

Vilket hon i enighet med de andra lärarna anser viktigt att synliggöra både för elevens skull och för att kunna bemöta och utbilda eleverna, men också för att medvetandegöra detta för barnen. Elsa benämner problematiken ovan som att hon ibland blir lurad när eleverna läser på bra med bra flyt och att det sen kan visa sig att de inte förstår vad de läser.

Lässtrategier

Både under observationerna och de efterföljande intervjuerna bekräftas flera olika lässtrategier som lärarna utvärderade under elevens högläsning. Ett framträdande lärandemål var att se elevens förmåga att läsa en text med flyt och om hen helordsläser eller fortfarande ljudar. Anna, Cilla, Ditte och Elsa vill utvärdera vilka strategier eleverna använder sig av när de möter nya ord och begrepp. Anna understryker vikten av att ge eleverna strategier för nya ord, då de senaste veckorna arbetat med forntiden och detta har uppdagats, ville hon genom högläsningen utvärdera sin egen undervisning. Det visade sig även under observationen att Anna, Ditte och Elsa bedömde elevens förmåga att läsa högt med betoning samt se om de hanterar skiljetecken på rätt sätt. Elsa uttrycker:

”Ja, jag säger det, läs högt.”

Det är en strategi som hon använder sig av i sin undervisning för att eleverna ska få uttrycka de skiljetecken som uppkommer eller få uttala de ord som de inte hört förut.

Skriva sig till läsning

En didaktisk strategi som Anna använder sig av är:

”vi använder högläsning för att förbättra texter som eleverna har skrivit”

Anna, Bea, Cilla och Elsa bekräftar uttryckligen att de kopplar ihop läsundervisningen med skrivundervisningen. Elsa berättar att hon under sina verkställande år som lärare, alltid har motiverat elevernas läsning med skrivandet. I Annas läsundervisning brukar hon undervisa kring stavningsregler, dubbelteckning, vokaler och konsonanter för att ge eleverna verktyg att läsa. Hon nämner att det är speciellt grundläggande att undervisa kring dessa för elever som har svenska som andraspråk, men att det gynnar alla elever. Cilla säger att:

”Jag arbetar mycket med ordbilder; dagens ord, dagens stavelse, dagens sammansatta ord och så vidare”

Det gör hon för att eleverna ska få skapa ordbilder som de får arbeta med genom både läsning och skrivning, där målet är att orden automatiseras.

Förutsättningar

Under observationerna undersökte jag placeringen (elev-lärare) under högläsningen samt lärarens insyn i texten. Enligt mina tidigare erfarenheter och min pilotstudie har jag sett att dessa tillfällen ofta sker i klassrummet tillsammans med de andra barnen. Dock blev jag positivt överraskad då fyra av fem lärare hade möjlighet att sitta enskilt i ett rum med eleven då den läste högt. Den femte läraren arbetade med högläsning i grupp, där läraren hade två grupper samtidigt med fyra i varje, hon pendlade mellan grupperna för att ställa frågor, utvärdera deras läsning och förståelse kring texten. Mina tidigare erfarenheter säger också att lärarna har varit oförberedda inför elevens högläsning, därav valde jag att observera lärarnas förberedelser/insyn i texten. Även under intervjun frågade jag om förberedelserna kring högläsningen och alla fem lärare hade förberett sig genom att bland annat läsa igenom texten innan samt sammanställt ett par läsutvecklande frågor till eleverna.

Läsundervisningen

De underteman som är kopplade till undervisningen är; *motivation, rutiner, textsamtal, läsa i alla ämnen, läsmiljö och läsmodeller.*

Motivation

Resultatet av studien visar att lärarna anser att det är motivationen som är motorn i läsundervisningen. Lärarna hade svårt att sätta ord på sina strategier för hur de motiverar elevs läsning under intervjun. Dock visade det sig i analysen att de hade ett flertal strategier för att utmana och motivera alla elever på olika nivåer. Till exempel brukar Anna låta eleverna spela spel och låta dem läsa reglerna, för att motivera till läsning. Bea som fick en elevs pappa att börja läsa, för att skapa en läsande förebild till eleven. Både Bea, Cilla, Ditte och Elsa vittnar om vikten av att ha läsande förebilder och hur det påverkar eleverna. Detta är syftet med att Cilla själv läser böcker samtidigt som eleverna har tystläsning. Hon anser att det skapar en fin stämning i klassrummet och ofta bra diskussioner och nyfikenhet kring hennes bok.

