

Lärarperspektiv på läsförståelse

Lärarperspektiv på läsförståelse

En intervjustudie om undervisning i årskurs 4–6

Lena Eckerholm

© Lena Eckerholm, 2018
ISBN 978-91-7346-959-3 (tryckt)
ISBN 978-91-7346-960-9 (pdf)
ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/55589>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Ethel Karlsson

Tryck: BrandFactory AB, Kålleröd 2018

Abstract

Title: Teacher perspective on reading comprehension. An Interview Study on Education in Grades 4-6

Author: Lena Eckerholm, 2018.

Language: Swedish with an English summary.

ISBN: 978-91-7346-959-3 (print)

ISBN: 978-91-7346-960-9 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: teaching practice, reading comprehension, teacher practice, teacher education

The purpose of the study was to investigate teachers' statements about reading comprehension in grades 4-6. What aspects of reading comprehension do teachers emphasize, what constitutes and distinguishes successful teaching of reading comprehension, what methods and activities do teachers use in their teaching, and what opportunities and obstacles do they encounter?

The theoretical framework of the study is based on practical theory. The teachers' statements relate to the cultural, economic and social conditions to which the school is subject.

Twenty-two teachers were interviewed about their own teaching of reading comprehension skills. The questions concerned the methods the teachers say they use and how they perceive the conditions offered by their schools in terms of resources and skills development.

The interviews gave a somewhat unclear impression of teachers' systematic work to equip students with a broad repertoire of reading strategies. Teaching was influenced by the resources that the school could offer.

The responses reveal that, to a certain extent, the interviewed teachers lacked sufficient resources in terms of training, knowledge, time, and material to carry out the intended teaching. These shortcomings make it difficult to conduct effective teaching of reading comprehension.

The teachers would like more knowledge on how to best design the reading comprehension instruction. The teachers perceived a discrepancy between the skills development they needed and what was offered by their schools.

Innehåll

ABSTRACT	5
INNEHÅLL.....	6
FÖRORD	9
1. INLEDNING.....	11
Nationella styrdokument.....	13
Definition av läsförståelse.....	15
Utvärderingar av läsning	16
Bedömning och dokumentation	18
Syfte och frågeställningar.....	19
Beskrivning av problemområdet.....	20
Avhandlingens disposition.....	20
2. BAKGRUND.....	23
Undervisning i läsförståelse	23
Före läsningen	25
Att aktualisera under läsningen	27
Att arbeta med efter läsningen	28
Kognition och metakognition	30
Studier av undervisning i läsförståelse	31
3. ORGANISATORISKA VILLKOR FÖR UNDERVISNING	41
Läro- och kursplanens betydelse.....	41
Skolans organisation	43
Läroarbete och kompetensutveckling	46
Sammanfattning	51
4. STUDIENS TEORETISKA RAMVERK.....	53
Praktikteori	56
5. METOD OCH GENOMFÖRANDE.....	63
Val av vetenskaplig ansats och metod.....	63

Den kvalitativa intervjun som forskningsredskap	63
Urval av respondenter.....	65
Planering och genomförande av intervjuerna.....	67
Bearbetning och analys av data.....	68
Studiens trovärdighet	73
Etiska överväganden	76
6. RESULTAT	77
Aspekter av elevers läsförståelse och läsning.....	79
Avkodning och läsutveckling	79
Att ”ha kommit in i läsningen”	83
Olika sätt att läsa och samtala om det lästa	87
Upplevelse, läslust och motivation	91
Sammanfattning - aspekter av läsförståelse	94
Undervisningen.....	96
Före läsningen	97
Att aktualisera under läsningen	101
Att arbeta med efter läsningen	106
Att anpassa läsundervisningen	110
Uppföljning, bedömning och dokumentation.....	113
Sammanfattning - undervisningen	117
Villkor för undervisning.....	119
Läro- och kursplanens användning i lärarpraktiken	120
Resurser och resursbrist.....	123
Att vara flexibel i undervisningen	126
Arbetet i lärarlaget.....	131
Utbildning och kompetensutveckling.....	134
Sammanfattning - villkor för undervisning.....	139
Studiens resultat i korthet	140
7. DISKUSSION.....	145
Aspekter av elevers läsförståelse och läsning	146
Undervisningen	152
Lärarbetet och dess villkor	157
Kompetensutveckling.....	165
Slutord.....	168
Studiens begränsningar	170

Professionsutveckling och vidare forskning.....	171
8. SUMMARY.....	173
REFERENSER	189
Tryckta källor:.....	189
Digitala källor:	204
Bilaga 1.....	205
Bilaga 2.....	208
Bilaga 3.....	209

Förord

Det har på många sätt varit en lång och krokig väg för att nå fram till slutmålet med forskarutbildningen. Det har varit fler gånger som jag tvivlat på om jag verkligen skulle bli klar med det hela.

Att något som handlade om läsning skulle bli mitt forskningsområde är nog inte så konstigt egentligen. Alltsedan jag lärde mig läsa har läsintresset varit min följeslagare och givit mig åtskilliga fantastiska läsoplevelser genom åren. Under alla år som lärare har jag intresserat mig för hur jag som lärare kunde inspirera och stimulera eleverna till att läsa. I det egna lärararbetet fanns funderingar om hur man skulle kunna vägleda eleverna till att bli skickliga och intresserade läsare. När jag sedan fick möjligheten att gå en forskarutbildning i pedagogik var det undervisning i läsning som jag ville fördjupa mig i. Att det blev undervisningen i just läsförståelse som kom att stå i fokus hade att göra med erfarenheterna av elever som kunde ha svårigheter med att förstå både skönlitterära- och faktabaserade texter.

Det har varit flera personer inblandade för att avhandlingsarbetet skulle kunna ros i land. Först vill jag rikta min tacksamhet till alla de lärare som valde att ställa upp med både tid och intresse för att delge mig av sina uppfattningar och erfarenheter om sin undervisning. Ni gjorde ju faktiskt det hela möjligt!

Av olika skäl har det genom årens lopp blivit så att jag har haft olika handledare. Från början Monica Rosén huvudhandledare, Eva Gannerud bihandledare och en kort tid även Gudrun Erickson. Inga Wernersson bidrog med experthandledning som gav konkreta förslag till avhandlingen. Tack för det arbete som ni lade ner.

Därefter blev Maj Asplund Carlsson huvudhandledare och Birgitta Kullberg bihandledare, och kom att lotsa mig vidare. Ni gav mig hopp och stöd när allt kändes avlägset och inte nåbart. Det blev många goda råd om hur en avhandling kan skrivas. Stort tack till er två.

Men det visade sig att jag av hälsoskäl blev tvungen att låta allt vara under ett år. Efter det fick jag åter nya handledare, Monica Reichenberg huvudhandledare, och Girma Berhanu bihandledare, kom att bli de som till sist bistod mig i att gå i land med arbetet. Att ni verkligen trodde på och uppmuntrade mig så att jag kunde slutföra avhandlingen, det är helt och hållet

er förtjänst. Monica, du har verkligen tagit dig an mitt manus och gett många konstruktiva och värdefulla insikter i att avgöra vad som ska vara med och inte. Girma, du vägledde mig framför allt med den teoretiska delen med avhandlingen så att den blev begriplig. Jag kan inte tacka er nog för det engagemang och det arbete som ni lagt ner!

Marianne Dovemark, tack för kritisk genomläsning och värdefulla förslag till ändringar. Vid slutseminariet bidrog Linda Fälth och Jörgen Dimenäs med grundlig genomläsning och kom med konstruktiva synpunkter på manuset. Tack alla tre för det arbete ni gjort.

Dessutom vill jag tacka anställda på institutionen, framför allt Andrea Rackare och också Lisbeth Dahlén som varit behjälplig med redigering i slutfasen.

Jag vill också rikta ett tack till Kungliga och Hvitfeldtska Stiftelsen och Adelbertska Stipendiestiftelsen för ekonomiska bidrag till både konferensresor och övrigt under min studietid.

Tack min goda vän Marie-Ann Condè för att du noggrant läst min text flera gånger och till sist även korrekturläst och också kontrollerat referenslistan.

Under doktorandtiden kom nya personer att bli viktiga, bland dem Tarja Alatalo, Zahra Bayati, Liisa Uusimäki och Signhild Risenfors samt andra doktorander jag kommit i kontakt med under studietiden.

Medan jag ägnat mig mitt vetenskapliga arbete har familj och vänner varit till stort stöd och ni har alla uppmuntrat mig att bli klar med projektet fast det dragit ut på tiden, vilket tålamod ni haft med mig de här åren!

Västra Frölunda, i april 2018

Lena Eckerholm

1. Inledning

Att kunna läsa och förstå texter är idag viktigare än någonsin. Vi blir överrösta av texter, genom digitala texter på nätet, läsplattor eller i mobiltelefoner. Följaktligen är det a och o att elever lär sig att läsa och förstå texter. En del elever klarar läsningen utan större svårigheter medan det för andra är det desto svårare. Om elever inte lär sig att läsa med förståelse får det konsekvenser inte bara i skolan utan också i livet utanför och efter skolan. Idag ställer alla arbeten krav på läsning och för att aktivt kunna delta i samhällslivet behöver man också kunna läsa med förståelse. Den som inte kan läsa riskerar att komma i utanförskap och i förlängningen kan det leda till att individen marginaliseras.

Den här avhandlingen är inriktad på intervjuer med lärare som undervisar elever i årskurs 4–6 och hur de resonerar om den egna undervisningen i läsförståelse. Läsförståelsen är central i skolans alla ämnen och eleverna ska behärska och förstå en mängd olika genrer.

I övergången till årskurs 4 blir läromedelstexterna längre, mer informationstäta och har ett mer komplext innehåll. Undervisningen ska ge eleverna kunskaper och färdigheter i hur litterära genrer och sakprosatexter kan bearbetas, förstås och tolkas (Skolverket (2000a, 2011b)). Vidare ska undervisningen ge eleverna möjligheter att ”utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2011b, s. 89). Undervisning och lärande som stödjer elevers utveckling av läsförståelsen och läsfärdigheten blir därmed betydelsefulla. Viktigt är också att olika ämnens specifika språkbruk uppmärksammas (Skolverket, 2012). Under årskurserna 4–6 grundläggs elevernas färdigheter i att finna information, analysera, dra slutsatser om texter; kort sagt utvecklas till ”goda läsare”.

Inom svensk läsforskning har intresset för lärares undervisning i läsförståelse kommit mer i fokus under senare tid (Liberg, 2010); vilket den varit under lång tid i exempelvis USA. Den amerikanske forskaren Pressley (1998/2006, 2002) betonar vikten av att hjälpa elever att utveckla god förståelse genom olika lässtrategier, exempelvis att återberätta, klargöra och sammanfatta en text och att kunna ha kontroll över den egna förståelsen.

I PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study (Skolverket, 2012a) och i PISA, Program for International Student Assessment, utvärderas

läsförståelse. Svenska elevers resultat hade försämrats vid några av undersökningarna (Skolverket, 2013a). Nämnade studier visade att läsförståelsen bland svenska elever inte varit i nivå med tidigare undersökningar (Skolverket, 2003a, 2007c) samt att även läsintresset hade minskat. Den senaste undersökningen (PISA) från 2015, visade emellertid en positiv utveckling för svenska elevers prestationer enligt Skolverket (2016). I PIRLS-studien från 2016 har också resultaten förbättrats sedan förra mätningen (Skolverket, 2017).

Ovanstående beskrivning utgör en bakgrund till denna studie, vilken har som ambition att bidra till att uppmärksamma lärares utsagor om den egna undervisningen i läsförståelse. Detta har i avhandlingen även riktats mot de pedagogiska avväganden som lärarna gör för undervisningen. Studiens inriktning mot årskurs 4 och mellanstadieåren (4–6) har kommit mer i blickpunkten, exempelvis mot bakgrund av resultaten från PIRLS-studierna.

Det kunskapsstillskott som denna studie är tänkt att ge är att belysa och problematisera lärares läsförståelseundervisning under skolåren 4–6 då elevernas läsförståelsefärdigheter vidareutvecklas. Mot bakgrund av de läsundersökningar som Sverige deltagit och deltar i är det angeläget att ta reda på hur lärare betraktar och argumenterar för och om undervisning i läsförståelsen i sin yrkesutövning. Studiens resultat förväntas bidra till att en grupp av lärare får möjlighet att uttala sig om sin undervisning i läsförståelse samt de villkor som omgärdar denna undervisningspraktik.

Det finns en komplexitet inom skolväsendet som rör sig från den politiska/ideologiska nivån till den kommunala organisationens resurser som lärares undervisning och kompetens. Resurser som har direkt inflytande på elevernas läsförståelse och läsfärdighet.

Mitt intresse för läsförståelseundervisning har sitt ursprung i den egna lärarverksamheten. Jag har arbetat i skolan i över 30 år och periodvis också som speciallärare. Under årens lopp har jag träffat elever som har haft svårigheter med att förstå det de läser. Svårigheterna kunde exempelvis bestå i att inte kunna göra inferenser, ”läsa mellan raderna”, ha svårt att kunna svara på frågor till en text eller att kunna få fram huvudbudskapet i texten. När de nationella proven i svenska för årskurs 5 kom i mitten av 1990-talet väcktes mitt intresse på allvar för läsförståelse. Det visade sig att mina elevers resultat inte var vad jag hade förväntat mig. Detta ledde till frågan hur man som lärare skulle kunna arbeta med läsförståelsen på ett sätt som utvecklar alla elevers läsförmåga. Viss vägledning i hur man arbetar med läsförståelse får man i styrdokumentet. Detta kommer att tas upp i nästa avsnitt.

Nationella styrdokument

Här ges ett sammandrag av de målbeskrivningar för skriftspråket som läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet 1994) innehåller och som gällde för lärarna vid denna studies genomförande. Men här har även tagits med skrivningar om läsförståelse som finns i den nuvarande läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2011b).

I de nationella styrdokumenterna framhålls från Skolverket (2000a) att den informations- och kommunikationsteknik som sker i dagens samhälle kräver god förmåga att förstå skriftspråket. Förmågan att kunna värdera olika fakta och att kunna granska texter kritiskt är av stor vikt med tanke på informationsflödet som sker genom olika medier (Skolverket, 2000c).

I läro- och kursplanen i svenska (Lpo 94) betonas språk och språkförmåga och det understryks att alla lärare ska vara medvetna om att språkutvecklingen hela tiden vidgar elevernas begreppsvärld (Skolverket, 2000a; 2011b). Språkförmågans betydelse accentueras av Skolverket med att ”Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar” (s. 96). Även om huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling finns inom svenskämnet, betonas att lärare, oavsett vilket ämne de undervisar i, ”... har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande” (s. 98).

Svenskämnet ska, enligt Skolverket (2000a), ”ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva” (s. 96). Språket speglar även skillnader mellan människor, deras personlighet, bakgrund och intressen. Språk och kultur hör ihop och bildar tillsammans en del av vårt kulturarv, vilka enligt Skolverket (2000a) och Utbildningsdepartementet (1994), ska komma eleverna till del genom kunskaper och värderingar.

Eleverna ska utveckla förmågan att bearbeta texter av olika slag och i dialog med andra kunna uttrycka tankar om texter som har olika syften samt att genom språket utveckla sin egen identitet och uppfattningar om världen (Skolverket, 2000a).

Svenskämnet syftar till att eleverna med hjälp av språket och litteraturen ska ges tillfällen till gemensamma läsoplevelser, diskussioner och reflektioner. Ett socialt samspel med andra utvecklar språk och kommunikativa färdigheter, exempelvis genom att erövra nya begrepp, uppfatta sammanhang, tänka logiskt, kritiskt granska och värdera.

Eleven ska utifrån sina egna erfarenheter av litteratur, film och teater genom skolans försorg hjälpas till att erfara hur upplevelser, uppfattningar och

värderingar kan mötas. I jämförelser mellan kursplanerna från 1994, 2000, (2011, Lgr 11, nedan) poängteras det i kursplanen att eleverna individuellt och i dialog med andra ska utveckla nedanstående moment i läsning:

- utveckla sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- utveckla sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd,
- utveckla sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera (Skolverket, 2000a, s. 97).

I kursplanerna från Utbildningsdepartementet (1994) och Skolverket (2000a) beskrivs de delmål i svenskämnet som eleven ska ha uppnått i slutet av femte skolåret. Lärare måste således bedöma om eleverna har tillägnat sig läsfärdigheter som exempelvis att ”uppfatta skeende och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter” (s. 99).¹

Lärarna som deltar i denna studie arbetade efter 1994 års Läroplan (Lpo 94) och dess kursplaner samt *Grundskolans kursplaner och betygskriterier* (Skolverket, 2000a). I Lpo 94 betonas att elever ska kunna förstå, tolka och reflektera över texter. I den senaste läroplanen Lgr 11² (Skolverket, 2011b) ges målbeskrivningar av undervisningen som relateras till läsningens olika syften. I en jämförelse mellan den föregående läroplanen och Lgr 11 finns skrivningar som är mer specifikt inriktade på läsförståelse och lässtrategier än tidigare. I Lgr 11 finns kunskapskrav i svenska utformade för årskurserna 3 och 6 samt kunskapskrav för vissa av betygsstegen i årskurs 9.

I den nya läroplanen från 2011 finns en tydligare målsättning för läsförståelse och lässtrategier. Detta skulle kunna ses som ett uttryck för behovet av att förstärka elevernas kunskaper och färdigheter för att öka läsförståelsen.

I Lgr 11 för svenska, betonas språket som människans ”främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära” (Skolverket, 2010, s. 89). Eleverna ska ges möjlighet att ”utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och

¹ Ordet läsfärdighet förekommer i Skolverkets kommentarmaterial enbart vid ett tillfälle. Ord som läsförståelse och lässtrategier finns inte alls nämnda (Skolverket, 2000a).

² *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet.*

tankar i olika slags texter och genom skilda medier” (s. 89). För varje treårsperiod (1–3, 4–6, 7–9) beskrivs kunskaps- och färdighetsområden under följande rubriker: Läs och skriva, Tala, lyssna och samtala, Berättande texter och sakprosatexter, Språkbruk samt Informationssökning och källkritik.