Alla lärarna anser att en förutsättning för att kunna motivera till läsning är att eleverna har texter som intresserar men samtidigt är på rätt nivå.

”Är det något de verkligen är intresserade av så anstränger de sig” (Anna)

”När de hittar böcker som de verkligen tycker om, så är det fantastiskt!” (Elsa)

Att hitta rätt bok som är på rätt nivå, som inte är för lätt och inte är för svår men samtidigt intresserar eleven, är en uppgift som lärarna lägger mycket energi och tid på. Målet är att alla elever ska läsa texter som möter dem i deras proximala utvecklingszon (Säljö, 2014). Elsa förfäras sig över verkligheten:

”Se till att de läser enkla böcker. Sätt inte barnen med en tjock bok. Hjälp barnen att välja lätta böcker. Visa att du själv kan läsa en lätt bok. Det är inte tjockheten på boken som avgör om du

är bra eller inte. Det är upplevelsen som är så viktig. Barn tror att dom ska läsa tjocka böcker för då är dom så himla bra. Och då kan det istället bli att dom tröttnar.”

Cilla anser att det är en grundläggande faktor att eleverna har rätt bok på rätt nivå, därför lånar hon alltid 50 böcker åt gången från biblioteket som hon smyckar rummet med. Det är dels för att det ska motiveras men också för att hon lättare har möjlighet att hitta böcker som passar varje elev då hon har dem nära till hands. Cilla uttrycker:

”Jag lägger mer tid på att hjälpa eleverna hitta rätt bok, än att lyssna på dem när de läser”

Övervägande delen av de medverkande lärarna ansåg att det inte var kvantiteten som var viktig av det som eleverna läste, utan kvalitén. Bättre att läsa lite och verkligen förstå och kanske läsa samma text flera gånger för att kunna analysera den skrivna texten istället för att läsa mycket.

Rutiner

I studiens resultat visar det sig att lärarna lägger mindre tid på att lyssna på elevernas högläsning i årskurs tre än i årskurs ett. Den systematiska läsundervisningen tar mycket plats i undervisningen när eleverna ska knäcka läskoden och få flyt i sin läsning. Lärare Anna berättar om rutinerna kring när hon lyssnar på eleverna när de läser högt:

”I årskurs ett hade vi regelbunden högläsning, de hade läsläxa varje vecka, de tränade hemma och läste upp i skolan. I årskurs två var det mycket att jag gick runt och lyssnade på dem när de läste själva och fick läsa högt för mig varje vecka. Nu i årskurs tre läser de oftast högt för mig när det är något de har fastnat vid eller behöver hjälp.”

Även Cilla berättar om deras rutiner kring elevers högläsning:

”Det är mindre nu i trean, men de läser själva och då kan vi gå runt och lyssna på dem, men då är det bara teknik och att de läser med flyt.”

Rutinerna kring hur elevernas högläsning går till ser olika ut på de studerade skolorna. Alla lärare vittnar om att de har olika högläsningssgrupper i perioder. Ibland är de i par, mindre grupper och ibland helklass. Elsa berättar om när hon var klasslärare:

”alltid haft att man ska läsa två och två, högt för varandra. Läs varsin sida eller tre meningar var, sprid ut barnen istället för att läsa tyst. För många barn så fungerar det att läsa tyst, men många barn då fungerar det inte, de bara sitter där och tiden försvinner. Bara bläddrar i för svåra böcker, försvinner bort i sina tankar.”

Textsamtal

Alla deltagande lärare uppmuntrar eleverna till dialog kring texter. Först och främst är frågor ett verktyg som används både i individuell-, grupp- och i helklassundervisningen för att skapa dialog och för att gå in på djupet av texter.

Elsa berättar:

”Det gäller att man har det här mötet, det här rummet mellan pedagog och elev. Det är där allting sker.”