Under ovanstående rubriker klargörs vad undervisningen ska behandla, exempelvis beskrivs under rubriken Berättande texter och sakprosatexter: ”Berättande texter och poetiska texter för barn och unga från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Texter i form av skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Skolverket, 2011b, s. 92).

Definition av läsförståelse

I PIRLS-studiens definition av läsförståelse (Skolverket, 2007b) används begreppen läsförmåga och läsförståelse som synonymer till det engelska uttrycket reading literacy.³ Begreppen innebär att läsaren använder sig av lässtrategier, aktivt konstruerar mening, reflekterar över en text samt läser för att få ny kunskap och för avkoppling:

“...reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, and for enjoyment.” (Skolverket 2007b, s. 33)

I definitionen framgår det att läsningen är en aktiv process hos läsaren, där läsarens tidigare kunskaper aktualiseras för att konstruera mening samt läsarens tolkning av texten vid det givna lästillfället.

I den här studien ansluter jag mig till ovanstående citerade definition av läsförståelse. Med andra ord blir utgångspunkten att läsförståelsen är en aktiv och reflekterande process för varje läsare och läsning.

³ Reading literacy (ibland bara literacy) är ett engelskt ord som betecknar det vidgade begreppet av den läs- och skrivförmåga som en individ behöver för att enligt Bråten (2007) kunna utveckla hela sin språkliga förmåga. Literacy förstås också som att ”innefatta relationen mellan olika språkliga system och sociala och kulturella sammanhang” (Schmidt & Gustavsson, 2011). Begreppet har inte någon bra motsvarighet på svenska, mestadels används läsfärdighet, läsförmåga och läskompetens.

Utvärderingar av läsning

Sverige medverkar som tidigare nämnts i internationella undersökningar där läsförståelse ingår och deltar för närvarande i PIRLS och PISA. Genom mätningarna kan, jämförelser göras dels mellan elever i olika länder, dels mellan svenska elevers prestationer vid olika mättillfällen. Jämförelser är även möjliga att göra mellan olika länders förutsättningar för undervisning. Resultaten pekar på den svenska skolans styrkor och svagheter, och kan utgöra underlag för förbättringar i undervisningen. Några av resultaten i läsning och läsförståelse av svenska elevers läsprestationer och vad lärare betonade i undervisningen redovisas nedan.⁴

PIRLS-studierna utvärderar läsförmågan (reading literacy) bland 9–10-åringar. Tre intresseområden undersöks, nämligen läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning. Förutom att granska läsförmågan ingår även enkäter till elever, lärare och skolledare. Datainsamlingarna görs vart femte år och hittills 2001, 2006, 2011 och 2016.

I PIRLS-studierna sammanställs faktorer som bildar utgångspunkt för hur länderna organiserat utbildningsväsendet och läsundervisningen. Förhållanden som har att göra med ett lands kulturella, samhällsliga, politiska och ekonomiska omständigheter vägs in vid jämförelser av ett lands skolor. Svenska skolors förutsättningar jämfört med de andra länderna ter sig som mycket goda enligt studien.

Svenska elevers läsresultat från 2006 placerade sig klart över det internationella genomsnittet, men resultatet hade försämrats jämfört med 2001, då Sverige hade den högsta poängen. Tillbakagången visade sig gälla skickliga läsare. Antal elever som nått de bästa resultaten hade minskat från 2001 till 2006 (Skolverket, 2007b).

Sverige tillhör den grupp av länder, där lärarna enligt Skolverket (2007b) i mindre utsträckning betonar lässtrategier i samband med läsförståelseprocesser. Svenska elevers arbete med olika lässtrategier har dock ökat från 2001 men svenska elever arbetade mindre med lässtrategier jämfört med genomsnittet för

⁴ I Skolverkets (2005a) Nationella utvärdering (NU-03) presenterades en översiktsbild av resultat från de nationella proven i läsning för årskurs 5 och 9. Resultaten i NU-03 pekade mot att läsfärdigheten hade försämrats både i årskurs 5 och år 9 jämfört med tidigare undersökning. Förutom elevresultaten i svenska fanns även enkäter till lärarna som behandlade uppfattningar om arbetet med läsning och hur de ser på förändringar i skolan under den senaste femårsperioden. Lärarna skattade de läsaktiviteter som de betonade mest, vilka var upplevelse, att skriva berättelser, att skriva om upplevelser, att läsa tyst samt att lyssna för att lära (Skolverket, 2005a).

INLEDNING

EU- och OECD länderna (Skolverket, 2017). De vanligaste lässtrategierna som eleverna i Sverige använde sig av, var att söka information (89 %), identifiera huvudbudskap (79 %) och att förklara sin egen förståelse (79 %). Lässtrategier som beskriver texters stil och uppbyggnad och att redogöra för författarens perspektiv eller avsikt var minst förekommande.

Ca 80 % av eleverna i Sverige läste enligt Skolverket (2007b) tyst varje dag och Sverige hade en topplats avseende elevers läsning utan vuxenstöd. I den senaste undersökningen fick hälften av eleverna läsa skönlitteratur varje dag och 93 % minst en gång i veckan (Skolverket, 2017). I Skolverkets (2007a) forskningsöversikt indikerades att elevernas skönlitterära läsning under skolåren 4–6 var ett individuellt projekt, och att eleverna sällan utmanades i sin läsning.

Svenska lärare ger läsläxa i betydligt mindre omfattning (ca 11%) jämfört med övriga nordiska länder samt för EU- och OECD, där motsvarande siffror hamnar över 50% (Skolverket, 2017).

Jämfört med internationella medelvärden hade Sverige betydligt färre aktiviteter för ökad och förbättrad läsförståelse. Studierna innehöll exempelvis frågor om hur lärare och elever aktivt samtalade om texter. Samtal och jämförelser av texters innehåll, elevers slutledningsförmåga, diskussion av händelser och stilanalys var mindre frekvent bland svenska elever än i andra länder. Resultaten ska dock, enligt Skolverket (2003), tolkas med viss försiktighet då värdet av samtal om texter kan bedömas på skilda sätt i olika länder.⁵

I en analys av PIRLS-materialet argumenterar Liberg (2010) för betydelsen av att eleverna gemensamt behöver ges möjligheter att utveckla djupare förståelse av litteratur och ”att läraren nyttjar kollektivet för att ge stöd för allas utveckling” (s. 36). Liberg framhåller att det är de mindre starka läsarna som är i störst behov av att få stöd av lärare men också att ta del av andra elevers samtal om texter. Av det skälet behöver alla lärare ha kunskaper om hur läsandet kan utvecklas och vilka specifika svårigheter det kan finnas i olika ämnesområden för att i undervisningen kunna ”stödja elevernas möte med skolans textvärldar” (s. 17).

⁵ I PIRLS-studien från 2006 (Skolverket, 2007b) nämns att till de tidigare läroplanerna fanns det oftast ett kommentarmaterial med avsikten att ge ökat stöd för hur man kan arbeta med läs- och skrivutveckling. Till Lpo 1994 fanns inte kommentarmaterial av det slaget med och undervisning om läsförståelsefärdigheter var i obetydlig grad omnämnt i kursplanerna från 1994 och 2000.

För att återvända till den svenska skolans förhållanden och vad som föreslagits i samband med PIRLS-studien (Skolverket, 2012a), är det sex områden, beskrivna nedan, som accentueras som relevanta för lärares kompetensutveckling som kan bidra till utveckling av elevers läsfärdighet. Dessa är:

- undervisning om lässtrategier
- avkodningsstrategier och automatisering av läsningen
- ”high-literacy ”- undervisning, vilken innebär att det som ska läras inordnas i en helhet, men även studeras väl strukturerat
- uppföljning av elevernas läsutveckling
- effektivt stöd till elever som av olika skäl har svårigheter
- specialpedagogisk hjälp som alla elever ska ha tillgång till

Tilläggas kan att ovanstående punkter är inriktningar som fanns formulerade i läro- och kursplaners målsättningar i Lpo 94 och i kursplanen från 2000 (Skolverket, 2000a). Liknande formuleringar finns även i Lgr 11.

Vid PISA-undersökningen (Skolverket, 2013a), hade svenska elevers läsförståelse försämrats ytterligare jämfört med tidigare studier. Resultaten från PISA 2016 (Skolverket, 2017) visade en återhämtning och förhoppningsvis fortsätter den positiva utvecklingen. Men i denna avhandling kommenteras inte PISA-resultaten ytterligare, eftersom de utvärderar prestationer av 15-åringar, utan jag hänvisar till Skolverkets rapporter.

Bedömning och dokumentation

I studien kommer bedömning och dokumentation av läsförståelsen även att beröras eftersom det ingår i undervisningen. Här görs ett kort sammandrag av bedömning och dokumentation utifrån vad regelverken kräver.

Lärarna ska bedöma elevernas läsförståelse avseende målen i läro- och kursplan. De intervjuade lärarna arbetade efter Grundskolan kursplaner och betygskriterier (Skolverket 2000a). I kursplanen i svenska finns mål formulerade för vad eleverna ska ha uppnått i slutet av årskurs 5. De nationella proven i svenska ska ge lärarna hjälp att bedöma om eleverna nått målen och/eller hur långt de kommit i sin språkliga utveckling. De lärare som medverkade i denna

studie använde utöver de nationella proven även annat material för att kunna bedöma hur långt eleven kommit i sin läsutveckling. Lärares bedömning av elevers läsförståelse och läsfärdighet har visat sig variera och likartade kunskaper kan bedömas på olika sätt av lärare (Johansson, 2013).

Dokumentation av elevens framsteg och var i läsutvecklingen eleven befinner sig samt hur eleven ska arbeta vidare för att nå målsättningar i läroplanen ska formuleras i en individuell utvecklingsplan (IUP). Detta ska göras en gång om året tillsammans med eleven och föräldrarna. Utvecklingsplanen ska följaktligen vara framåtsyftande och innehålla både skolans insatser och vad eleven och föräldrarna kan göra.

Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att undersöka vad ett antal lärare uppfattar som viktigt och framgångsrikt i undervisningen i läsförståelse i årskurs 4–6 samt de skolorganisatoriska villkoren för detta.

Mot bakgrund av syftet är forskningsfrågorna:

- Vilka aspekter av läsförståelse uppfattar lärare i årskurs 4–6 som viktiga?
- Vad uppfattar lärarna som en framgångsrik undervisning i läsförståelse?
- Hur uppfattar lärarna att den enskilda skolans organisation och villkor påverkar utformningen och genomförandet av undervisning i läsförståelse?

Studien avser att utifrån intervjuer utforska lärares undervisningspraktik, vilken enligt dem ska leda till kunskaps- och färdighetsutveckling av läsförståelsen hos elever i årskurs 4–6. Undersökningen ska även belysa lärarnas förutsättningar för undervisningen utifrån skolans organisation samt förhållanden som utgör både möjligheter och hinder i arbetet.

Beskrivning av problemområdet

Problemområdet för denna studie handlar om lärares undervisning i läsförståelse. I centrum står följaktligen vad lärare uppfattar som viktigt i den egna undervisningen.

I avsnittet om undervisning i läsförståelse redogörs för de färdigheter som krävs för att utveckla elevers läsförståelse, vilken också innefattar läsningens sociala funktion.

I diskussionen om lärares praktik är det oundvikligt att komma in på de förhållanden som arbetet omgärdas av och som styr och påverkar hur lärare kan utforma sin undervisning. Av det skälet åskådliggörs i problemområdets litteraturgenomgång även de skolorganisatoriska villkor som påverkar lärararbetet. Dessa förhållanden är bestämmande för läraruppdraget och utövar inflytande på arbetet och uppmärksammas därför i avhandlingen. Avsikten är att belysa komplexiteten och mångfalden i förutsättningarna som omger lärares undervisning.

Avhandlingens innehåll berör endast indirekt elevernas läsförståelse. Det är således inte elevernas läsförståelse som studeras, inte heller den konkreta undervisningen. Det är lärares utsagor om vad de uppfattar som viktigt i undervisningen i läsförståelse och läsning som efterfrågas och som kommer till uttryck i intervjuerna.

Avhandlingens disposition

Efter att i det inledande kapitlet introducerat avhandlingens utgångspunkter och en beskrivning av problemområdet, presenteras i kapitel 2 en bakgrund till undervisning i läsförståelse med relevans för studien. Kapitel 3 behandlar skolorganisatoriska villkor som exempelvis läro- och kursplaners betydelse, skolans resurser och lärares yrkesutveckling.

I kapitel 4 redogörs för avhandlingens teoretiska inramning, hur lärarprofessionen kan förstås med bakgrund i ett praktikteoretiskt perspektiv. Följaktligen vad som ingår i en lärarpraktik; planering, undervisning, elevarbete och samarbete med övrig skolpersonal.

INLEDNING

I det 5:e kapitlet redogörs för hur studien har planerats, genomförts och hur intervjuerna sedan bearbetats och analyserats.

I kapitel 6, redovisas resultaten i tre avsnitt vilka motsvaras av forskningsfrågorna: vilka aspekter i läsförståelse lärare uppfattar som viktiga och framgångsrika i undervisningspraktiken samt skolans organisatoriska villkor för undervisningen.

I sjunde kapitlet diskuteras studiens resultat mot bakgrund i läro- och kursplaner, forskning samt praktikteori. Kapitlet avslutas med kommentarer om studiens begränsningar.

2. Bakgrund

Undervisning i läsförståelse

Läsare använder olika lässtrategier för att få fram information från en text.⁶ Lässtrategier är läsarens avsiktliga målinriktade försök att kontrollera textförståelsen, förstå ord och konstruera mening ur texten. All introduktion av lässtrategier ska följa samma mönster, diskussion om vad, varför, när och hur strategin ska användas. Studier indikerar att elever som får lära sig att använda lässtrategier utvecklar sin läsförståelse bättre än de som inte fått sådan undervisning (Duke & Pearson, 2008/2009; Gaskins m.fl., 2002; Houtveen & van der Grift, 2007).

I det här avsnittet behandlas undervisningen i läsförståelse med fokus på olika moment som den kan innehålla. För att göra presentationen överskådlig har dessa läsmoment delats in i tre avsnitt, där varje del består av färdigheter och lässtrategier som visat sig vara stödjande i läsprocessen. För att momenten ska bli åskådliga presenteras de i tre kategorier: moment och lässtrategier före läsningen, att aktualisera under läsning och att arbeta med efter läsningen.

Efter beskrivningen av lässtrategier redogörs för forskning om lärares undervisningspraktik både svenska och internationella studier presenteras.

I undervisningspraktiken i läsförståelse fäster jag särskilt vikt vid lässtrategier, där dessa kan inordnas i de tre dimensionerna nedan. Men även lärarnas utsagor om bedömning av läsförståelsen kommer att uppmärksammas:

- 1) *Före läsningen*, till exempel genrekompetens, förförståelse och ordförråd. Moment inför läsningen ska således ge eleverna möjligheter att lättare ta sig an en text (Guthrie m.fl., 2007; Perfetti m.fl., 2005; Samuelstuen & Bråten, 2005).

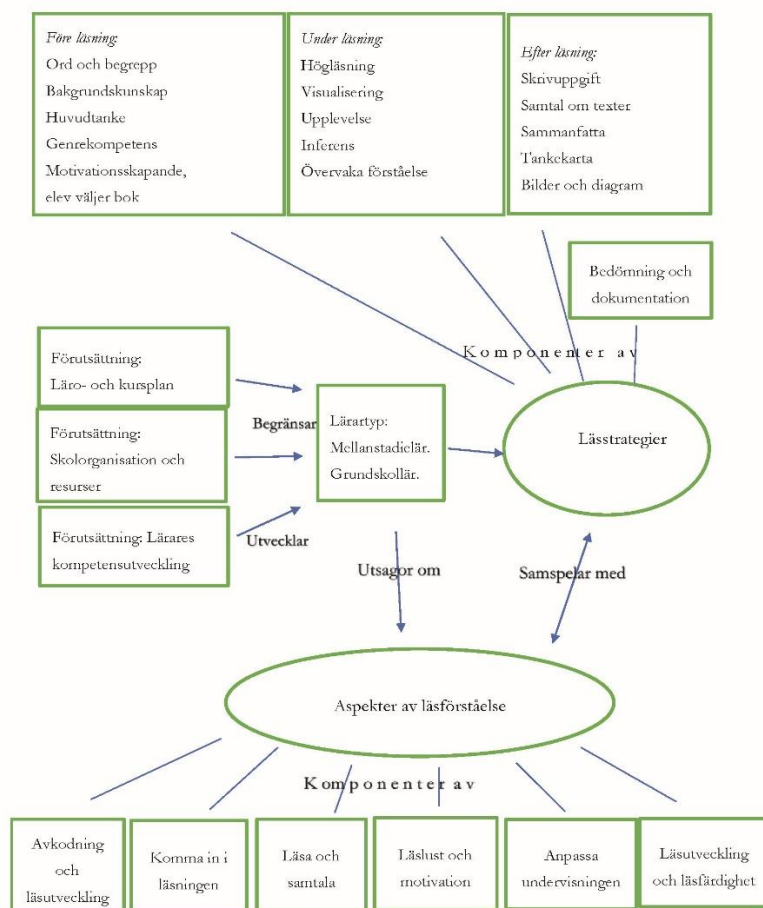
⁶ Strategi = en avsiktligt kontrollerad process. Färdighet = en automatisk process (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008).

2) *Att aktualisera under läsningen*, visualisera, inferensträning och att ställa egna frågor till texten. Dessa strategier ska hjälpa eleverna att göra texten så begriplig som möjligt (Trabasso & Bouchard, 2002; Pressley, 1998/2006).

3) *Att arbeta med efter läsning*, olika uppgifter till en text, exempelvis sammanfattningar, bilder och diagram. De här strategierna ska underlätta för eleverna att ta till sig vad en text kan innebära av kunskaper och nya insikter (Duke & Pearson, 2008/2009; Coyne m.fl., 2009).

4) *Bedömning*, avser hur lärare bedömer elevernas läsförståelse utifrån olika bedömningshjälpmedel (exempelvis från Skolverket: Nationella ämnesprov och Språket lyfter).

I den följande figuren (1) visas en översikt av vilka aspekter och läskomponenter som lärarna uttalade sig om. Även de villkor (förutsättningar) som undervisningen omgärdas av och den inriktning den bör/ska ha.



Figur 1. Läskomponenter och de förutsättningar som definierar undervisningen.

Före läsningen

Förförståelse och bakgrundskunskap.

Inför läsning av en text är det väsentligt att läsaren använder sig av sin *förförståelse* eller *bakgrundskunskap* för vad texten handlar om.⁷ Det räcker dock inte med förkunskaper utan läsaren måste också vara medveten om att han/hon ska plocka fram dem för att kunna fylla i luckorna i texten. Bråten (2007b) framhåller att förkunskaperna troligtvis är en av de mest betydelsefulla faktorerna i läsning vid etablerandet av ny kunskap. Genom att associera till andra förhållanden och omvärlden har läsaren lättare att förstå vad som är nytt.

Bråten (2007b) och Samuelstuen och Bråten (2005) visar i studier på förkunskapernas betydelse för läsförståelsen bland högstadielärover vid läsning av texter i samhällskunskap. Förberedelserna inför läsningen kunde bestå i att fästa uppmärksamhet på vad som var utmärkande för den aktuella texten, såsom rubriker och bilder. Under läsningen hade eleverna, enligt forskarna, möjlighet att göra förutsägelser genom att använda sig av det som de läst tidigare. Efter läsningen reflekterade eleverna över sina förutsägelser, reviderade dem eller bekräftade dem, baserat på vad de läst. Förberedande aktiviteter av det här slaget förordas även av forskare som Duke och Pearson (2008/2009), Gaskins m.fl. (2002), Guthrie m.fl. (2007), Kelley och Clausen-Grace (2007), Pressley (1998) samt Tierny och Cunningham (2002).

Genrekompetens

Genrekompetens (text- och berättelsestruktur) kan vara till nytta för läsaren att ha en orientering om inför läsningen. Att förstå hur en berättelsestruktur byggs upp, är exempelvis föreställningen om människors intentioner och handlingar, menar Perfetti, Landi och Oakhill (2005). Förståelse av det här slaget har, enligt dessa författare, visat sig utvecklas i en tidig ålder och av det skälet behöver barn tidigt föras in i skriftspråkets olika dimensioner.

⁷ Förförståelse, bakgrundskunskap, förkunskap och förhandskunskap är exempel på begrepp som används för den kunskap och erfarenhet läsaren redan har. Jag använder främst begreppen förförståelse, bakgrundskunskap och förkunskaper.

Röst

Undervisning som uppmärksammar eleverna på strukturer och mönster i texten har, framhåller Reichenberg (2000), visat sig hjälpa eleverna att förbättra sin förståelse. I Reichenbergs studie av texters läsbarhet påvisade forskaren att eleverna hade lättare att förstå texter där orsaken och verkan, textens kausalitet, gjordes tydliga och där texten visade sig ha ”röst”, det vill säga, uppfattades tala direkt till läsaren. Detta var enligt Reichenberg väsentligt för elevernas förståelse av innehållet.

Ordförrådet

Elbro (2004) betecknar *ordförrådet* som de kunskaper om språket, vilka bidrar till att läsaren utvecklar sin språkförståelse, och skriver att denna är ”den viktigaste enskilda faktorn som man hittills hittat och som påverkar språkförståelsen” (s. 151). Dessutom gör Elbro gällande att källan till att öka ordförrådet finns i en omfattande vardagsläsning och att ”ett gott ordförråd är en förutsättning för god läsförståelse, samtidigt som mycket läsning är en viktig källa till ett gott ordförråd” (s. 151). Om andelen okända ord närmar sig ca 15–20 %, menar Elbro, finns risken att texten blir svår att förstå. Seigneuric och Ehrlich (2005) fann i en longitudinell studie att 7-åringars kunskap om ord delvis kan förutsäga förmågan till läsförståelse hos barnen när de är i 9-årsåldern. Ett sådant samband mellan ordförråd och läsförståelse konstaterades även av Lawrence, White och Snow (2010). Nya ord som introduceras bör enligt forskarna vara nyckelord i texter, vilka sammanfogas med bakgrundskunskaper för att bli ändamålsenliga för elevens läsande.

Motivationsskapande

Att skapa *motivation* är betydelsefullt inför läsning och motivation definieras med läsande för ett särskilt ändamål eller behov och lyfts fram av Guthrie, Wigfield, Metsala och Cox (2004). I en studie av Edmunds och Bauserman (2006) utforskades motivationens betydelse för elevers engagemang att läsa i en årskurs 4. Forskarna fann att elevernas egna intressen, tillgången på böcker och tid för läsning var motiverande för läsning. Morgan och Fuchs (2007) undersökte i en litteraturstudie elevers självförtroende i läsning och fann ett samband mellan motivation och läsfärdighet.

Att aktualisera under läsningen

Visualisera

Förmågan att kunna skapa inre bilder, det vill säga, att kunna *visualisera* har betydelse under själva läsningen (Kelley & Clausen-Grace, 2007). Visualisering försiggår, menar dessa forskare, både före, under och efter läsningen. Visualisering i form av att skapa inre bilder är, uttrycker såväl Kelly och Clausen-Grace som Trabasso och Bouchard (2002), en kognitiv strategi, som används utan att läsaren alltid är medveten om den. Enligt nämnda forskare är det betydelsefullt att uppmärksamma eleverna på att visualisering underlättar förståelsen av en text och att de inre bilder som skapas av läsaren är starkt personliga och gör upplevelsen av texten mer engagerande.

I en studie av Nielsen-Hibbing och Rankin-Erickson (2009) fann de att skisser, illustrationer, bildböcker och filmer kan bidra till att bygga upp elevernas inre bilder. Att läraren vid högläsning demonstrerar hur man kan tänka i bilder genom att exempelvis säga: ”När jag läser detta kommer jag att tänka på hur det ser ut...”. På så sätt demonstreras förebilder på hur både skönlitterära och informativa texter kan visualiseras. Poängen med en interaktiv undervisning är att den berikar och utvidgar elevernas resonemangsförmåga och stödjer kunskapsutvecklingen (Gambrell & Koskinen, 2002; Nielsen-Hibbing & Rankin-Erickson, 2009; Pressley, 1998/2006).

Övervaka den egna förståelsen

Slutligen behöver läsaren under läsningen *övervaka sin egen förståelse*, vilket har att göra med insikten om texten är begriplig eller inte för läsaren. Frey och Fisher (2010) understryker att det är frågor som ”Vad det är som jag ska komma fram till och om jag förstår detta?” (s. 90), som ska finnas med i övervakningen. Detta i sin tur får läsaren att reflektera över vad de läser, något som kan hänföras till den metakognitiva förmågan. Elever som får lära sig att övervaka sitt eget läsande ökar enligt Frey och Fisher, sin skicklighet i läsförståelse samt att denna förmåga är användbar till alla typer av textgenrer.

Det finns ett annat begrepp i detta sammanhang som Bråten (2002) påtalar, nämligen ”self-regulated learning”. Sådan självkontroll innebär att den läsande sätter mål och planerar och bestämmer vilka strategier som behövs för att nå målet för läsningen. Skickliga läsare är oftast medvetna om när de förstår eller inte och vidtar åtgärder för att komma på rätt spår igen genom att gå tillbaka i texten och läsa om något. Unga eller mindre skickliga läsare är mer omedvetna

om att deras förståelse har uteblivit, vilket kan leda till svårigheter med att tillgodogöra sig en text. Det kan bero på okända ord, motsägelsefull information i texten eller att adekvat bakgrundskunskap fattas (Cain, 2010; Perfetti m.fl., 2005; Pressley, 1998/2006).

Inferenser

Att förena textens olika delar med de kunskaper läsaren har uttrycks som att kunna läsa mellan raderna eller att göra *inferenser*. Författare skriver inte ut alla detaljer i en text, eftersom han eller hon uppfattar det som utelämnats som självklart för läsaren. Inferenser kan innehålla sådant som i läsarens kultur är givet eller inlärt. Cain (2010) och Elbro (2004) betonar att inferenser fyller funktionen av att etablera nödvändiga samband mellan detaljer och helheten i en text och att skickliga läsare hela tiden gör inferenser, både medvetna och omedvetna.

Reichenberg (2008) framhåller vikten av att läsaren skapar en ”slags tankekarta av textens innehåll” (s. 25). Här blir förståelsen av orsak-verksambanden betydelsefulla, likaså att kunna läsa mellan raderna. Pressley (1998/2006) poängterar att vid läsning av skönlitterära texter gör läsaren alltid inferenser om exempelvis huvudpersonen i en berättelse. Särskilt vid läsning av faktatexter är det viktigt att inferenserna är aktiva och kontrollerade, vilket framhålls av Kintsch och Rawson (2005/2007).

Kunskapsutvecklingen hos eleven kan, skriver Perfetti m.fl. (2005), vara en nyckelfaktor när det gäller förmågan till att göra inferenser. Barn kan göra inferenser på liknande sätt som vuxna, men behöver inledningsvis guidning för att så småningom kunna göra detta spontant, hävdar Perfetti m.fl.

Att arbeta med efter läsningen

Sammanfattning och/eller återberättande

Efter läsningen startar processen med att bearbeta texten. Att sammanfatta en text är inte en enkel procedur, hävdar Duke och Pearson (2008/2009). Det krävs både undervisning och träning för att kunna göra sammanfattningar. Att lära eleven att urskilja huvudtanken innebär att som läsare spara vissa delar av informationen och bli medveten om hur texten är strukturerad och hur olika delar av texten kan relateras till varandra. Visuella presentationer och

BAKGRUND

organiseringstrategier av texter är andra former av sammanfattningar. Ett tecken på att läsaren inte förstått en text, är oförmåga att sammanfatta den, anser forskarna Dobson Scharlach (2008), Guthrie (2003), Pressley (1998/2006) samt Trabasso och Bouchard (2002).

Bilder och tankekartor

Poängen med att visualisera i bilder, diagram och tankekartor är att de är representationer och ger tillfälle till att visa information på ett alternativt sätt. Det är genom en sådan aktiv och transformativ process som kunskap, förståelse och minne framkallar synergieffekter (Duke & Pearson, 2008/2009; Coyne m.fl. 2009). Särskilt när det gäller faktatexter finns det forskning genomförd av Duke och Pearson (2008/2009) samt Trabasso och Bouchard (2002), som pekar på att användningen av diagram, teckningar och liknande hjälper eleverna att fokusera på väsentliga delar av ett textinnehåll.

Skrivuppgift

Att använda sig av olika former av skrivuppgifter har visat sig främja läsförståelsen. Främst genom att föra anteckningar, svara på frågor, skriva en personlig reflektion, sammanfatta, analysera ger stöd åt förståelsen (Graham & Hebert, 2010).

Frågor och svar

Användningen av frågor såsom Varför? Vem? Vad? Var? och Hur? gynnar läsförståelsen genom att både frågorna och svaren kan klargöra, sammanbinda eller sammanfatta innehållet i en text, vilket Frey och Fisher (2010) och Trabasso och Bouchard (2002) kommit fram till. Lärarens uppgift är att ställa sådana frågor som gör att eleverna konstruerar mening av en text. Men det är inte bara läraren som ska ställa frågor utan också eleverna (Reichenberg, 2014). Frågor som manar till eftertanke och kritiskt tänkande utvecklar elevernas läsförståelse bättre än att enbart svara på frågor som kontrollerar att läsaren vet vad innehållet handlar om, framhåller Duke och Pearson (2008/2009), Guthrie (2003), NRP (2000) samt Pressley (1998/2006).

Tolkning

Läsförståelse innebär att läsaren aktivt konstruerar mening, reflekterar över en text samt läser för att få ny kunskap. I tolkningen

är kommunikationen enkelriktad, och läsarens uppmärksamhet styrs inom ramen för textens betydelse (Cain, 2010; Elbro, 2004; Høien & Lundberg, 1999; Säljö, 2000). Vid tolkning av det talade språket finns nyanser, tonfall, pauser och betoning av det som är angeläget i ett uttalande. Skriftspråket saknar delvis dessa markörer och läsaren måste själv leta fram det essentiella i en text. Interpunktions- och olika typografiska markeringar kan vara vägledande för hur texten ska läsas och delvis förstås.

Kognition och metakognition

Det finns olika tankeprocesser som pågår när man läser, exempelvis att läsaren är medveten om den egna förståelsen och kan avgöra när något i en text inte längre stämmer överens med läsarens förkunskaper. Detta handlar om hur läsaren uppfattar en text vilket har med tankeprocesserna att göra och benämns med begreppen *kognition* och *metakognition*.

Begreppet kognition kommer ursprungligen från psykologin och handlar om generella mentala processer om hur människan tar till sig information, hur tänkande och minne representeras och görs meningsfull. Kognitiva lärandestrategier innebär att kunna ta till sig och organisera information från exempelvis en text på bästa sätt. Det är därför lämpligt att innefatta även läsförståelsestrategier i begreppet kognitiva lärandestrategier, framhåller Samuelstuen (2002). Kognitiva strategier är målinriktade handlingar, som kan knytas till hur textinnehåll bearbetas av läsaren. Kognitiv strategi kan bestå i att memorera, repetera eller att göra en tankekarta över textinnehållet. Andra exempel på effektiva lässtrategier kan vara att skilja mellan viktig och oviktig information, finna nyckelord, sammanfatta en text, dra slutsatser och ställa frågor till innehållet (Dole, Nokes & Drits, 2009; Kintsch, 1998; Samuelstuen, 2002).

Ett närliggande begrepp till kognition är metakognition, som betyder att kunna reflektera över det egna tänkandet. De metakognitiva strategierna aktiveras för att planera, övervaka, kontrollera och utvärdera användandet av aktiviteter för att klara en uppgift. Metakognitionen har att göra med i vilken grad en person är medveten om på vilket sätt den lär sig, reflekterar och värderar huruvida målet är nått, samt förmågan att minnas olika företeelser. I läsning gäller det att kontrollera, uppmärksamma, utvärdera och övervaka sin egen

förståelse av textens innehåll, så kallade metakognitiva strategier (Samuelstuen, 2002, 2005).

Goda läsare ställer hypoteser om hur texter kan tolkas och gör jämförelser med den nya information som texten ger. Ett typexempel på detta är att testa sig själv genom att ställa frågor till texten för att kontrollera förståelsen. Vid jämförelse mellan goda läsare och nybörjare missar nybörjare ibland att använda sig av metakognitiva strategier och de fortsätter att läsa utan att inse var deras förståelse har gått om intet. De kan även ha svårt att bedöma när deras läsförståelse inte stämmer överens med innehållet i texten (Dole m.fl., 2009; Kintsch, 1998; Persson, 2007; Samuelstuen, 2002).

I den här avhandlingen utgör ovanstående genomgång av läsförståelsens olika delar den bakgrund som är väsentlig för att sätta sig in i hur lärarna i studien resonerar om läsförståelse och läsning. Studien ska ses som ett bidrag till hur lärares läsförståelseundervisning formas i den sammansatta kontext som skolarbetet utgör. Vilka kunskaper och arbetssätt kommer lärarna att understryka som viktiga i den egna läsförståelseundervisningen? Vilka villkor framhåller de intervjuade lärarna som önskvärt i undervisningen och vad är svårgenomförbart?

Studier av undervisning i läsförståelse

I följande avsnitt uppmärksammas studier om lärares arbete med läsförståelse i undervisningen. Först hänvisas till undersökningar som genomförts i Sverige och därefter till internationella studier. Dessa studier behandlar både yngre och äldre elevers läsning än de årskurser som den föreliggande studien avser.

När det gäller forskning om svenska lärares undervisning i läsförståelse har intresset ökat under senare tid. Bland svenska avhandlingar om läsförståelse finns Ewalds (2007), som specifikt inriktar sig på lärares arbete med litteratur i årskurs 4–6. I Alatalos (2011) och i Eckeskogs (2013) undersökningar är det lärares läsundervisning i årskurs 1–3 som är i fokus. I Westlunds (2013) studie jämförs hur svenska och kanadensiska lärare bedömer läsförståelse i årskurs 4–6. I Mossberg Schüllerqvists (2008) undersökning ligger tonvikten på litteraturläsning i årskurs 7–9. Här ges en presentation av nämnda studier.

Ewald (2007) belyste i sin avhandling lärares och elevers arbete med skönlitterära texter under mellanstadieåren (årskurs 4–6). Övergripande för hela

undersökningen var att studera hur centrala målsättningar, lokal skolkultur och lärares personliga synsätt påverkade litteraturundervisningen. Studien omfattade även de sociala och kulturella förhållanden som omgav undervisningen, och det utrymme och den utformning som lärarna valde för litteraturläsningen samt de möjligheter eleverna erbjöds för att bearbeta sina läsupplevelser. Anmärkningsvärt var, konstaterade Ewald, att kritisk reflektion och fördjupande diskussioner om texters innehåll inte förekom i någon större utsträckning. Ingen av de studerade klasserna använde sig av teman, där elevernas erfarenheter bildade utgångspunkter för litteraturläsningen, utan blev som Ewald uttryckte det, var de pedagogiska insatserna närmast slumpartade. Den didaktiskt medvetna litteraturläsningen saknades, och läsningens funktion blev snarare att eleverna blev ”självgående” i sitt läsande. Med detta menade Ewald att läsandet blev något som eleverna skötte på egen hand. Elevernas individuella läsning dominerade, och kopplingar till andra ämnen eller till de övergripande värde- och demokratifrågor som kursplanen anger, förekom i liten grad. Om inte speciella läsprojekt genomfördes, förde litteraturläsningen en undanskymd tillvaro, ansåg Ewald.

I Franks (2009) och Alatalos (2011) undersökningar indikerades att lärares utbildning och kompetens är en betydelsefull faktor för att eleverna ska kunna utveckla en god läsfärdighet. I Alatalos studie visade det sig att ingen av lärarna spontant talade om att de undervisade om lässtrategier. Däremot uppgav de att läsförståelsen testades regelbundet.