Hon lägger stor vikt vid dialogen och mötet mellan elev och lärare. Här kan jag se ett sociokulturellt perspektiv där utgångspunkten för ett lärande är ett socialt samspel. För att utveckla språk krävs det dialog mellan människor (Vygotskij, 2001). Detta är något som de medverkande lärarna är eniga om. Dialog kring texter är något som speglar allas läsundervisning.

Cilla berättar om avsaknaden av ett fungerande bibliotek:

”men vi skulle vilja låna in böcker, kanske 10 ex av varje bok så man har samtalsgrupper. Där kanske fem barn har läst samma bok där de fem kan sitta och resonera kring den, det hade varit drömmen.”

I Beas, Cillas och Dittes skola finns inte möjligheten att låna flera exemplar av samma bok. De försöker att komplettera detta genom att hitta andra texter som de för samtal kring. Till exempel

i Beas klass har de textsamtal kring faktatexter, där de gör djupdyk i historien, där de tillsammans i grupp diskuterar den lästa textens huvudrubriker.

Läsa i alla ämnen

Anna, Bea och Cilla anser att de har strukturerad läsundervisning i alla ämnen. Ditte och Elsa anser att det är främst i svenska och matematik de undervisar i olika lässtrategier i olika sorters texter. Anna undervisar i svenska, matematik, NO samt bild, hon uttrycker att hon arbetar medvetet med texter i alla ämnen, även i bild där eleverna och till exempel följa instruktioner. Bea, Cilla och Ditte använder sig av läsloggar i läsundervisningen. Läsloggen är en skrivbok där de analyserar olika texter och för anteckningar. Bea använde de olika gestalterna ur *en läsande klass* som karaktäriserar olika lässtrategier i läsloggarna. Eleverna fick då utifrån till exempel *Spågumman* som är en av karaktärerna, leta efter oklarheter och obekanta ord och meningar, som hon symboliserar. Bea använde denna läslogg som läsläxa där eleverna fick läsa en text hemma och hitta karaktäriserade drag för varje gestalt och anteckna det i sin bok. Anna har ingen läsläxa längre, det har hon när eleverna går i årskurs ett och två. I Cilla och Dittes klass lyssnar de på läsläxa varje vecka. Dittes syfte till den observerade situationen när eleven hade högläsning är:

"Dels är det för att lyssna på dem när de läser på en text som dom faktiskt inte har tränat på innan, det är skillnad på läsläxan"

Hon förklarar vidare att hon kan se de elever som är svaga läsare, att de hittar strategier för att lära sig texten utantill, därav ser hon det väldigt meningsfullt att lyssna på elevers högläsning i emellanåt för att få svart på vitt hur läsutvecklingen går framåt.

Läsmiljö

Majoriteten av lärarna anser att det är avgörande för elevers läsutveckling om lärarna tror på dem och att de får förmedlat till sig att *alla kan* läsa och kan bli bättre läsare. De anser att det är en framträdande läsutvecklingsfaktor om eleverna har självförtroende och känner sig trygga i sin läsmiljö. Både Bea, Ditte och Elsa benämner högläsning som ett känsligt ämne och framhåller vikten av att klassrumsmiljön är accepterande och uppmuntrade kring eleven. Lärarna uttrycker:

"Jag tvingar aldrig någon att läsa högt i grupp, utan alltid frivilligt" (Bea)

"Jag försöker se glad ut och uppmuntrande ut och visa att jag tror på dom" (Ditte)

"har man till exempel fel ansiktsuttryck så kan det betyda jättemycket för barnen, som man kanske inte tänker på. Det är viktigt att man är uppmuntrande" (Elsa)

En del av läsmiljön handlar om rummet. Många elever har svårt att sitta still och läsa tyst på en pinnstol, därför har Bea, Cilla och Ditte skapat ett rum i rummet. Någon har en soffa i sitt klassrum eller stora kuddar som eleverna kan sitta på under bänkarna eller någonstans där de vill. Bea berättar om hur de arbetar med miljön runt eleverna:

"Det är oftast på fredagarna, då har vi en halvtimmes läsning då vi tänder lite ljus och gör det lite mysigt. Då vet de när de kommer in att då har vi en halvtimmes läsning. Då har vi också den här soffan och sittkuddar för det är flera elever som vill sitta under sina bänkar och stänga till."