Eckeskog (2013) observerade lärares undervisning i läsförståelse i årskurs 1 och 2. I studien visade lärarna genom högläsning hur olika strategier kunde komma till användning vid läsning. Läsaktiviteter som bestod i att utveckla omvärldsförståelse, textanalys och textens betydelse för läsaren förekom i obetydlig utsträckning. Eckeskog poängterade att eleverna skulle gynnas av en undervisning där texter kunde prövas och bearbetas, exempelvis genom att ställa frågor till texten eller att associera till egna erfarenheter.

Westlund (2013) gjorde i sin avhandling en komparativ studie mellan hur läsförståelsen bedömdes under mellanstadieåren i det svenska skolsystemet jämfört med hur den bedömdes i den kanadensiska skolan.⁸ Studien var inriktad på intervjuer med lärare och rektorer samt genom klassrumsobservationer. Av resultatet framgick, att den svenska lärargruppen inte hade en aktiv undervisning i läsförståelse, med undantag för att förevisa hur faktatexter var

⁸ Kanada var enligt Westlund ett av de länder som har goda resultat i läsförståelse (PIRLS).

strukturerade. Bland de kanadensiska lärarna var just undervisning om lässtrategier tydligt uttalad och eleverna uppmuntrades till att använda sig av lässtrategier i arbetet med olika texter.

I Mossberg Schüllerqvists (2008) undersökning om litteraturläsning för årskurs 7–9, demonstrerade lärarna kvalitativt skilda uttryck om tolkningsgemenskaper. En målsättning var att undervisningen skulle leda till att eleverna utvecklade sitt språk, vilket skulle kunna gynna fortsatt läsande. Lärarna arbetade med kombinationsstrategier, vilket enligt lärarna innebar att litteraturläsningen bestod av att hantera både innehåll och färdigheter. Diskussioner om litteraturen relaterades till elevernas egna erfarenheter om vad en text kunde tänkas förmedla. De gemensamma diskussionerna om litteratur var emellertid sparsamma, vilket enligt lärarna berodde på att det saknades klassuppsättningar av böcker. Lärarna beskrev ett önskvärt arbetssätt, som innebar att de skulle vilja ha fler samtalstillfällen om texters innehåll och tolkningar.

I Libergs (2005) klassrumsstudie studerades de konkreta läs- och skrivprocesserna. Initialt i undervisningen fanns frågor om bakgrunden till texterna, men efter att eleverna genomfört sina uppgifter, saknades dialog och utbyte av tankar kring texternas innehåll. Studien indikerade att texter, som exempelvis hade karaktären av en berättelse, drog med sig läsaren genom ”tänkande och kännande subjekt som man direkt eller indirekt kan identifiera sig med” (s. 102). Liberg menade att här fanns en potential, som kunde engagera läsaren i fantasieggande innehåll tillsammans med en utvidgad dialog. Liknande resultat fann, som tidigare nämnts, även Reichenberg (2000) i sin studie.

Lundberg (2010) poängterar att med hjälp av högläsning kan eleverna utveckla förmågan att samtala om texter och förstå hur skriftspråket är uppbyggt. För att kunna samtala om texters karaktär och beskaffenhet ska eleverna, enligt Lundberg, ges tillgång till ord och begrepp, såväl ämnesspecifika som uttryck för tankeprocesser. Detta fordrar att lärare avsiktligt använder sig av ett ämnesspecifikt språk tillsammans med eleverna.

En modell för hur forskare och lärare kan samarbeta kring text- och litteraturredidaktiska teorier, samt hur dessa sedan kan omsättas och prövas tillsammans med eleverna, har presenterats av Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller (2011). Författarna introducerade begreppet ”fiktionsförståelse som innefattar läsning och meningsskapande kring en rad olika texttyper” (s. 40), och frångick därmed begreppet läsförståelse. En av lärarna i studien uppmärksammade läsförståelse med ”att läsa mellan raderna, fast det inte finns

några”, och att detta inte var en självklarhet för alla elever. Den insikten gjorde att läraren blev mer observant på om texterna verkligen matchade elevernas bakgrundskunskaper. En av de deltagande lärarnas slutsats var att gemensam läsning och samtal kan synliggöra ”saker som kommit in i texten utan att man berättat det” (s. 42). Vidare konstaterade lärarna att de både vidgat sin egen förståelse av texter och förändrat sin syn på elevernas läsande.

Reichenberg (2014) undersökte hur lärare arbetade med diskussioner om texter eleverna läst med en arbetsmetod som kallas ”Questioning the Author”. Det visade sig att lärarna använde sig av flera lässtrategier, men hade lättare att använda lässtrategier, som att gå tillbaka i en text för att förklara, göra en resumé av ett textinnehåll, klargöra något eleven uttryckt och göra anteckningar till en text. Arbetsmetoden krävde mycket träning för att lärarna skulle kunna använda den på ett systematiskt sätt.

Så långt svenska undersökningar, fortsättningsvis uppmärksammas några internationella studier, som behandlar läsförståelse och läsning, och som framhåller skilda delar av läsundervisningen.

Det finns olika modeller för hur man kan arbeta med läsförståelse. En av dem kallas för *reciprok undervisning* av Palincsar och Brown (1984). Den går ut på att ställa frågor till texten, sammanfatta och förutsäga vad som ska komma att hända. Reichenberg och Lundberg (2011) har också genomfört studier med reciprok undervisning. I denna modell får eleverna träna fyra strategier: förutspå, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfatta med egna ord.

Langer (2005) betonar att lärare ska vara försedda med en välutrustad ”verktygslåda” för att de ska kunna stödja eleverna i deras utveckling av läsning och läsförståelse. Vad Langer menar är, att med hjälp av ”verktygslådan” kan lärare välja adekvata arbetsätt och anpassa dessa till elevernas kvalitativt skilda förförståelser.

Litterär undervisning är en social aktivitet, som innebär att läsare tillsammans diskuterar texters innehåll ur olika synvinklar. Frågor som ställs till texten kan enligt Langer (2005) vara Vem deltar? Hur tänker eleverna? Hur samspelar de. Langer beskriver byggandet av ”föreställningsvärldar”, vilket innebär att alla individer är bärare av och påverkas av olika grupptillhörigheter och kulturer. Utgångspunkten i litteraturläsningen är, menar Langer, att "det eftertänksamma 'föreställningsbyggande' klassrummets genomgripande särdrag är övertygelsen att litteratur provocerar tänkandet och att elever är kompetenta tänkande individer” (s. 77).

BAKGRUND

Langer (2005) framhåller fyra pedagogiska grundprinciper om det föreställnings-byggande klassrummet, av vilken den första är att ”elever behandlas som individer som under hela livet bygger föreställningar” (s. 77). Grundprincipen ska i detta fall vara att eleverna använder sina tidigare kunskaper om världen och sig själva. Därigenom bekräftas elevernas eget tänkande och de ger dem möjlighet att gå vidare i sina tolkningar. Interaktionen med andra elever ger utrymme att ”ägna sig åt sina egna tankar och på så sätt bli skickligare på att bygga föreställningsvärldar, bli starka individer och mer tänkande människor” (s. 78).t

Den andra grundprincipen handlar om ”frågor som en del av den litterära erfarenheten” (Langer, 2005, s. 78). Att ställa frågor om hur olika företeelser kan sammankopplas med annan litteratur och till förhållanden i verkligheten utmanar elevens tänkande, menar Langer, genom att läsaren ställer sig frågor i likhet med ”Tänk om...? Tror du verkligen att..., Jag är inte säker...?” (s. 79). Människan ställer sig hela tiden frågor av den här sorten, egentligen till det mesta som finns i människans omgivning och till innehållet i böcker, filmer, debatter etc. Genom att undervisningen har en utforskande karaktär av begrundande av alternativ, att väga företeelser för och emot, är frågorna enligt Langer, ett bevis för att eleverna funderar och prövar hur något kan uppfattas av det de läst.

Langer (2005) definierar den tredje grundprincipen med att ”klassens umgänge är ett tillfälle för att utveckla förståelse” (s. 80). Det är inom klassgemenskapen som tillfälle ges att pröva sina egna föreställningar. I denna gemenskap konfronteras allas idéer och tankar, och möjligheter skapas för att eleven själv får nya insikter. Eleven kommer med sina förförståelser och föreställningar till klassrummet och går troligtvis ut därifrån med andra och nya tankar.

I den fjärde grundprincipen i det föreställningsbyggande klassrummet är avsikten i undervisningen att ”för att berika tolkningarna används en mängd olika perspektiv” (Langer, 2005, s. 80), som ska stötas och blötas. Elever får hjälp med att upptäcka sådant de själva inte sett eller uppfattat och även med att reflektera över sina tillfälliga föreställningsvärldar samt jämföra med andras uppfattningar, vilket kan berika synen på sig själva och omvärlden.

Betydelsen av dialogen i klassrummet framhålls också av Dysthe (1996), som beskriver en socialt interaktiv inlärningsmodell i vilken det ska finnas åsiktsutbyte både elever emellan och mellan lärare och elever. Dialogen skapar en gemensam referensram till det som ska läsas och läras. Då människor är

inblandade i en dialog med omvärlden lär sig människan i denna interaktion att lyssna, att ställa frågor, motivera sina åsikter samt tolka upplevelser. Dysthe framhåller:

Mitt huvudargument för det dialogiska klassrummet ligger i språkets centrala betydelse i inlärningsprocessen. Det finns för det första en nära koppling mellan språk och tänkande, och för det andra är språket en skapande kraft i relation till andra människor (i eller utanför klassrummet). Det är något som språkfilosoferna insett, men konsekvenserna av detta för inläringen har varit oklara och hittills inte satt några speciellt tydliga spår i lärarutbildningen. (s. 228)

Förståelse är följaktligen något som uppkommer i interaktionen mellan lärare och elever samt eleverna emellan. Läsning och lärande blir ur en sådan synvinkel både kognitiv och social samt att gynnsamma inlärningsituationer kan skapas: ”All förståelse är aktiv och social, ‘vi’ hittar meningen tillsammans” (Dysthe, 1996, s. 228).

Pressley (1998/2006) och Wharton–McDonald (2006) fann i studier från amerikanska skolor att lärares medvetna val av undervisning som riktades mot diskussioner främjar läsförståelsen. Att lära eleverna att urskilja huvudtanken i en text samt att lärarna hade höga förväntningar på elevernas prestationer, var gynnsamt för läsutvecklingen.

I en annan amerikansk studie utmanades lärare i att finna utvecklande arbetssätt som skulle förbättra elevernas förmåga att förstå hur texter var uppbyggda (Montelongo, Herter, Ansaldo & Hatter, 2010). Eleverna skulle lära sig praktiska tillvägagångssätt för hur de kunde upptäcka mönster och sammanhang i texter. Arbetsordningen bestod i kontroll av ordkunskap, fokus på textstrukturen, skrivande av kompletteringsmeningar och till sist en omskrivning av texten med egna ord.

Hur lärares personliga uppfattningar om läsning sedan influerade på undervisningen visades i en studie av Wragg m.fl. (1998). Forskarna antog till en början att uppfattningarna skulle skilja sig åt mellan en praktisk/funktionell användning av läsfärdigheten och en personlig och/eller kulturell utveckling. Det framgick av svaren att det fanns en spännvidd ifrån en praktisk användning av läsfärdigheten till användningen i ett bredare perspektiv, liksom att kunna använda den i sociala sammanhang. Några av lärarna uppfattade att de inkluderade och använde båda koncepten, medan andra uppfattade att de hade en mer vidgad syn, såsom att arbeta för att elevernas läsning skulle bli en del i ett livslångt nöje av att läsa. De lärare som uttryckte en holistisk syn, det vill

BAKGRUND

säga en helhetssyn på läsningen och eleven, såg inte enbart till den funktionella aspekten av läsfärdighet, utan även till litteraturens roll som förströelse likväl som till att läsarens förståelse och kunskaper ökade.

Det visade sig också att de lärare som hade en helhetssyn på läsning försåg sina elever med ett varierat utbud av läsmaterial samt tillfällen att diskutera böcker, jämfört med de lärare som hade en mer funktionell syn på läsning. Slutligen konstaterade forskarna att vad som gav resultat och ledde till förbättring av läsfärdigheten hos eleverna, snarare var de små och mångfacetterade bidragen än någon enstaka uppfattad mirakulös strategisk insats (Wragg m.fl., 1998).

Duke och Pearson (2008/2009) förespråkar att undervisning i läsförståelse ska innehålla både undervisning om specifika lässtrategier, gott om tid för att läsa, skriva och diskutera om texter. De rekommenderar följande inslag i undervisningen för att utvecklingen av läsförståelsen ska få effekt:

- Att kunna avkoda rätt (och få relevant hjälp om så behövs).
- Att läsa texter för att få en upplevelse och samtidigt läsa med tydlig avsikt.
- Att läsa texter från olika genrer för att utveckla kunskap om olika texttyper.
- Att erbjuda en lärandemiljö som utvecklar ordförråd och omvärldskunskap.
- Att mycket tid avsätts till att skriva texter som andra ska läsa och förstå.
- Att lärandemiljön ska innehålla rikligt med tillfällen till utmanande samtal om texter.

Hur lärares egna attityder till läsning kan ha inflytande på deras undervisning framkom i en studie av McKool och Gespass (2009). De lärare som själva läste mer än 30 minuter per dag för nöjes skull, använde sig av flera olika lässtrategier och tenderade också att använda sina egna personliga insikter som modeller i undervisningen. De lärare som hade ett stort intresse för att läsa, engagerade sina elever, visade på speciella lässtrategier, erbjöd eleverna fler möjligheter att välja vad de ville läsa och gav även eleverna mer tid till att läsa än de lärare som inte ägnade sig åt att läsa på sin fritid.

Sammanfattning

Läsförståelsen är viktig i skolans alla ämnen och alla elever gynnas av undervisning, vars syfte är att utveckla och fördjupa förståelse av texter. Lärares arbete med läsförståelseundervisning är därför av stor vikt för att optimera alla elevers lärande i flertalet ämnen i skolan.

Det är betydelsefullt för lärare att ha en varierad metodarsenal att ta till för att kunna möta elevers skilda behov i läsutveckling och lärande. Genom att uppmärksamma lärares övervägande och strategiska val i sin undervisning, ges en inblick i vilka ståndpunkter lärare har i arbetet med läsundervisning.

Läsförståelse innefattar flera moment, som lärare behöver ha kunskaper om, till exempel teoretiska insikter om hur det går till att uppfatta en text och hur de kognitiva funktionerna fungerar. Metakognition har att göra med förmågan att kunna reflektera över det egna tänkandet (läsningen) (Frey & Fischer, 2010). Metakognition innebär också medvetenhet om när och hur alternativa läs- och lärstrategier är lämpliga att använda.

Betydelsefulla delar i läsningen är avkodning, förförståelse (Samuelstuen & Bråten, 2005), läsflyt och ordförråd (Lawrence, White & Snow, 2010) samt hur läsaren uppfattar budskapet i en text (Cain, 2010; Høien & Lundberg, 1999). Väsentligt för förståelsen är också att läsaren kan göra inferenser för att en text ska bli begriplig. Alla moment måste förenas för att förståelsen ska infinna sig (Kintsch & Rawson, 2005/2007; Reichenberg, 2008).

Tre faser i läsningen kan urskiljas, vilka kräver olika lässtrategier. Dessa är strategier och aktiviteter före läsningen, att aktualisera under läsningen samt arbeta med efter läsningen. I strategier före läsningen ingår att aktualisera förkunskaper, förklara begrepp, förstå textstruktur och att skapa motivation för att läsa. I strategier under läsning ingår aktiviteter som att visualisera, kunna göra inferenser samt att kunna övervaka den egna förståelsen. Efterarbetet med läsningen innebär exempelvis att göra olika uppgifter till texten, skrivuppgifter, sammanfattningar, tolka texten och ställa egna frågor till den.

I svenska studier som behandlar läsförståelse finns det ett antal, som tar upp undervisning bland både yngre men också äldre elever än de årskurser som är aktuella i min studie (Alatalo, 2011; Ewald, 2007; Mossberg Schüllerqvist, 2008). I de ovan nämnda studierna av svenska lärares undervisning och elevers läsning, visade det sig att gemensamma aktiviteter såsom samtal om litteratur, inte var ett centralt inslag i undervisningen. Genom att delta i diskussioner och samtidigt konfronteras med allas åsikter, uppfattningar och idéer, kan eleverna pröva sitt

BAKGRUND

tänkande. Interaktion mellan lärare – elev och mellan elev – elev kan fördjupa förståelsen av texter.

I dessa svenska studier utmanades och stimulerades eleverna inte genom diskussioner om det man läst. Istället var det tyst läsning (individuellt) som dominerade. Enligt lärarna i studierna berodde detta på att det till exempel saknades adekvat material på skolorna.

Bland internationell litteratur om läsförståelse betonar Langer (2005) att lärare ska kunna variera arbetsmetoderna för att kunna stödja eleverna i deras läsutveckling. Vidare anser Langer att litterär undervisning är en social aktivitet, vilket innebär att läsare tillsammans diskuterar texters innehåll ur olika synvinklar. Vad Langer innefattar i detta, är att när texter diskuteras, ska eleverna använda sig av sina bakgrundskunskaper, ställa frågor om och till det lästa. Arbetsättet utmanar elevernas tänkande, och genom att jämföra sina egna föreställningar med andras, vidgas deras syn på sig själva och omvärlden.

Undervisning i läsförståelse ska vara balanserad, vilket innebär att den ska innehålla både undervisning om specifika lässtrategier, gott om tid för läsning samt att skriva och diskutera texter (Duke & Pearson, 2008/2009).

3. Organisatoriska villkor för undervisning

I detta avsnitt uppmärksammas skolans organisation och vilket inflytande den har för lärarnas undervisningspraktik. Här fokuseras på relationen mellan undervisningspraktiken respektive (a) läro- och kursplan, (b) skolorganisationens resurser och (c) lärares kompetensutveckling.

Läro- och kursplanens betydelse

Arbetet med och förverkligandet av läroplanens mål är en del av undervisningspraktiken och kommer att innefattas i föreliggande studie. Kärnan i lärares undervisning baseras i studien på hur intentioner i läro- och kursplaner omtalas och realiserar enligt de intervjuade lärarna.

Läraryrket präglas av de normativa principer som finns i läro- och kursplaner samt av de normer som förvärvats i lärarutbildningen (Linde, 2012). Dessutom framhåller Linde att den normativt formulerade läroplanen inte reglerar allt, ”utan snarare är ett uttryck för gjorda kompromisser och överenskomna riktlinjer för en önskad utveckling” (s. 55). Till de normativa aspekterna för undervisningen adderas, menar Linde, lärares egna erfarenheter och villkor för arbetet påverkar undervisningen. Allt ska bindas samman, struktureras och inordnas i den praktiska undervisningsverksamheten.

De nationella målen ska infogas och passas in i undervisningsprocessen, det vill säga, till den så kallade transformeringsarenan (Lindensjö & Lundgren, 2000). Där bestäms vad som ska betonas eller vad som ska hållas tillbaka, (Carlgren, 2005; Linde, 2012). Vid implementeringen av läro- och kursplanernas målsättningar är, enligt nämnda forskare, lärare huvudaktörer men annan personal i skolan är också inkluderad, exempelvis skolledning och tillfällen där elever är medagerande.

Carlgren (1999b) påpekar att tolkningen av innehållet i läro- och kursplaner (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 1994) utgjorde ett uppdrag som lärare inte var förtrodda med sedan föregående läro- och kursplaner. Med tolkningarna

som grund skulle läro- och kursplanens undervisningsmål brytas ner och anpassas till den lokala skolverksamheten. Lärares erfarenheter och de faktiska förhållanden som finns för skolverksamheten, bildar den lokala kontext där kursplanen realiserar. Dessutom påverkas planerings- och klassrumssituationen av aktuella företeelser och får därmed en, här-och-nu orientering.

Lindensjö och Lundgren (2000) hävdar att genom tolkningen av de nationella målen samt genom olika hänsynstaganden i undervisningen (pedagogiska och sociala), formas grunden för hur undervisningen förverkligas, det vill säga, den undervisning de nämnda forskarna benämner som realiseringsarenan. Vid den enskilda skolan, inom ett lärarlag eller den enskilde läraren avgör hur innehållet i läro- och kursplaner ska genomföras och anpassas till undervisningen samt hur valmöjligheterna ska introduceras till eleverna.

Vissa skolämnen är mer eller mindre preciserade (avgränsade), exempelvis är matematik och naturvetenskap mer avgränsade än ämnen inom det samhällsvetenskapliga fältet (Linde, 2012). I starkt definierade ämnen, exempelvis matematik och naturvetenskap, har den formulerade läroplanen en fastare ställning. Vidare menar Linde att svenskämnet (och läsning) tillhör den grupp av ämnen som har en svagare avgränsning. I sådana ämnen är lärares utrymme för skilda tolkningar och personliga repertoarer vidgad och formar vad som slutligen medieras. Ämnets traditioner är också väsentliga, även om det i läroplansformuleringar finns en strävan att bryta ny mark.

Vad som styr lärares arbetsmetoder och delvis stoffurvalet förenas med vad läraren *vill* att undervisningen ska innehålla (Linde, 2012). Uppfattningar och förväntningar på vad som ska förmedlas och vad läraren väljer att ta upp bestämmer hur undervisningen kommer att utformas och vad som kommer att genomföras. Detta vävs samman med rådande strukturella villkor i skolorganisationen, villkor som på samma gång kan vara skapande men också begränsande: ”Varje undervisningsförlopp har sin egen historia om hur det realiserade stoffurvalet har kommit till, vilka faktorer som spelat roll och hur de slutliga avgörandena skett”, (s. 65) påpekar Linde.

I en enkätundersökning av Skolverket (2005b), var syftet att ta reda på lärares och rektorers inställning till mål och kriterier i läro- och kursplaner.⁹ Enligt lärarna värderades de statliga styrdokumenterna högre än den lokala skolans arbetsplaner, vilket även framkom i en lärarstudie av Robertson

⁹ Skolverket gjorde även en intervjustudie (2007) med 38 lärare om kursplanernas användning Skolverket, (2008).

Hörberg (1997). Framför allt var det undervisningens innehåll som stod i fokus, medan metodfrågorna inte hade en lika framträdande plats.

Skolans organisation

Förhållanden som bestämmer hur lärararbetet kommer att kunna genomföras handlar om de nationella och kommunala styrdokumentens inflytande samt förväntningar från både skolans organisation, elever och övriga. Även arbetets innehåll (bortsett från undervisningen) har förändrats mot mer uppföljning och dokumentation än tidigare (Skolverket, 2013).

Inom skolväsendet finns nivåer av makt, från den statliga styrningen genom skollag och läroplan till den kommunala nivån med dess styrning och inriktning. Inom dessa maktnivåer ska skolarbetet realiseras även om de inte alltid stämmer överens med varandra (Carlgren, 2005). Kommunen ska genom sin organisation och ekonomi erbjuda villkor som säkerställer att den praktiska skolverksamheten kan genomföras.

I skollag och läroplan är målen för skolverksamheten fastställda. De normativa delarna (läro- och kursplan) ska integreras med lärares pedagogiska kunskaper och vad som är möjligt att realisera, vilka ska leda vidare till en adekvat undervisning. Lärare och rektorer ställs inför uppgiften att utifrån läro- och kursplaner organisera hur skolans verksamhet ska formas vad gäller strukturer, innehåll och valmöjligheter för eleverna, understryker Carlgren (2005).

Ett annat begrepp är ”frirumsmodellen” (Berg, 2003) och med den menas att den svenska skolans styrning kan betraktas ur två synvinklar:

1) I de statliga och kommunala regelverken fastställs riktningen på skolans arbete. Berg benämner dessa som formella styraspekter. Dessa formella styraspekter bildar en slags yttre gräns för skolans verksamhet.

2) Den del som består av enskilda skolors kultur, tradition och sociala kontext betecknas som informella styraspekter. De informella aspekterna finns inom frirumsmodellens inre gränser. Inom detta informella område ska skolledare och lärare utforma skolans uppdrag till det pedagogiska vardagsarbetet och, som Berg lyfter fram, se till elevernas bästa i att ”upptäcka och erövra det tillgängliga (outnyttjade) frirummet” (s. 31). I de informella

styraspekterna ingår även att lärare är aktörer som påverkar och formar organisationen och återverkar på lärares individuella undervisningsarbete.

De skolspecifika villkoren såsom regler, resurser och olika system för utvärdering varierar mellan skolor beroende på kommunernas organisation. Förutsättningar av annat slag som i första hand inte är skolspecifika, till exempel arbetslöshet, immigration, etnicitet och informationsteknik, skapar sociala effekter som är av mer generell art och kan påverka vissa skolor mer än andra (Carlgren & Marton, 2004). Det är mot denna beskrivna bakgrund som lärares undervisningspraktik ska studeras samt det inflytande skolans organisation får på undervisningspraktiken.

Förväntningar och krav på lärare kommer inte enbart utifrån, utan också anser Hargreaves (1998), från lärare själva i deras strävan efter att uppnå sina egna individuella pedagogiska ideal. Förklaringar till att lärare pressar sig kan, enligt forskaren, ha att göra med att läraruppdraget i stor utsträckning uppfattas som diffust. Hargreaves framhåller att detta uppdrag inte bara omfattar kunskapsmålen, utan också sociala och emotionella mål, samt att lärare anser att det kan vara svårt att veta hur och när alla dessa mål är uppfyllda. Ur dessa synvinklar kan yrket kännas gränslöst. Hargreaves menar att lärare kan tolka det så, att hur mycket de än arbetar, finns det alltid något som skulle kunna göras bättre eller mer av.

Stenlås (2009) skriver i en rapport om hur lärarkåren som profession påverkats under de senaste 20 åren då ansvaret för skolan decentraliserades från staten till kommunerna. Det blev i realiteten kommunerna som tog över administrationen och ”som var oförberedd på uppgiften och i stor utsträckning saknade kompetens för den” (s. 11). I samband med kommunaliseringen av skolan, konstaterade Stenlås att lärarnas makt över arbetet hade minskat under denna period. Decentraliseringen ledde till en ökad reglering av lärarnas arbetsförhållanden. Detta skedde samtidigt som samhällets ekonomi stramades åt och även andra yrkesgrupper inom den offentliga sektorn kom att beröras av den ekonomiska tillbakagången.

Kommuners strama ekonomiska verklighet har, menar Hargreaves (1998) och Gannerud (1999), medfört att personalgrupper reducerats, varvid dessa kollegors arbetsuppgifter delvis infogats i de kvarvarande lärarnas ansvarsområden. Premisser som dessa kan, enligt nämnda forskare, ”leda till splittring och minskade möjligheter till fördjupning och utveckling av lärares centrala yrkeskunnande, så att arbetets kvalitet riskerar att försämrars” (s. 32).

I intervjuer med lärare som Skolverket (2001) genomfört, påtalar lärare att när det handlar om att förändra verksamheten utsätts de för påtryckningar både från kommunens och från skolledningens sida. Hargreaves (1998) påpekar att ”Ju längre bort från klassrummet och därmed från händelsernas täta centrum som man befinner sig, desto långsammare tycks tiden gå där” (s. 121). Vad Hargreaves syftar på är att skolchefernas position är så avlägsen att de inte kan se lärarnas komplexa och intensiva arbete i klassrummet, utan tycker att förändringstakten är alldeles för långsam.

Berg (2003) samt Carlgren och Marton (2004) riktar uppmärksamheten mot den enskilde lärarens marginella möjligheter att påverka beslut som tillhör den kommunala organisationens sfär. Hur detta visade sig i det praktiska arbetet framkom i ett skolutvecklingsprojekt med lärare (Tyrén, 2013). Syfte var att introducera datorn som hjälpmedel i läs- och skrivutvecklingen bland yngre elever (6–9 år). Det framkom att de tidsmässiga och ekonomiska begränsningarna lade hinder i vägen för att projektet skulle kunna genomföras som planerat.

Skolans organisation och rådande skolkultur påverkar således vad lärarna har att utgå ifrån i arbetet och utgör en del av den diskussion som pågår kring lärares undervisningspraktik. Samtidigt som lärare inordnar sig i skolorganisationen är de också medaktörer och påverkar utformandet av organisationen. Detta i sin tur får betydelse för hur den individuella undervisningspraktiken konstrueras.

Andra omständigheter som enligt Skolverket (2013) påverkar lärararbetet har att göra med att arbetstiden intecknats alltmer under 2000-talet. Nya arbetsuppgifter har tillkommit, såsom IUP,¹⁰ skriftliga omdömen och betygsättning i lägre årskurser. Även de nationella proven i årskurs 5¹¹ uppfattas av lärare som arbetskrävande och inte alltid enkla att genomföra utifrån Skolverkets anvisningar. Detta konstaterar en lärare i Lunneblads och Asplund Carlssons (2010) studie av hur proven påverkar arbetet i en femteklass.

Under samma tidsperiod (2000-talet) har det inte gjorts förändringar, varken i undervisningstid eller när det gäller tid för planering och efterarbete. Undervisningstiden är densamma som tidigare eller har i vissa skolor till och med ökat, allt medan tiden för efterarbetet inte förändrats (Skolverket, 2001,

¹⁰ IUP = Individuell utvecklingsplan.

¹¹ Numera i årskurs 6.

t2013). Skolverket betraktar det som sannolikt att tiden för planering och reflektion har minskat till förmån för nya arbetsuppgifter.

Läraryrket har således expanderat med fler administrativa uppgifter i det dagliga arbetet enligt Skolverket (2013). Dessa uppgifter uppfattas, poängterar Hultqvist (2011), som en ”form av styrning, rent tidsmässigt, eftersom de inte går att prioritera bort” (s. 206). Lärarna menar vidare, enligt Hultqvist, att styrningen har ökat och handlingsutrymmet för den enskilde har minskat.

Andra påverkansfaktorer i lärarpraktiken visas i Anderssons (2006) studie, vilken pekar på betydelsen av att uppmärksamma ”... den mikropolitik och dolda styrning som möter dem i vardagen” (s. 72). Olikheter i intresseriktningar har medfört, menar Andersson, att lärarna kände både utsatthet och ensamhet. Studiens resultat indikerar att samarbete mellan nyutbildade lärare och erfarna kollegor är gynnsamt för den lokala skolutvecklingen.

Läraryrket och kompetensutveckling

Lärares föreställningar och övertygelser om undervisning formas under den egna studietiden och avgör vad de tar med sig till sin kommande praktik. Att observera en lärare kan lätt leda till missförstånd och en av dessa är att tro att undervisning är lätt. Enbart observationer av lärare ger inte kunskaper om val av olika lärandestrategier, vilka kan vara olika för olika eleverna och variera med ämnena. Lärare måste ha en god teoretisk grund att stå på; de måste kunna organisera kunskap på så sätt att det underlättar återkoppling och handling (Hammerness m. fl., 2005).

Lärares kompetensutveckling är angeläget att belysa ifrån utgångspunkten att regelverken, men även forskning, kan medverka till att förändra både innehåll och arbetsmetoder för läsundervisning. Följaktligen blir det viktigt vilken kompetensutvecklingen som genomförs, vilket innehåll den bör ha, vilken betydelse erfarenhet har, det kollegiala samarbetet och att tillfällen finns för att reflektera över sitt arbete och förändringsarbete.

Lärares fortbildning återkommer ständigt i diskussioner om yrkesutvecklingen (Dole, 2003). Det handlar exempelvis om vad kompetensutvecklingen ska innehålla, när den ska genomföras och i vilken utsträckning (mängd) den ska bedrivas. Kritiska röster höjs ibland emot kompetensutveckling som består av kortare utbildningar, vilka ibland kan

uppfattas som alltför fragmentariska. Dole hänvisar till undersökningar som tyder på att lärare inte alltid anser att de kan ”lära från experter” (s. 178) på ett sådant sätt att de utvecklas bättre i sitt arbete. Dessutom tvingas många lärare att delta i utbildningar som inte är relevanta i förhållande till deras specifika ämnesområde, menar Dole. Ibland presenteras lärstrategier och metoder för lärare, som är tänkta att användas för att utveckla specifika kunskaper hos eleverna. Men hur kunskaperna ska relateras till lärande åskådliggörs endast i undantagsfall. Joyce och Showers (2002) pekar exempelvis på att lärare anser att de kan ha svårt att tillägna sig teorier vilka bidrar till att det blir svårt att omsätta nya insikter i praktisk tillämpning. Slutligen framhåller Dole (2003) att lärare kontinuerligt bör få vägledning om hur det som är nytt ska appliceras eller anpassas till existerande undervisning

Dole (2003) anför att möjligheterna för lärare att analysera praktiken eller att anpassa nya rön till redan etablerade kunskaper inte fått en framträdande plats i yrkesutövningen, samt att det saknas tid för utvärdering och reflektion av undervisningen. Kompetensutveckling med möjlighet till uppföljning och anpassning av det nya till den existerande praktiken framhålls som en lämplig utvecklingsväg.

Hultman och Wedin (2008) utforskar lärares vardagliga kompetensutveckling. De menar att för att bilda sig en uppfattning om hur det dagliga arbetet i klasser realiserar behövs studier av hur lärare utvecklar och agerar i sin praktik. Tre områden dominerar i lärarnas kunskapsbildning, menar Hultman och Wedin: relationsarbete, didaktisk förkovran och betygssättningsrelaterat arbete. Hultman och Wedin menar att ”Lärarpersonen och de egna målen med undervisningen blir viktiga faktorer, då de är vägledande för den inre drivkraften” (s. 67), vilket enligt forskarna innebär att relationsarbetet är överordnat de två andra.

Erfarenhetens och arbetslagets betydelse

Erfarenhetens betydelse för lärare visas i Robertson Hörbergs (1997) studie, där erfarenheten bidrar mest till att lärare gör förändringar i sitt yrke, men att också den egna drivkraften och stimulansen från eleverna har stor betydelse. Att undervisningspraktiken har sin grund i flera källor påpekas i en studie av Wragg m.fl. (1998). Forskarna skriver att lärares egna erfarenheter av vad som fungerar av materiel, arbetssätt och kollegors råd samt studium av publikationer inom

utbildningsområdet blir en växelverkan mellan personliga uppfattningar och den undervisningssituation lärare befinner sig i.

Olika typer av kollegialt samarbete har visat sig vara ett viktigt element i lärares yrkesutövande. Det kan innebära att använda sig av gemensamt material, utveckling av lokala arbetsplaner och att diskutera elevernas kunskapsutveckling (Skolverket, 2014). Exempel på lärarlagsarbete där kollegor diskuterat sitt arbete, visas i Langelotz (2014) aktionsforskningsstudie av lärares kollegiala handledning. I studien framkom att lärarna ansåg att samarbetet i arbetslaget resulterat i att de blivit bättre på att samarbeta kring pedagogiska frågor. Det ”främjade nya former av handlingsinriktat samarbete både i lärarlaget och mellan laget och andra kollegor” (s. 92). Kommunikation i arbetslaget, framhåller även Granberg och Ohlsson (2005), skapar handlingsalternativ som individen troligtvis inte själv skulle ha utarbetat: ”Genom medlemmarnas interaktion och kommunikation skapas det vi kallar positiva synergieffekter” (s. 239). Skolverket (2011a) pekar på vikten av att lärare garanteras tid för didaktiska diskussioner om undervisningspraktiken.

Skolverket (2011a) har som utgångspunkt i sin lägesbedömning, att lärare bör ges möjligheter att förbättra sin professionsutveckling inom den dagliga verksamheten. Lärares kompetensutveckling ska vara en pågående process, eftersom förändringar inte kommer av sig självt, och lärare behöver fortlöpande information om och guidning i pedagogiska nyheter (Hodges, 1996).

De riktlinjer som beskrivs nedan och som förespråkas av Dole (2003) är relaterade till kompetensutveckling efter amerikanska skolförhållanden, men torde även vara tillämpbara inom svensk skolverksamhet. Skolverket (2011a) har i det närmaste identiska rekommendationer. Riktlinjerna är: 1) fokus på förbättring av vad eleverna behöver lära sig, 2) involvering av lärarlaget i utvecklingen av skolan, 3) personalutveckling som är skolbaserad, 4) pågående och stödjande personalutveckling, 5) utveckling av lärares teoretiska kunskaper, 6) stöttning till personalen för att förändringsprocesser ska bli effektiva.