Vad som ses i klassrummen är också att det signalerar mycket läsning, med material från *En läsande klass* på väggarna, mängder av böcker, bokrecensioner och annat som signalerar läsning.

Läsmodeller

Samtliga av de medverkande lärarna arbetar eller har arbetat med *En läsande klass*. Bea och Elsa arbetar även med Rydbergsmodellen när de anser att läsning går långsamt framåt för någon elev. Det var dessa två läsmodeller som de medverkande lärarna arbetade med. Anna, Cilla, Ditte och Elsa arbetade intensivt med *En läsande klass* i årskurs ett och två, medan under årskurs tre har de släppt modellen. Bea använder sig lika intensivt av det nu som de tidigare årskurserna. Alla är dock positiva och uppskattar materialet, och uppskattar att det är konkret och ger eleverna en lässtrategi som både är en figur och har ett namn. Det är ganska svårt att sätta ord på hur man läser och det underlättar för eleverna att ha något att hänga upp lässtrategierna på. Anna berättar om arbetet kring *En läsande klass*:

"Vi har arbetat mycket med en läsande klass i ettan och tvåan, men nu i årskurs tre när vi hade nationella proven, de är 16 delprov, det tar ganska mycket tid och barnen är väl bekanta med en läsande klass nu så just nu arbetar vi inte så aktivt med det"

Både Bea och Elsa arbetar med *Rydaholmsmodellen* som ska automatisera ordbilder vid intensivläsning. De är både positiva till metoden och säger att de ofta ser resultat efter en intensiv läsperiod. Elsa visar också på metodens brister med:

"Men tyvärr så har det inte hjälpt på alla barnen" (Elsa)

Bedömning

De underteman som är kopplade till bedömningen är; *frågor och bedömning genom nationella prov, bedömningsstöd, formativ bedömning och självbedömning*.

Frågor

Undersökningen visar att lärarna använder läsutvecklande frågor för att synliggöra elevernas förmågor och utvecklingsmöjligheter. Frågor är en återkommande strategi för att hjälpa eleverna med läsförståelsen och att skapa dialog för att fördjupa sig i texten tillsammans (Säljö, 2014). För att få en bild av de observerade undervisningstillfällena presenteras nedan hur och vad för frågor lärarna ställer under högläsningstillfället. De läsutvecklande frågorna presenteras efter de kategoriseringar som är gjorda efter Westlunds (2009) olika frågetyper samt Gibbons (2013) undervisningsstruktur.

Lärare Anna - Under observationen hade Anna och eleven möjlighet att gå ut till ett eget rum när eleven läste. Anna bad eleven att börja läsa och hen läste utan avbrott. Läraren avslutade högläsningstillfället med fem frågor kring texten. De frågor som läraren ställde var två frågor *på ytan*, som innebar att svaren fanns i texten. Anna ställer en fråga *under ytan* där eleven behövde läsa mellan raderna för att förstå det underliggande budskapet i texten. Läraren avslutar med två *livsfrågor* där läraren kopplar ihop den lästa texten med elevens egna liv.

Lärare Bea - Eleverna läste en faktatext i grupp med fyra elever i varje, där de turades om att läsa delar av texten. När en elev inte ville läsa mer så tystnade eleven och så fick vem som helst i gruppen ta över. Läraren cirkulerade mellan grupperna och när de läst färdigt fick de ett papper med frågor kring texten. Alla de nio nedskrivna frågorna var *på ytan*. Jag observerade en elevgrupp och när läraren var närvarande ställde hon dessutom 17 extra frågor. De extra frågorna läraren ställde var endast frågor *på ytan*.

Lärare Cilla - Cilla inledde med att fråga eleven om hen var redo och sen började eleven att läsa den utvalda texten. Eleven läste utan avbrott och när texten är avslutad ställde läraren sju följdfrågor. De första fyra var *på ytan* därefter kommer en fråga *under ytan*. Avslutningsvis ställer Cilla två *livsfrågor* som är kopplade till elevens egna liv.