I Skolverkets (2013) rapport om lärarnas yrkesvardag betonas just vikten av den kontinuerliga kompetensutvecklingen samt skolhuvudmannens ansvar för att sådan genomförs.

Reflektionens roll

I diskussionen om lärares arbete och yrkets progression framlägger Alexandersson (2007) olika infallsvinklar över hur yrkesutövningen kan

utvecklas och stärkas. Utbildning, erfarenheter och personliga föreställningar bildar, menar Alexandersson, den bakgrund som lärare har för sin undervisning, och benämns ofta med begrepp som reflektion, praktisk teori, handlingsteori eller praxisteori.

Reflektion i skolsammanhang innebär didaktiska reflektioner, skriver Sellbjer (2006), och ett annat uttryck är reflekterad praktik om reflektion i klassrummet (Handal, 1996). Reflektion är en medveten aktivitet med hänvisning till den lärandes egna kunskaper, menar Handal. Därutöver betonar Handal att ”reflektionen är en meningsskapande verksamhet” (s. 109), ett redskap för att utveckla yrkeskunnandet. Att klassrumspraktiken är en reflekterande praktik, framhålls även av Cruickshank, Bainer och Metcalf (1995). Nämnade forskare lyfter fram att gemensam reflektion kan innebära en förändring och en utveckling av perspektiv, samt att kunna betrakta de egna observationerna ur olika synvinklar.

Reflektionen kan följaktligen vara ett hjälpmedel för lärare att vidareutveckla sin yrkespraktik, både genom självreflektion och/eller tillsammans med kollegor (Bengtsson, 1996/2007). Enligt Bengtsson innebär reflektion att med noggrann eftertanke göra sitt arbete till föremål för djupare förståelse för ”att få kunskap om sin egen yrkespraxis” (s. 77). Såväl Bengtsson som Cruickshank m.fl. (1995) samt Emsheimer (2005) pekar på att målsättningen med reflektionen är att förbättra lärarutövningen, att fundera över varför ett visst moment visat sig vara framgångsrikt i undervisningen och att det inte bara har fungerat. Arbetsgrupper som använt sig av reflektion om arbetet stärkte sin ”förmåga att resonera och hantera olika arbetssituationer” (Avby, 2016, s. 274). Dessutom framhåller Avby att reflektionen ledde till att invanda tankemönster utmanades och en djupare förståelse för det egna arbetet utvecklades.

Enligt Cruickshank m.fl. (1995) utgår en reflekterande praktiker från den situation som är för handen och förstår den som både lik och olik tidigare händelser och att praktikern/läraren därför prövar sig fram. Cruickshank m.fl., relaterar lärare till att vara sociala aktörer. De reflekterar över och utvecklar ny kunskap om olika slags situationer samt formulerar och tolkar de praktiska problem som uppstått i ett visst skede. Med förmågan att urskilja kunskap som är bakgrund till handlingar kan reflektionen bidra till att utveckla lärandet (Avby, 2016).

Det har debatterats om lärare kan vara reflekterande i klassrumssituationen (Carlgren, 2005). Men Carlgren påpekar därtill att lärare i första hand måste vara ”handlingsorienterade” (s. 280) i klassrummet i syfte att göra rätt saker vid rätt

tillfälle och att tid till eftertanke inte finns. Carlgren menar i detta sammanhang att det mer handlar om ”närvaro, lyhördhet och flexibilitet” (s. 281).

Reflektionens roll i fortbildningssammanhang uppmärksammas i en studie av de Vries m.fl. (2013), där det visar sig att reflektionen har fått en underordnad betydelse för lärare. de Vries m.fl. redogör för hur lärare hellre visar engagemang för att uppdatera sig inom sitt ämne och i förhållanden som rör samarbete, än att delta i reflekterande aktiviteter.

I Skolverkets (2013) studie som behandlar lärares användning av arbetstiden visar det sig att lärare använder marginellt med tid till reflektion kring undervisningen. I kommentarer till resultaten riktas uppmärksamhet på att läraryrket ”ska präglas av kritisk reflektion” (s. 85).¹²

Vidareutveckling i arbetet

Hur skolor organiserar ett förändringsarbete visar Liljenberg (2013) i en jämförelse av tre skolors arbete med att förbättra skolarbetet. Den skola som hade ett mer utvecklat arbetslagsarbete och ”gemensamma rutiner och problemformuleringar” (s. 256) klarade att skapa nya förståelseramar för arbetet. I studien framkom vikten av samsyn bland lärarna för hur förändringsarbete skulle genomföras. I annat fall är risken stor att förändringsarbetet inte kommer till stånd. Liknande svar finner också Blossing (2013) i ett projekt som gick ut på att införa förändringsagenter¹³, vars uppgift skulle vara att driva skolutveckling. Arbetet med att använda sig av förändringsagenter visar sig vara komplext, och kräver att strukturer och kommunikation kring syftet med förändringar är av vikt. Samarbetsförmågan i en skola utgör fundamentet till en vidareutveckling av verksamheten, där läraryrket av tradition har präglats av ensamarbete, vilket konstateras i en översikt av gransknings och förbättringsarbete i skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Det finns även forskning som i vissa stycken verkar motsägelsefull; forskning som antyder att pedagogisk kunskap, såsom lärande, undervisningsmetoder och läroplanskunskaper, har större inflytande på undervisningen än att ha kunskap om ett särskilt ämne (Darling-Hammond,

¹² I studien deltog 8000 lärare som erbjöds att vara med genom att föra en tidsdagbok 56 procent återsände den förda tidsdagboken och slutligen analyserades 3 636 dagböcker.

¹³ Blossing (2013) använder ordet ”förändringsagent”, men det finns också andra ord i detta sammanhang, såsom utvecklingsledare, processledare som beteckning för en person som ska leda ett skolförbättringsprojekt.

2000). Samma forskare pekar senare på att verbal förmåga och kunskapsinnehåll skulle medverka till större undervisningseffektivitet (Darling–Hammond & Youngs, 2002).

Kompetensutveckling som syftar till att lärare får bättre kunskaper om undervisning för elever i behov av särskilt stöd, är ett av de fortbildningsområden som lärare efterfrågar enligt Skolverket (2014). Det handlar om att grupper av elever, som exempelvis är socialt utsatta, tillhör etniska minoriteter eller som har någon form av funktionsnedsättning, kan marginaliseras eller hamna vid sidan av gängse undervisning. Även likvärdigheten inom skolan hotas av att alla elever inte får det stöd de behöver (Berhanu, 2016).

Vilken kompetensutveckling som slutligen kan förverkligas i den enskilda skolan, bestäms till stor del av de ekonomiska villkor som en kommun befinner sig i, konstateras i OECD:s rapport (2015)¹⁴. I den rapporten ställs också frågan om det är möjligt att ha en nationell strategi för lärares professionsutveckling när medlen är beroende av kommunernas budget. I rapporten föreslås en kraftfull satsning på samarbete mellan skola och kommun för att kunna möta kommande utmaningar och driva verksamheten framåt.

Sammanfattning

Läraryrket konstitueras av de nationella och kommunala regelverken, lärares bakgrund, utbildning, erfarenhet samt den skolkultur som finns på den enskilda skolan. Grunden och intentionerna till undervisningen finns i läro- och kursplaner, som även har en normativ funktion. De nationella styrdokumenterna ska av lärare och skolledare omsättas och anpassas till den lokala kontexten.

Arbetet i skolan har under 2000-talet präglats av att lärare har fått fler arbetsuppgifter främst av administrativ art. Däremot har inga förändringar gjorts vad gäller undervisningstid eller tid för planering och efterarbete (Skolverket, 2013).

Forskning visar att lärares arbetsmetoder och uppfattningar av läsundervisning är en förenig av utbildning och erfarenhet. Läraryrket formas av den egna utbildningen (som elev), lärarutbildning och erfarenheter från den sociala kontext som skolmiljön innefattas i (Robertson Hörberg, 1997). Dessa

¹⁴ OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*.

premisser påverkar lärarpraktiken och blir avgörande för hur undervisningen kommer att utformas. Lärare kan därmed sägas befinna sig i ett spänningsfält mellan de nationella styrdokument, pedagogiska föresatser och de sociala förhållanden som skolan omfattas av. Det är i detta spänningsfält som lärargruppen i denna studie uttalar sig om den egna undervisningspraktiken, samt hur de i detta sammanhang förhåller sig till de möjligheter som skolan erbjuder med fokus på undervisningens realisering.

I diskussioner om lärares yrkesprogression framhålls exempelvis reflektionen som en möjlighet att betrakta det egna arbetet, och som i sin tur kan leda till utveckling och förändring av undervisningspraktiken (Alexandersson, 2007; Avby, 2016; Handal, 1996). Kollegial handledning kan vara ytterligare ett närliggande område för utveckling av yrket.

Skolverket (2011a) pekar på att lärare bör ges möjlighet till kompetensutveckling inom den dagliga verksamheten. Skolverket framhåller även att tid till diskussioner om undervisningen måste finnas.

4. Studiens teoretiska ramverk

I följande kapitel presenteras den teoretiska inramning som används i studien för att tolka och förstå det empiriska materialet.

De teoretiska antaganden som kopplas till den här aktuella studien är social konstruktionism,¹⁵ vilket innebär att vad individer uppfattar, tolkar och erfar som verkligt är en följd av det sociala samspel som pågår mellan grupper och personer. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att innehållet i sociala konstruktioner också kan vara ”att tankesätt, föreställningar förankrade i subjektivitet och intersubjektivitet står i centrum” (s. 101). Konstruktionismen inriktas således på hur människor skapar mening i en situation, och de blir därmed aktiva konstruktörer av kunskap. Jag delar Alvessons och Sköldbergs syn på hur individer samspekar och skapar mening i en verksamhet.

Vad är det då utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv som definierar och formar en lärarpraktik? På det sätt som vi vanligen förstår världen, hur den kategoriseras ur olika synvinklar, är historiskt och kulturellt betingat (Burr, 2015). Ett sätt att synliggöra processerna i lärarpraktiken är att undersöka vad lärare säger om den, lärares tal om handlingar och relation till skolorganisationen som omger dem.

Lärarpraktiken studeras i denna avhandling genom lärarnas utsagor om den egna undervisningen. Språket blir härigenom förmedlingslänken av praktiken så som den uttrycks av lärarna. Utifrån det socialkonstruktivistiska synsättet väljer jag att betrakta undervisning som att genom språket skapas konstruktioner av den sociala världen (Alvesson & Sköldberg, 2008; Burr, 2015). Med ett sådant synsätt på undervisning kan lärares utsagor betraktas som ett aktivt skapande av förhållanden i verkligheten och inte som representationer av verkligheten (Denscombe, 2009).

I denna studie kommer jag att ta min utgångspunkt i praktikteori, i den betraktas lärarbetet ur ett helhetsperspektiv. I studien ingår

¹⁵ Det råder en viss språklig förvirring vad gäller begreppen konstruktionism och konstruktivism, skriver Alvesson och Sköldberg (2008) och menar att konstruktivism kan kopplas till riktningar inom exempelvis matematik och utvecklingspsykologi. I detta arbete ansluts till Alvesson och Sköldbergs distinktion om konstruktionism, som innebär att samhället, i detta fall undervisningsverksamheten, skapas och konstrueras i ett socialt sammanhang.

undervisningspraktiken i läsförståelse samt enligt lärarna de villkor som skolans organisation erbjuder för undervisningen.

Lärarnas undervisningspraktik formas av de nationella och lokala styrdokumenterna tillsammans med skolans organisatoriska villkor. Skolans regelverk och traditioner vävs samman med de individuella erfarenheter och uppfattningar som lärare har av det egna arbetet. Lärare formar därmed delvis sina egna förutsättningar för undervisningen samt delvis även villkoren i skolorganisationen. Det är inom dessa betingelser som lärares arbete genomförs (Carlgren, 1999a).

De skolorganisatoriska villkoren kommer i min studie att betraktas med avseende på lärarnas resonemang om det regelverk och övrigt som omger deras arbete:

Kursplaner. Här avses de villkor som understödjer undervisning i läsförståelse utifrån det innehåll i kursplaner som lärare förväntas undervisa om. Lärare och rektorer måste tillsammans arbeta med hur kursplaner ska anpassas och tolkas i relation till den lokala undervisningsverksamheten (Carlgren, 2005; Linde, 2012).

Läroarbetsutveckling och kompetensutveckling. Här hännyftas på de villkor som bidrar till undervisning i läsförståelse utifrån lärares ämneskunskaper och fortsatt kompetensutveckling. I OECD:s (2015) tidigare nämnda rapport framhålls vikten av att utveckla kvaliteten för undervisning och lärande genom en långsiktig personalstrategi inom skolsektorn för att ge lärare möjligheter att hålla jämna steg med krav på att utveckla professionen. När en grupp lärare från samma skola, ämne och årskurs deltar i utbildning kan detta bli en samverkande faktor som kan leda till att förbättra lärares kunskaper och förändringar i klassrumspraktiken (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Parise & Spillane, 2010). Vidare visar förstnämnda forskare återigen på betydelsen av ämnesförjäpning för att utforma högkvalitativ professionell utveckling.

Alatalo (2011) visar i sin läroarbetsstudie att lärare i årskurs 1–3 har kunskapsluckor om skriftspråkets strukturer, såsom att kunna analysera elevens språkliga (fonologiska) utveckling, exempelvis att de inte är insatta i hur språkljud bildas samt bristfälliga kunskaper om betydelsen av grundord. I studien ingick även frågor om läsförståelse, och Alatalo pekar på betydelsen av att lärare har kunskaper om metodisk undervisning i läsförståelse. Det framkom exempelvis att ingen av de intervjuade lärarna i studien talade om undervisning i läsförståelsestrategier. Resultatet tyder, enligt Alatalo på att lärarna inte har ”empiriskt underbyggda teorier” (s. 185) om hur läsförståelse kan utvecklas.

Arbetslaget. Här menas de villkor som kan bidra till undervisning i läsförståelse utifrån det stöd som den enskilde läraren kan förvänta sig att få från sina kollegor, såsom lektionsplanering, pedagogiska råd etc. Arbetslagets betydelse pekar exempelvis på att lärare gynnas av ett utvecklat samarbete och en samsyn på hur förbättringsarbete kan genomföras. (Blossing, 2013; Granberg & Ohlsson, 2005; Liljenberg, 2013). Diskussioner i ett arbetslag har visat sig ha bra effekt för att utveckla lärares undervisning. Då lärare väljer att diskutera undervisning med kollegor blir ämnesområden som är direkt kopplade till deras nuvarande praktik viktiga att aktualisera (Parise & Spillane, 2010).

Resurser och resursbrist. Här avses ekonomiska villkor, elevsammansättningar och tid för att kunna realisera undervisning i läsförståelse. Kommunernas ställningstaganden och ekonomiska ramar påverkar hur undervisningen kommer att kunna genomföras (Berg, 2003; Carlgren & Marton, 2004; Stenlås, 2009). Hur undervisningen organiseras och hur man konkret hanterar arbetssätt i klassrummet blir viktigt att diskutera med utgångspunkt i vad som påverkar elevers resultat (Skolverket, 2010a).

I den här studien uppfattar jag de intervjuade lärarna som konstruktörer av den undervisning som enligt dem ska leda till att utveckla elevernas läsförståelse. I intervjuerna refererar lärarna till sina praktiska undervisningsmoment, vilket i studien tar sin utgångspunkt i lärarnas utsagor om undervisningspraktiken i läsning och med specifikt fokus på läsförståelse. Utsagorna om den konkreta undervisningspraktiken i studien betraktas och tolkas mot de mål som finns formulerade i läro- och kursplaner samt också i relation till forskningsresultat om läsning och läsförståelse. Det är lärarnas utsagor om mötet mellan det regelstyrda och vad som (enligt lärarna) sedan realiseras i praktiken som är av intresse i studien.

Föreliggande studie baseras på principen att undervisningsverksamheten är socialt skapad och ständigt omskapas, dels utifrån skolväsendets organisation (offentliga föreskrifter), dels utifrån lokal skolorganisation samt lärares kunskaper och erfarenheter. Lärarpraktiken kan därmed uppfattas som ett individuellt handlande på en viss plats och vid en viss tidpunkt. Vid en annan tidpunkt och med andra eleverna kan det individuella handlandet te sig annorlunda än vid en tidigare liknande undervisningssituation. Lärare måste utgå ifrån den situation som man befinner sig i för stunden och vara anpassningsbara i form av rationellt handlande eller som Marton och Tsui (2004) benämner det, att ha ett professionellt seende. Den tänkta planeringen

ska skapa förutsättningar för lärande och kan ses som en ”reflekterad intentionalitet hos läraren” (Carlgren, 2005 s. 282). Det innebär att kunna avgöra vad som är möjligt att göra med tillgängliga medel.

Det tidsmässiga sammanhanget för studien ska dessutom ses mot bakgrund av att läsning och läsförståelse kommit att aktualiserats alltmer med tanke på elevernas vikande provresultat i olika undersökningar. Vid den här studiens genomförande hade debatten om de försämrade prestationerna för svenska elevers läsning tagit fart då resultaten från PIRLS (Skolverket, 2007b, 2011) visat på en nedåtgående trend. Men de vikande resultaten vände i positiv riktning i PIRLS-studien 2016 (Skolverket, 2017).¹⁶

Lärarkåren stod vid den här tidpunkten även inför att en ny läroplan skulle introduceras (Lgr 11).

I det följande redogörs för de praktikteoretiska¹⁷ resonemang som ligger till grund för att förstå hur tidigare nämnda villkor påverkar den undervisningspraktik i läsförståelse som lärarna uttalar sig om i intervjuerna.

Praktikteori

Begreppet praktik kan ha skilda betydelser för olika människor och i olika sammanhang. Inom forskningen kan det finnas skilda synsätt på hur praktiken kan eller ska betraktas för att kunna förändras eller förbättras. I olika ämnen eller traditioner studeras specifika delar av praktiken. Praktiken kan exempelvis studeras utifrån en extern betraktares synvinkel, följaktligen på det sätt som en utomstående uppfattar en individs handlande, till skillnad från en intern betraktare (Kemmis, 2009).