Lärare Elsa - Eleven har hört texten en gång tidigare så Elsa inleder med att ställa fem *på ytan* frågor kring omslaget och om innehållet. Eleven läser sedan texten utan avbrott, därefter ställer Elsa 37 frågor. Den första frågan läraren ställer är "Hur skulle du kunna förbättra dig" samt följdfrågor på elevens svar som till exempel "hur förbättrar man det". Sedan gick läraren in på själva texten där Elsa inledde med att ställa fyra frågor *på ytan*. Därefter följer 14 *under ytan* för att följa upp med 14 *livsfrågor*, som också inkluderar de följdfrågor som Elsa ställde efter elevernas svar.

Alla de fyra lärare som ställde frågor till elever med skönlitterär text hade samma frågemönster, de började *på ytan*, för att sedan ställa frågor *under ytan* för att avsluta med några *livsfrågor*. Den grupp som läste en faktatext fick bara frågor som var *på ytan*. Läraren i den klassen berättade under intervjun att hon låter eleverna få frågor *på ytan* för att sedan arbeta med frågor *under ytan* gemensamt. Då observationen också studerade om lärarna ställde frågor före, under eller efter läsningen. Blev resultatet att det var en lärare som ställde ett par frågor före läsningen, ingen avbröt eleven under läsningen och alla lärare ställde frågor efter elevernas högläsning.

Formativ bedömning/Nationella prov/Bedömningsstöd/Självbedömning

Att bedöma elevernas läsförmåga är något som alla deltagande lärare arbetar kontinuerligt med i den vardagliga undervisningen. De bedömer också elevernas läsutveckling genom bedömningsstödet och nationella proven. Lärarna är positiva till de summativa bedömningsformerna:

"man får bekräftelse i det man har sett" (Anna)

"Jag tycker det är bra, man tvingas ha den där egentiden med eleverna" (Bea)

"Svart på vitt var de ligger" (Cilla)

"först tänkte jag att det skulle bli dubbelt jobb med nationella prov och bedömningsstödet. Men jag tycker att det är bra att man tvingas att ha den där egentiden med eleverna, man får syn på saker som man kanske inte hinner se annars" (Ditte)

En lärare arbeta också med aktiv självbedömning. Efter att eleven hade läst frågade hon om hur eleven tyckte att hen kunde förbättra sin läsning. Elsa uttrycker i den efterföljande intervjun: *"ja, jag säger det även jag kan bli bättre, alla strävar efter att lära sig lite bättre och då får dom reflektera lite själva först. Sen ger jag gärna dom något litet tips. [...] De ska ju lära sig för livet.*

Diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultatet av studien i relation till den tidigare forskningen. Studiens syfte är att undersöka och förstå hur lärare lägger upp en läsutvecklande undervisning efter att elever har knäckt läskoden. Diskussionen är uppdelad efter de två forskningsfrågorna.

Vilka didaktiska strategier kan urskiljas i lärarnas läsundervisning?

Lärarna har många didaktiska strategier för att utmana elevernas läsförmåga. Resultatet av studien visar att läsundervisningen genomsyras av textsamtal av något slag. Genom frågor introducerar och uppmuntrar lärarna eleverna till dialog. Det bidrar till en läsutvecklande miljö, där elever får möjlighet att reflektera och analysera den lästa texten (Jönsson, 2007). Jones (2016) anser att det finns svårigheter med elevens tystläsning och att läsundervisningen bör kombineras med textsamtal. Resultatet visar även att lärarna låter eleverna arbeta med texter tillsammans i grupp för att lära av varandra. Detta kan även kopplas samman med det sociokulturella perspektivet, då lärande sker genom sociala sammanhang (Säljö, 2012). Stensson (2006) betonar problemet när det gäller avsatt tid till djupare textreflektion i undervisningen. Observationerna visar dock att det finns tid för samtal och läsutvecklande frågor. Det som framkommer är att högläsningstillfällena avslutas på lärarnas initiativ och inte för att tiden är slut. Fyra av fem lärare har möjlighet att sitta enskilt under högläsningen. Jag har valt att inte ta hänsyn till tid för textsamtal eller den enskilda placeringen eftersom lärarna visste att jag skulle komma för att observera deras undervisning och därför kan ha skapat miljön för att underlätta för mig. Enligt mina erfarenheter av skolan efter verksamhetsförlagd utbildning och vad som framkom under pilotstudien har högläsningen ägt rum i klassrummet. Det motsäger vad som visar sig i studien där elev och lärare, vid fyra av fem tillfällen, gick till ett enskilt rum vid läsningen. Jag anser därför att detta inte är något tillräckligt tillförlitligt resultat över var och när den enskilda högläsningen äger rum.

Resultatet visar även att lärarna arbetar aktivt med att försöka utmana eleverna med rätt böcker, som intresserar eleverna och som ligger på adekvat nivå. Alatalo (2011) bekräftar med sin avhandling att det är grundläggande att lärare vet var eleverna befinner sig i sin kunskapsnivå, för att kunna utmana dem. Även Stensson (2006) och Jones (2016) belyser vikten av att elever behöver litteratur som inte är för svår eller för lätt, men som utmanar dem i den närmsta utvecklingszonen (Säljö, 2014). Roe (2014) anser att eleverna ständigt bör möta mer avancerade texter för att kontinuerligt utveckla sin läsning. Lärarna vittnar om att detta är en tidskrävande process, men att eleverna blir väldigt motiverade när de hittar rätt bok/text som passar eleven. Nyström (2002) anser att det är en omöjlig ekvation att arbeta utifrån samma modell med alla elever, därför bör elevernas texter vara individanpassade och svårighetsgraden bör passa varje enskild elev.

Resultatet av min analys visar att eleverna får mindre systematisk läsundervisning i årskurs tre än under de tidigare åren. Studien visar att undervisningen kring läsförståelsestrategier inte är lika aktiv i årskurs tre. Lärarna har inte heller några andra lässtrategier som de undervisar kring. Då resultatet går i linje med Herknens (2011) forskning ger det en högre tillförlitlighet. Herknes forskning visar att den systematiska läsundervisningen får större utrymme i lågstadiet än i mellanstadiet (Ibid). Min undersökning utgår från lärare i årskurs tre och redan där syns en skillnad jämfört med tidigare år. Roe (2014) hävdar att de elever som får en fortsatt systematisk läsundervisning efter att de har knäckt läskoden utvecklas till bättre läsare. De medverkande lärarna undervisar fortfarande eleverna i läsning men inte på samma systematiska vis och med färre undervisningstimmar än under de tidigare årskurserna. Lärarna lägger heller inte lika mycket undervisningstid på högläsning i årskurs tre jämfört med under de tidigare åren. Jönsson (2006) menar att lärare behöver vara ett stöd under läsningen för att eleverna ska komma framåt

i sin utveckling. Även Hattie (2009) vittnar om att läraren och dess kompetens är en avgörande faktor i elevernas lärande. Som nämnts i bakgrunden har Sverige färre läsundervisningstimmar jämfört med genomsnittet (Skolverket, 2012). Allington (2012) anser att systematisk läsundervisning bör fylla minst 1,5 timme per skoldag. Då läsning genomsyrar alla ämnen anser han att det är en grundläggande faktor som påverkar kunskapsinhämtningen i alla ämnen. Enligt Westlund (2012) är behovet av att undervisa elever i läsförståelse ett relativt nytt fenomen. Tidigare har läsundervisning signalerat läsknäckarfaser och sedan har eleverna fått läsa på egen hand för att läsförståelsen ska utvecklas av sig själv (Roe, 2014). Flera forskare har kommit fram till att elever behöver en fortsatt systematisk läsundervisning efter att de ha knäckt koden (Roe, 2014; Westlund, 2012). De vittnar även om glappet som sker mellan årskurs tre och fyra, då svårare texter introduceras i verksamheten. Det är oftast i denna fas som elever med läsförståelseproblem uppdagas (Ibid). Alla lärare i alla ämnen bör ta ansvar för elevers textförståelse och ge dem strategier för att kunna analysera och kritiskt granska skriven text.

Hur och varför ställer lärare läsutvecklande frågor kring elevens högläsning?