Att enbart studera delar av praktiken eller att åsidosätta någon del av den, gör att det blir svårt att helt och fullt förstå den. Med det, menar Kemmis (2009), att det inte är givande att betrakta människor antingen som individer eller som grupper. Det vill säga, att om man enbart utgår ifrån lärares perspektiv finns risken att framställningen blir ofullständig, och därmed kan praktiken bli

¹⁶ Även resultaten i PISA-studien från 2015 visade en positiv utveckling i läsning (Skolverket, 2016).

¹⁷ Ordet *praktik* används i avhandlingen för att beteckna den undervisningspraktik som lärarna ger uttryck för. Med det vill jag peka på att det inte behöver vara vedertagna sätt att arbeta på som lärarna talar om. Praxis är ytterligare ett begrepp som används i detta sammanhang med betydelsen av vedertaget bruk, allmänt bruk, sedvana. I SAOL (2006) skrivs, att praxis är tillämpning i praktiken: praktisk utövning av något; numera liktydigt med och vanligen ersatt med begreppet praktik.

vanskelig att förklara och förstå. Att anta det ena eller det andra perspektivet kan innebära att avgörande förhållanden i praktiken inte lyfts fram. Av det skälet finner jag det angeläget att i studien även integrera de formella regelverken samt forskningens inflytande på lärararbetet.

Lärarpraktiken ska betraktas som multidimensionell och infogas i olika praktiker. Lärare deltar och inordnar sig i grupperingar som inte enbart består av lärare. Alla involverades perspektiv ska, enligt Kemmis (2009), beaktas, såväl elevers och föräldrars som andra av skolans yrkesgrupper.

För avhandlingens teoretiska utgångspunkter används Kemmis och Grootenboers (2008), Kemmis (2009) praktikteori (practice theory) om hur lärares undervisning kan betraktas och förstås. I det följande beskrivs praktikteorin och hur den kan appliceras på en lärarpraktik som den används utifrån nämnda forskare och hur den uppfattas av mig.

Kemmis (2009) tar upp begreppet professionell praktik, vilket i detta sammanhang menas att praktiken relateras till ett specifikt yrkesområde, lärarpraktiken. Särskilt inom professionella praktiker kan, enligt Kemmis, ett antal nyckelfaktorer urskiljas, som att praktiken är strukturerad, kulturellt och diskursivt utformad. Praktiken realiserar i språk, ord, idéer, speciella teorier och diskurser. Den hänförs inte bara till vad en individ gör det finns alltid medierande förutsättningar, till exempel hur strukturer utvecklas i ord och diskurser inom en praktik.

Kemmis och Grootenboer (2008) redogör för hur en professionell praktik kan betraktas, vilken de rubricerar som praktikarkitektur (practice architecture)¹⁸. Med det menas på vilket sätt organisationer och institutioner anordnar hur människor lär sig ett arbete inom en särskild organisation, såldes hur en praktik konstrueras, möjliggörs och begränsas. Det kan exempelvis gälla vissa typer av ord, gärningar och relationer mellan människor i förhållande till andra utanför. Praktikarkitektur kan användas för att skapa förståelse och mening, dels för lärares didaktiska val, dels för att ge insikter om hur resurser och villkor formar undervisningen. Begreppet är följaktligen användbart för att åskådliggöra komplexiteten i läraryrket. Både den individuella och den kollektiva praktiken kan studeras inom praktikarkitektur, enligt Kemmis m.fl. (2014). I denna avhandling kommer jag för enkelhetens skull att enbart använda begreppet praktikteori.

¹⁸ Praktikarkitektur har tidigare använts i avhandlingar av Tyrén (2013) och Langelotz (2014).

Praktiken skapas och struktureras av materiella ting och ekonomi, menar Kemmis (2009), vilket inkluderar verktyg, resurser och ”råmaterial”, som i större eller mindre grad visar sig i aktiviteter, exempelvis material och ekonomiska resurser. Människor och objekt¹⁹ involveras i dessa aktiviteter och människor kan samtidigt befinna sig i olika steg i utvecklingen av praktiken.

Praktiken innefattas även av ett ”praktiskt resonemang”, det vill säga av uttryck och förståelse för att handlingar är ett utforskande av vad som är möjligt att göra här och nu. Därmed blir praktiken historiskt formad och strukturerad och samtidigt en produkt av en lokal historia, vilken stödjer formandet av den framtida historien, konstaterar Kemmis (2009). Därutöver påpekas att handlingar med syftet att ”få tag” i praktiken som ett objekt för förståelse i sig själv är en praktik.

Praktikens ”uppgift” är, fortsätter Kemmis (2009), att åstadkomma större eller mindre förändringar i människors förståelse för fysiska förhållanden och relationer. Dessutom argumenteras för att praktiken är teoretisk i den meningen att praktiken alltid relateras till en teori, även om teorin inte är fullt utvecklad eller om praktikern inte är fullt medveten om den.

Lärapraktiken kan granskas ur olika perspektiv, menar Kemmis (2009), och framlägger ett antal aspekter på dessa. Med två av dessa vill jag precisera hur jag ser på praktiken:

- Handlingar eller aktiviteter av en individ sett ur ett externt/yttre perspektiv.
- Hur utförarna (lärarna) utvecklar och använder praktiken, sett ur de deltagandes perspektiv i egenskap av medlemmar i en skoltradition parallellt med en samhälleligt utvecklad praktik inom vilken de verkar.

Den första punkten syftar på hur en utomstående person (exempelvis forskaren) uppfattar det som lärare uttrycker om det egna arbetet. Punkt två inriktar sig på lärares uttalanden om undervisningspraktiken relaterat till skolans organisation och arbetslag, och hur praktiken formas i ett visst sammanhang (historiskt och kulturellt) och vid en viss tidpunkt.

Kemmis m.fl. (2014) har i sina teoretiska resonemang influerats av Schatzkis (2002) teorier om praktiken. Som centrala begrepp för praktiken formulerar Schatzki vad han kallar ”sayings” och ”doings”. I ”sayings” inbegriper Schatzki

¹⁹ Objekt i detta sammanhang är fysiska företeelser som omger människor.

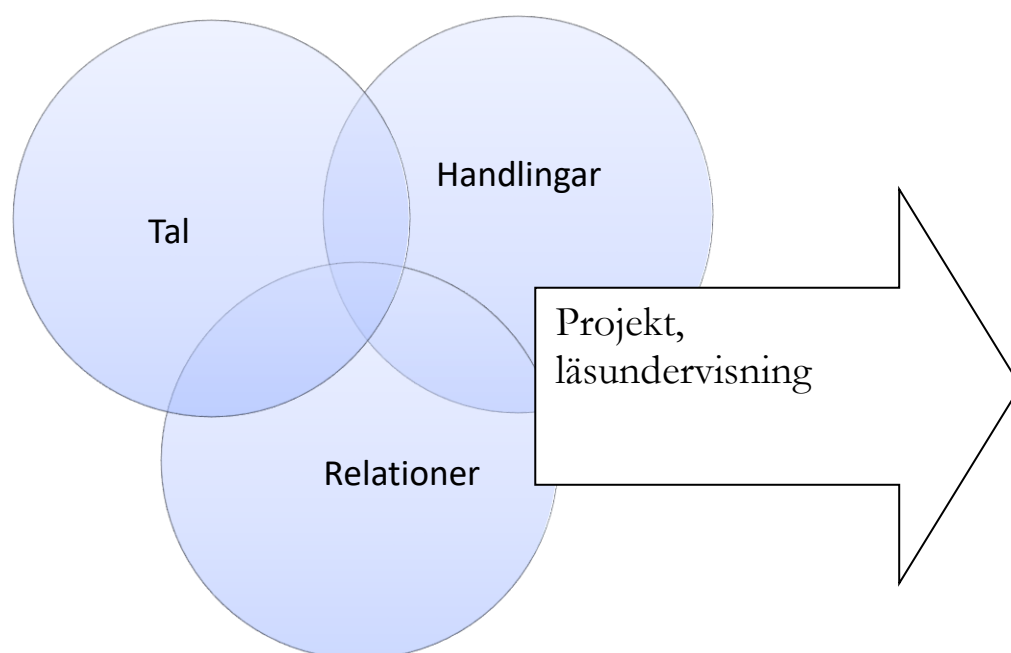
alltifrån språkliga uttryck till att vinka med handen eller att skaka på huvudet, följaktligen allt som i en kontext ger uttryck åt något. Vidare fortsätter Schatzki att i "doings" uttrycks händelser som inträffar bland människor, antingen var för sig, kollektivt eller ihop med artefakter. Dessa "sayings" och "doings" indikerar ett samband mellan individer och objekt som även är arrangerade i tid och rum. Kemmis m.fl. (2014) lägger till ytterligare en aspekt till Schatzkis praktikteori, "relatings". "Relatings" innefattar en social-politisk dimension, där makt och solidaritet uppmärksammas, och där individen ingår i olika grupperingar som formar identiteter och roller i förhållande till andra. Kemmis och Grootenboer (2008) menar vidare att "sayings", "doings" och "relatings" bildar en sammansatt struktur där praktiken möjliggörs eller begränsas. I min studie är det således vad lärarna talar om, vilka handlingar som utförs och vilka relationer som är möjliga samt eventuella begränsningar som lärarna anser finnas för utformandet av undervisningsverksamheten.

Praktikteorin, som Kemmis m.fl. (2014) företräder, ska uppfattas som multidimensionell, det vill säga vad lärare *talar* om (*sayings*), *handlingar* (*doings*) och vilka *relationer* (*relatings*) de ingår i. Alla tre delarna är inblandade och överlappande i konstruktionen och i genomförandet av lärares yrkespraktik.

Kemmis m.fl. (2014) anser att när handlingar är sammanvävda på ett särskilt sätt karakteriserar detta en specifik praktik. I den förekommer projekt (exempelvis läsundervisning), som är formade och formas av traditioner i undervisningen och som i sin tur reproduceras. Traditionerna består av språk och diskurser som lärare använder för att motivera en särskild struktur i undervisningen. Undervisningspraktiken, såsom den framstår i stunden, är orienterad mot framtiden, men svarar även mot en bakgrund i historien. Praktikens "placering" anger alltid en speciell plats vid en speciell tidpunkt och skapas på den plats där den utförs, tillsammans med de resurser som finns på platsen.

Kulturellt – diskursiva
arrangemang, det semantiska
rummet med språket som
medium (tal)

Materiella – ekonomiska
arrangemang, det fysiska
rummet med aktiviteter
som medium (handlingar)



Social – politiska
arrangemang, det sociala rummet med
solidaritet och makt som medium (relationer)

Figur 2. Hur tal, handlingar och relationer medieras i olika ”rum”
(efter Kemmis m.fl., 2014, s. 34).

Figur 2 illustrerar att praktiken kan förstås som transformativ (föränderlig) i så motto att den förändrar sakernas tillstånd i semantisk mening, ”sayings”, i fysiska och materiella rum ”doings”, och i sociala sammanhang ”relatings”.

Vad som kan möjliggöra, men även begränsa praktiken, förenas med de förutsättningar där *talet* om (sayings), *handlingar* (doings) och *relationer*

(relatings)²⁰ kommer till uttryck i lärarnas utsagor om undervisningen. Dessa förutsättningar formar genomförandet av praktiken och benämns av Kemmis m.fl. (2014) som *arrangemang* (arrangements).

I *talet* om något innefattas detta i ett kulturellt–diskursivt *arrangemang* – hur man talar om och i praktiken – vad lärarna uppfattade som relevant att tala om, beskriva, tolka och försvara inom en praktik.

Det andra *arrangemanget* är det materiellt–ekonomiska, som hänförs till *handlingar*. Vilka resurser som finns för att möjliggöra aktiviteter som tillhör praktiken, olika fysiska strukturer, exempelvis tillgång till material eller vilka möjligheter skolbyggnaderna inbjuder till. *Handlingar* relateras till vad lärarna uttrycker om den egna undervisningspraktiken, vad som är möjligt att åstadkomma eller vad som begränsar dem utifrån de kunskaper och resurser som står till buds. Detta åskådliggörs i utsagorna om hur lärarna gemensamt eller individuellt säger sig hantera både det dagliga arbetet men också den långsiktiga planeringen och utvecklingen av verksamheten. *Handlingar* exemplifieras med utsagor om hur läsningen planeras på ett praktiskt sätt för eleverna, att ha en läsläxa varje dag eller att föra loggbok över vad de läst. Aktiviteter som karaktäriserar praktiken finns följaktligen i handlingarna och i interaktion med de fysiska och materiella objekt som finns i skolverksamheten.

Det tredje *arrangemanget* är det social–politiska, som handlar om resurser, som möjliggör *relationer* mellan människor, men även kopplingar till objekt som finns i praktiken, till exempel regler och roller i en organisation eller praktiska överenskommelser om hur något ska göras. Vad lärarna i denna studie uttrycker om sig själva i förhållande till kollegor, arbetslaget och elever (samt föräldrar och annan skolpersonal) innefattas i begreppet *relationer*.

Praktiken formas även i nätverk mellan människor eller objekt där de kan inkluderas eller exkluderas. Kemmis (2009) menar fortsättningsvis att den praktik som finns inom *relationer*, kan innebära att tillhöra eller inte tillhöra en grupp, olikheter i ställning (position), roller bland människor och i maktrelationer, som exempelvis de regler och den ekonomi som styr en skola. *Relationer* bildar följaktligen ett slags nätverk mellan personer men även kopplingar till objekt som finns i skolan.

Kemmis (2009) framhåller vidare att som forskare ska man vara medveten om att den praktik som beforskas tillsammans med forskningspraktiken är en ”sammansmältning av horisonter” (”melting of horizons” (s. 31). Detta kräver

²⁰ Fortsättningsvis kommer jag att använda de svenska orden *tal*, *handling* och *relationer* istället för de engelska ”sayings, doings och relatings”. Det är min egen översättning.

att forskaren både förstår den professionella praktikern och praktikerns värld och att professionella praktiker förstår forskarens praktik och värld.

För att sammanfatta denna studies teoretiska utgångspunkter finns i skolan en lärarpraktik som inbegriper flera aspekter. Från ett externt/yttre perspektiv betraktas läraren både som utförare av en praktiktradition och som utvecklare och medlem av denna tradition eller praktik. Lärarna (med sin erfarenhetsbakgrund) och skolans organisation bildar en praktik där förändring och omstrukturering ständigt pågår och där de är medagerande i att föra praktikprocessen vidare. Studien riktas mot lärarnas *tal*, *handlingar* och *relationer*. Det är således lärarnas utsagor om den egna undervisningen som studeras, inte den konkreta undervisningssituationen. I studien omnämns indirekt andra aktörer – eleverna, föräldrar, annan personal och skolan som institution – även dessa är med och ”konstruerar” den miljö där lärarpraktiken realiserar.

5. Metod och genomförande

Metodkapitlet inleds med en beskrivning av vetenskaplig ansats och metod. Därefter följer en presentation av intervjun som forskningsredskap, vilka kunskaper den kan ge samt vilka eventuella svagheter som den kan vara behäftad med. Efter detta beskrivs hur urval och planering gått till. Därpå redogörs för hur bearbetning och analys av data har gjorts. Kapitlet följs av ett resonemang om studiens trovärdighet och avslutas med vilka etiska utgångspunkter jag följt.

Val av vetenskaplig ansats och metod

Vad som styr en forskares val av vetenskaplig metod och ansats är de forskningsfrågor som ställs, och i den här undersökningen handlar det om lärares resonemang om sin undervisning i läsförståelse. Genom den kvalitativa forskningsansatsen skapas möjligheter till att nyansera resultaten och få fram hur människor på kvalitativt skilda sätt ger uttryck åt företeelser i sin omgivning (Miles & Huberman, 1994).

I den här studien används intervjuer och studien har således en kvalitativ inriktning. Den kvalitativa forskningsintervjun ställer individens kunskaper och erfarenheter i centrum och därmed intervjupersonens utsagor om ett studerat fenomen.

Den kvalitativa intervjun som forskningsredskap

Lärarnas utsagor om läsförståelseundervisning utgör fokus för undersökningen, varför individuella intervjuer framstod som både lämpliga och betydelsefulla. Det är min avsikt att förstå de intervjuades individuella men också hela gruppens förståelse av deras uttalanden om undervisningen. Studien baseras

följaktligen på tolkning av lärarnas utsagor om undervisning tillsammans med de villkor som skolan och den sociala kontexten bildar.

Intervjumetoden motiveras utifrån värdet av att få kontakt med personer som kan ge privilegierad information, det vill säga, menar Denscombe (2009), ”information som grundar sig på att de är människor i en speciell position” (s. 233). I synen på utbildning och undervisning, som var och en av de intervjuade lärarna ger uttryck åt, är det viktigt att den intervjuade har möjlighet att utveckla sina synpunkter.

Kunskap konstrueras under forskningsintervjun i interaktionen mellan intervjuaren och intervjupersonen. I och med det blir intervjun en aktiv process, understryker Kvale och Brinkmann (2009). Vidare menar de att kunskapen från intervjuer kan betecknas som ”kontextuell, språklig, narrativ och pragmatisk” (s. 34). Kunskapsproduktionens karaktär är intersubjektiv och social. Intervjuer utmärks därtill av unika samtal med intervjupersonerna i en särskild kontext och uppgiften är att söka just de intervjuade personernas uppfattningar. Respondenternas intervjusvar ska således, menar Silverman (2010), beaktas med tanke på att de har tillkommit i interaktion med intervjuaren.²¹

Målet för intervjuerna i studien har blivit, som Kvale och Brinkmann (2009) formulerar det, att ”förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (s. 39). Intervjuerna i studien uppmärksammar, som Esaiasson m.fl. (2007) uttrycker det, ”synliggörande, hur ett fenomen gestaltar sig” (s. 284). Intervjuerna ger, enligt nämnda forskare och såsom jag uppfattar det, spontana beskrivningar som baseras på intervjupersonernas resonemang om den egna undervisningspraktiken. Inom forskning där intervjumetoden används är intresset riktat mot att få fram variationen bland de intervjuade personerna (Kullberg, 2014).