Lärarnas läsutvecklande frågor är en återkommande strategi för att hjälpa eleverna med läsförståelse. Frågorna är också en introduktion till dialog och samspel samtidigt som de hjälper lärarna att synliggöra och formativt bedöma elevernas textförståelse. Westlund (2012) hävdar att elever utvecklar läsförståelse genom frågor och svar i undervisningen. Med frågor som verktyg kan lärare hjälpa elever framåt i läsutvecklingen genom att utmana dem i deras proximala utvecklingszon (Säljö, 2014). Frågorna och textsamtalen före, under och efter läsningen hjälper elever att kunna analysera och kritiskt granska texter för att kunna ta dem till sig (Gibbons, 2013). Metoden bidrar även till att elever får verktyg för att själva kunna utveckla goda lässtrategier i sin fortsatta läsutveckling (Ibid). Resultatet av min observation visar att lärarna ställde nästintill alla frågor för att uppmuntra till samtal efter högläsningen. Något som Stensson (2006) är kritisk till då det är före och under läsningen som motivationen finns och eleverna är engagerade i texten.

De lärare som lyssnade på skönlitterära texter använde sig av samma frågemönster; först frågor *på ytan*, sedan *under ytan* för att avsluta med några *livsfrågor*. Den lärare som lyssnade på faktatexter ställde oavkortat frågor *på ytan*. Westlund (2012) anser att frågor *på ytan* inte bidrar till analys eller utmanar tankeförmågan. Lärare bör ställa frågor som uppmuntrar till reflektion och tolkning för att fokusera på att förstå texten, istället för att lägga vikt på om svaren är rätt eller fel (Reichenberg, 2000; Stensson, 2006; Westlund, 2012). För att elever ska kunna svara och reflektera över frågorna behöver de vara medvetna om att svaren finns på olika nivåer i texten. Då ökar deras möjlighet att kunna reflektera och veta var i texten svaren finns. Westlund (2012) vittnar om att lärare inte alltid ger tid för elever att reflektera över svaren, utan istället ställer fler följdfrågor. Alla lärarna i studien ställde frågor till eleverna efter samma mönster. Westlund (2012) menar att om lärare blir medvetna om sitt frågemönster och är villiga att bryta vissa undervisningsvanor, kan textdialogen förbättras. Lärarens fokus bör ligga på hur eleverna svarar på frågorna och deras resonemang istället för att värdera om svaren är rätt eller fel. Studiens resultat visar att lärarna arbetar aktivt med läsutvecklande frågor i undervisningen. Min förhoppning är att om lärare blir medvetna om sitt frågemönster, skulle det kunna bidra till fler djupare frågor även före och under lästillfällena.

Avslutande reflektion

Denna Studie visar att ett sociokulturellt perspektiv på lärande kan tas i anspråk i läsundervisningen. Genom att forma en läsundervisning som bygger på ett socialt samspel, där elevers språkliga förmåga får möjlighet att utvecklas, ger det lärare möjlighet att utmana elever i deras proximala utvecklingszon (Säljö, 2014). Det krävs dock att lärare skapar rätt förutsättningar för elever och ger dem rätt verktyg för att deras läsförmåga ständigt ska utvecklas, genom hela skolgången.

Studien visar att elevernas läsundervisning succesivt avtar efter första och andra klass. Det är något som jag i min lärarprofession kommer bära med mig ut i arbetslivet. Denna studie har gett mig nya ögon att se på läsundervisning. Till exempel hur, när och varför läsutvecklande frågor är ett bra verktyg i undervisningen eller det faktum att en systematisk läsundervisning bör äga rum minst 1,5 timme varje skoldag. Det var för mig först osannolikt att tänka sig, men om alla lärare, i alla ämnen och årskurser tar ansvar för att lära elever bearbeta, analysera och kritiskt granska olika sorters texter, kommer det att hjälpa eleverna genom hela skolan och livet.

Fortsatt forskning

För att säkerställa forskningsresultatet ser jag stor möjlighet för vidare forskning i ämnet. Framförallt hade fler observationer i olika delar av läsundervisningen varit betydelsefullt. Jag tycker att det vore intressant att vidga perspektivet och observera hur den systematiska läsundervisningen sker i alla ämnen, samt hur mycket läsundervisningstid eleverna får i olika årskurser. En intressant aspekt hade varit att forska vidare på hur det skiljer sig i betyg och testresultat hos elever som har fått en systematisk läsundervisning 1,5 timme per dag i alla ämnen, jämfört med de elever som får 1,6 timmar i veckan. Hur påverkar tiden för läsundervisning elevers framtida betyg?

Referenser

- Alatalo, T. (2011). Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder. Doktorsavhandling: Göteborgs universitet. Göteborg. Hämtad: 2017-03-28, från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea_2077_25658_1.pdf
- Allington, R.L. (2012). *What really matters for struggling readers: designing research-based programs*. (3rd ed.) Boston, Mass.: Pearson
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bråten, Ivar (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Eckeskog, H. (2013). Varför knackar han inte bara på?: en studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2. Licentiatavhandling: Umeå universitet. Umeå. Hämtad 2015-03-28, från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:629481/FULLTEXT01.pdf>
- Fast, C. (2007). Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. Doktorsavhandling: Uppsala universitet. Uppsala. Hämtad: 2017-03-28, från <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/FULLTEXT01.pdf>
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (2., uppdaterade uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gonzalez, M., Wedsberg, M. & Wendéus, U. (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.
- Hattie, J. (2009) Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Hämtad 2015-02-27, från http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134024124_sample_526335.pdf
- Herkner, B. (2011). *Läsutveckling i årskurs 2-6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. Licentiatavhandling Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Jones, A. (2016). Specialpedagogiska insatser – ett praktiskt perspektiv. I T. Alatalo (red.). *Läsundervisningens grunder* (s. 253-270). Malmö: Gleerups.

- Jonsson, C. (2006). Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. Doktorsavhandling: Umeå universitet. Umeå. Hämtad 2015-03-28, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:144775/FULLTEXT01.pdf>
- Jönsson, K. (2007). Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. *Att erövra världen : dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik 26-27 november 2007*. (S. 53-68).
- Langer, Judith A.(2005) *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- McKinsey & Company (2007). *How the worlds best-performing school systems come out on top*. McKinsey corporation.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: en forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. [Stockholm]: Skolverket.
- Pressley, M. (1998) *Reading instruction that work: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Rydaholmsmetoden. (u.å.). *Fakta*. Hämtad 2017-05-20, från <http://www.rydaholmsmetoden.se/metoden/21/fakta/>
- Skoog, M. (2012). Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1. Doktorsavhandling: Örebro universitet, Örebro.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer : sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse*. Fördjupad analys av PIRLS 2006. Skolverket.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016a). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016c). *Nationella prov*. Hämtad 2017-04-27, från <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>

Skolverket. (2017). *Fjärdeklassarens läsförmåga undersöks i PIRL*. Hämtad 2017-04-27, från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls>

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

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (1988). *Reading acquisition and self-concept*. Doktorsavhandling: Umeå universitet. Umeå.

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

Taube, K. (2007b). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (4. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

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

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

Zwiers, J. (2004). *Building reading comprehension habits in grades 6-12: a toolkit of classroom activities*. Newark, Del.: International Reading Association

Bilaga 1

Observationsschema

Skola, datum, tid	Årskurs
Bok/text	Har eleven läst texten tidigare?
Placering, Lärare – Elev	
Lärarens insyn i texten?	
Läraren före: Under: Efter:	
Frågor - - - -	
Övrigt	

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Den text som eleven/eleverna läste för dig, vad var syftet med den och vad vill du se när eleven/eleverna läste?
3. Hur förberedde du dig inför högläsningen?
4. Berätta hur du reflekterar över de frågor du ställer till eleverna i samband med högläsningen?
5. Du frågade eleven om:
 -
 -
 -Vad var syftet till dessa frågor?
6. Berätta för mig om vad har du för rutiner kring när elever läser högt för dig?
7. Hur arbetar du för att göra denna stund meningsfull?
8. Har du några speciella strategier för att utveckla elevernas läsförmåga?
9. Arbetar ni efter någon modell för att hjälpa eleverna med läsningen?
10. Hur utvärderar du elevens läsutveckling?
11. Hur uppmärksammas eleverna att läsa i alla ämnen??
12. Hur motiverar du eleverna?
13. Om du skulle ge mig något råd vad tycker du att jag ska tänka på inför min kommande lärarkarriär?
14. Berätta om något tillfälle när någon elev inte har velat läsa, hur arbetade ni kring det?
15. Berätta om något tillfälle där du blev överraskad över någon elevs läsutveckling?