I en semistrukturerad intervju (med en intervjuguide) ges intervjupersonen möjlighet att berätta om sitt arbete och ger samtidigt intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor (Bryman, 2004). I en intervjusituation ges även möjlighet att precisera frågorna vid ett fysiskt möte. Genom detta möte mellan två personer ges naturliga tillfällen för såväl intervjuare som respondent att förtydliga och fördjupa sig i frågor och svar. Innebörderna i frågorna och svaren kan direkt diskuteras och omformuleras så att respondenterna uppfattar och förstår dem såsom intervjuaren avsett. Platsen, sammanhanget och tidsdimensionen gör att

²¹ Här följs Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) terminologi av respondent respektive informant. Respondent är en person som lämnar uppgifter om vilka tankar de har om ett visst ämne. Informant används om personer som bidrar med information om hur verkligheten är beskaffad (sanningssägare).

det som framkommer vid en intervju inte är överförbart till en annan intervju (Kvale & Brinkmann, 2009).

Studien koncentreras följaktligen på vad lärarna anser som relevant att förklara och förstå utifrån sina kunskaper och erfarenheter om sin undervisning.

Urval av respondenter

Det empiriska materialet utgörs av intervjuer med 22 lärare under hösten 2009 och början av våren 2010 samt kompletterande intervjuer och frågor (e-post) under våren 2011. De deltagande lärarna var verksamma som klasslärare i årskurs 4–6.

Ett antal skolor (21) och kommuner (8) kontaktades per telefon och e-post för att komma i förbindelse med lärare som var intresserade av att delta i studien. Avsikten med att välja olika kommuner var en strävan efter variation beroende på om det eventuellt fanns olikartade skolkulturer eller specifika förhållanden på någon skola. Det kunde exempelvis vara skolor som låg i invandrartäta områden eller landsortsskolor. Urvalet av skolor och kommuner blev på detta sätt ett slumpmässigt delurval (Esaïsson m.fl., 2007). Valet av kommuner ledde till sist till att såväl storstadsskolor som skolor i kranskommuner och landsortsskolor kom att bli representerade. Ett flertal av lärarna (och skolor) som kontaktades avstod emellertid, eftersom de ansåg att de hade alldeles för stor arbetsbelastning eller inte kunde delta av något annat skäl.

Urvalet blev till sist en form av självselektionsurval, som Esaïsson m.fl. (2007) betecknar det, eftersom intresserade lärare valde att ställa upp i studien. Slutligen medverkande 22 lärare från 10 skolor och 7 kommuner.

Att antalet lärare i urvalsgruppen till sist stannade vid 22, berodde på vetenskaplig mättnad. Det vill säga, att allteftersom intervjugruppen utökades uppfattades inte nya kvalitativa skillnader i svaren och ytterligare intervjuer tillförde inte nya variationer av redogörelser för undervisningspraktiken.

Urvalsgruppen kom således att bestå av lärare som var klass- och grundskollärare för årskurs 1–7 eller 4–9, varav majoriteten, nio, hade inriktningen svenska och samhällskunskap och fyra hade matematik och naturkunskap. En person var utbildad som lågstadielärare, sex var mellanstadielärare och två var specialpedagoger (en lågstadielärare och en

mellanstadielärare). Antalet år som lärarna hade arbetat inom yrket varierade från 3 till ca 35 år. Två av lärarna är män. Skolorna som lärarna arbetade vid representerade storstadsskolor i mångkulturella områden samt skolor belägna i storstadens krans- och landsortskommuner.

Vid jämförelse mellan lärarna blev det tydligt att det fanns olikheter i hur lärarna talade om sin undervisningspraktik beroende på antal år i yrket, vilket inte hade varit en utgångspunkt från början i studien. Det framkom vid genomläsningen av intervjuerna att det fanns skillnader i hur lärarna uppfattade, beskrev och talade om sin undervisningspraktik. Skillnader fanns mellan de lärare som hade grundskolläraryt utbildning (3–14 år i yrket) och de som hade utbildning till låg- och mellanstadielärare och grundskollärare årskurs 4–9 ma/no (23–35 år i yrket). Urvalsgruppen kom av det skälet att delas in i två grupperingar. Innebörderna i dessa skillnader beskrivs i resultatkapitlet.

Lärarna som hade grundskolläraryt utbildning har fått beteckningen ”Grupp 1”, 12 lärare. I denna grupp hade flertalet lärare svenska som ett huvudämne i sin examen. Det var nio som var sv/so lärare och tre var ma/no lärare. Av dessa 12 hade tre inte utbildning i svenska för årskurs 4–6 utan enbart för årskurs 1–3.

De lärare som var låg- och mellanstadielärare och grundskollärare årskurs 4–9 ma/no, har fått beteckningen ” Grupp 2 ”, 10 lärare. Lärarna i Grupp 2 hade svenska i sina utbildningar, dock ej som ett huvudämne. De lärare som var utbildade i matematik/naturkunskap hade oftast en kortare kurs i svenska som tillval (ej angivit omfattning på kurs) i sin grundutbildning eller hade kompletterat med någon kurs inom svenskämnet i efterhand. I den här gruppen var det en lärare som inte hade utbildning i svenska för årskurs 4–6 (en lågstadielärare).

Gränsdragningen mellan Grupp 1 (3–14 år i yrket) och Grupp 2 (23–35 år i yrket) visade sig även vara praktiskt hanterbart, det blev nästan två lika stora grupper. Ingen i intervjugruppen hade en yrkestid inom tidsspannet 15–22 yrkesår.

I resultatdelen där lärarnas utsagor presenteras, har lärarna betecknats med en bokstav och en siffra för att kunna skilja de olika personernas uttalanden från varandra. Grupp 1 har betecknats med G1 + en siffra som står för intervjupersonen, Grupp 2 har betecknats med G2 inklusive de två specialpedagogerna + en siffra (exempel G2:1).

Planering och genomförande av intervjuerna

För att få en test på frågorna som skulle användas gjordes en pilotstudie med fyra lärare under våren 2009. Följden av denna blev att frågorna justerades och utökades mer mot läsundervisningen och dess villkor. Huvudstudien genomfördes från hösten 2009 till våren 2011.

Efter att ha fått uppgifter om vilka lärare som var villiga att delta, kontaktades dessa per telefon för att avtala tid och plats för intervjuerna. I samband med den första kontakten bifogades ett presentationsbrev (bilaga 2) om forskningsprojektet med information om ungefärlig tid för intervjun, hur den skulle följas upp, att man som medverkande skulle förbli anonym och kunna avbryta kontakten med mig (forskaren), oavsett orsak.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplatser, och i och med detta gavs en inblick i vars och ens egen skolmiljö, vilket blev en autentisk inramning av intervjusituationen.

En intervjuguide utformades som innehöll på förhand utformade frågor, men ytterligare frågor kunde också uppstå utifrån varje intervjupersons svar, som eventuellt kunde innehålla specifika synpunkter och kunskaper om den egna läsundervisningen. På så vis kunde lärarnas utsagor riktas mot hur något kan eller ska förstås med utgångspunkt från deras personliga perspektiv.

Frågorna var dels av övergripande karaktär, dels orienterade mot detaljer där lärarna beskrev arbetet med läsförståelse och läsning i klassen men även arbetet med enskilda elever. Exempel på en övergripande fråga: ”Ge exempel på något som du tycker är typiskt för läsundervisningen i år 4–6?” Exempel på detaljfrågor: ”Vad anser du om resurser för din egen klass/elever, i form av bibliotek, böcker i klassrummet, datorkapacitet etc (skolans ekonomi?)”.

Innehåll och ordningsföljd på frågorna kunde skilja sig åt i en del detaljer, beroende på respondentens svar, men huvudstrukturen var densamma i alla intervjuerna. Intervjuinnehållet bildar på så sätt en skildring av lärarnas arbetsvardag.

Intervjuerna tog mellan 50 till 80 minuter. De flesta genomfördes efter att lärarna avslutat sina lektioner för dagen. Platsen för intervjuerna var antingen i ett klassrum eller något mindre rum där intervjun kunde genomföras ostört. Alla intervjuer spelades in på dator och med ljudbandspelare så att jag kunde försäkra mig om att tekniken inte skulle fallera (i informationsbrevet fanns uppgift om att intervjun skulle spelas in).

Den färdiga utskriften skickades med e-post till lärarna för att de skulle ha möjlighet att kontrollera sina egna svar. Att lärarna tog del av den transkriberade intervjun innebar en kontroll av riktigheten i data. De kunde göra ändringar eller tillägg om de så önskade, men det var enbart ett par lärare som förändrade någon detalj i den transkriberade intervjun. Alla lärarna tillfrågades också om de kunde tänka sig att vid ett senare tillfälle svara på kompletterande frågor, vilket de ställde sig positiva till. Emellertid visade det sig att det inte var helt enkelt att få svar i efterhand. Några svarade inte på e-posten, medan andra tyckte att de redan gett uttömmande svar. Fyra av lärarna intervjuades ytterligare en gång för kompletterande frågor och fyra lärare lämnade kompletterande svar genom e-post.

För att ha möjlighet att se samband mellan utbildning och lärarnas svar ombads samtliga lärare efter intervjun att uppge sin grundutbildning samt den fortsatta kompetensutveckling de genomgått under de senaste fem åren (bilaga 3).

Bearbetning och analys av data

I det följande ges en redovisning av hur bearbetning och analys av intervjumaterialet har gjorts. Kunskaper och erfarenheter som kommer till uttryck i lärarnas utsagor om undervisningen i läsförståelse och läsning är kärnan i studien. Tankar och intentioner som lärare har är inte alltid iakttagbara i en klassrumssituation men genom intervjuerna kan en framkomlig väg finnas för att få ta del av hur lärare resonerar och tänker om sin undervisning. Därtill utövar skolorganisationen inflytande på undervisningen, och lärarnas uppfattningar om dess påverkan är därför viktiga att få ta del av. Det kan ha med förutsättningar för hur den praktiska verkligheten är ordnad: utrymmen för elever, tillgång på böcker, möjlighet att bedriva undervisning i mindre elevgrupper. Det kan även ha att göra med lärares möjligheter att planera arbetet både individuellt och tillsammans med övriga kollegor.

Intervjuerna transkriberades snarast efter intervjutillfället eftersom samtalet då var aktuellt för mig. Vid transkriberingen av intervjuerna var målsättningen att så noggrant som möjligt skriva ner respondenternas utsagor. Talspråksformen har behållits i möjligaste mån, men textmaterialet redigerades dock något i grammatiskt hänseende och icke-språkliga uttryck utelämnades, exempelvis pauser och skratt.

En text medger mer än en tänkbar tolkning, vilket har att göra med att språkliga uttryck kan återge olika meningsskikt. Intervjutexterna blev i nedskrivna form ett slags ”arkiv”, tillgängligt för mig som forskare, där texterna återkommande kunde studeras, analyseras, tolkas och omtolkas. Bearbetningen handlade således inte enbart om vad lärarna bokstavligen sagt, utan också om andemeningen i utsagorna och hur dessa kan tolkas (Punch, 2009).

Terminologin när det gäller analys av texter är skiftande och benämns med något olika uttryck beroende på vilken inriktning en studie kan ha. Analyser handlar om att identifiera teman eller mönster i vad som sagts, således ”kärnan” i lärarnas utsagor. Min uppgift som forskare är att ”ta fram det väsentliga innehållet genom läsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår” (s. 237), enligt Esaiasson m.fl. (2007). Målet med bearbetningen och analysarbetet var att sammanföra och hantera intervjumaterialet för att kunna presentera lärarnas uppfattningar.

Studiens data har analyserats med så kallad kvalitativ innehållsanalys enligt Hsieh och Shannon (2005), medan Esaiasson m.fl. (2007) kallar metoden för kvalitativ textanalys.²² Oavsett vad man väljer att kalla textanalysen är det den språkliga kommunikationen med särskild inriktning på innehåll och mening som står i centrum. Hsieh och Shannon beskriver analysättet med följande och för denna här studien lämplig inriktning:

...qualitative content analysis is defined as a research method for subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns. (s. 1278)

Intervjutexterna berör alltifrån konkreta beskrivningar av vad lärarna sagt att de gjorde i undervisningen till tankar de hade om undervisningen. I intervjuerna söktes efter utsagor av likartad karaktär eller där uppfattningar stod emot varandra. Avsikten var att systematisera dessa delar av innehållet i intervjuerna och sammanföra likartade utsagor till teman.

Textmaterialet sorterades efter intervjufrågorna, och enskilda ord och meningar valdes ut. Meningar (stycken) som rubricerade en utsaga om något moment i undervisningen eller lärares resonemang om sin undervisning blev utgångspunkten. Handlingar eller erfarenheter som intervjupersonen uttalade sig om sammanfattades till nyckelord och sammanfördes till teman. Det

²² Det förekommer olika uttryck för varierande sätt att ta sig an arbete med att analysera texter. Det har att göra med i vilket syfte en text ska analyseras. Författare till metodlitteratur använder även något olika begrepp för samma fenomen. Samtalsanalys och diskursanalys är andra exempel på textanalys (Bryman, 2004).

beskrivna tillvägagångssättet är en process för att formulera intervjupersonernas utsagor till kortare formuleringar och kallas meningskoncentrering enligt Kvale och Brinkmann (2009).

Inledningsvis började jag med att sortera svaren på intervjufrågorna efter de tre forskningsfrågorna (som finns i syftet). Utifrån forskningsfrågorna formades tre huvudteman:

- Aspekter av elevernas läsförståelse och läsning
- Undervisningen
- Villkor för undervisning

Inom dessa huvudteman skapades sedan delteman som urskildes i intervjutexterna allteftersom analysen av svaren fortgick. Inom huvudtemat ”Undervisning” urskildes exempelvis delteman, som innefattade olika moment som undervisningen bör och ska innehålla enligt läro- och kursplaner, samt vad som inom forskning betonats som effektiva inslag i läsförståelseundervisning. Ytterligare delteman som fanns med i inledningsskedet var till exempel att förstå en text utifrån samtal om den, upplevelse av en text, frågor till ett textavsnitt, motivation för läsning och olika lässtrategier.

Nedan görs en närmare beskrivning av vad huvudteman och delteman kom att innehålla:

- **Aspekter av elevernas läsförståelse och läsning**

Första fasen i analysen är att få intervjumaterialet hanterligt och därför gjordes sammanfattningar av alla intervjuerna. I denna genomgång identifieras svar på den första forskningsfrågan, således vad lärarna uppfattar som viktiga aspekter om elevernas läsförståelse och läsning. Det är alltså vilka färdigheter och förmågor som lärarna anser att eleverna ska och bör utveckla. Även lärarnas inställning och uppfattning om läsning i förhållande till annat i skolan var angeläget att belysa. Dessa ska ses som återspeglningar av lärarnas ståndpunkter om läsundervisningen.

Detta utgör huvudtemat, *Aspekter av elevers läsförståelse och läsning*, och därpå följer fyra delteman och avslutas med en sammanfattning:

Avkodning och läsutveckling

Att ”ha kommit in i läsningen”

Olika sätt att läsa och samtala om det lästa

Upplevelse, läslust och motivation

Sammanfattning – aspekter av läsförståelse

- **Undervisningen**

Den andra forskningsfrågan handlar om vilka läsaktiviteter och lässtrategier lärarna anser vara viktiga och framgångsrika i undervisningen för att eleverna ska kunna utveckla förståelse av ett textinnehåll. Det bildar huvudtemat *Undervisningen*, och består av fyra delteman och avslutas med en sammanfattning om undervisningspraktiken:

Före läsningen

Att aktualisera under läsningen

Att arbeta med efter läsningen

Att anpassa läsundervisningen

Uppföljning, bedömning och dokumentation

Sammanfattning – undervisningen

- **Villkor för undervisning**

Tredje forskningsfrågan behandlar lärarnas uppfattningar av hur lärandemiljön och villkoren i skolororganisationen påverkar utformningen av undervisningen. Detta utgör det tredje huvudtemat, *Villkor för undervisning*, och fem delteman har urskilts:

Läro- och kursplanens användning i lärarpraktiken

Resurser och resursbrist

Att vara flexibel i undervisningen

Arbetet i lärarlaget

Utbildning och kompetensutveckling

Sammanfattning – villkor för undervisning

Nedanstående utsagor är exempel på hur innehållet i intervjutexterna med intervjufrågorna som utgångspunkt, kortats ner. Innebörden i utsagorna har formulerats om och koncentrerats till några få ord eller uttryck – nyckelord – och därefter har dessa inordnats i huvudteman och delteman (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det första exemplet är en utsaga om handlar om hur en lärare betraktar läsförståelse, deltema *avkodning och läsutveckling*. Utsagan har förkortats till ord eller uttryck. Det andra exemplet belyser en lärares utsaga om hur man kan

kontrollera att en elev förstått en text och ingår i deltemat *att aktualisera under läsningen*.

Genom att gå igenom intervjuvaren fråga för fråga och använda mig av meningskoncentrering kunde jag formulera nyckelord i utsagorna och göra kvalitativa jämförelser.

Meningskoncentrering:

Nyckelord:

Jag skulle vilja säga två saker: läsförståelse är att förstå det som står, sedan att också förstå det som inte står att läsa mellan raderna och kunna reflektera över det (G 8).

förstå det som står

läsa mellan raderna
reflektion

Meningskoncentrering:

Nyckelord:

Det jag kommer ihåg mest från min utbildning är hur man kan kontrollera förståelsen på tre så kallade nivåer. Först är det att svara på en fråga där svaret går att hitta direkt i texten. T. ex. vilken färg har Kalles cykel. Nästa nivå är lite svårare, då ska man tänka lite kanske göra en jämförelse, läsa mellan raderna, kunna dra en slutsats (M 19).

information
reflektera
inferens
slutsats

Ovanstående två citat visar utsagor som innefattar olika perspektiv på hur lärare betraktar läsning, till exempel att kunna hitta något direkt i texten, att kunna göra inferenser och att kunna reflektera. På liknande sätt har jag i det tredje resultatkapitlet, *Villkor för undervisning*, sökt och formulerat nyckelord och sedan tematiserat dem.

I resultatkapitlet *Undervisningen*, har jag gjort något annorlunda än i de två andra resultatkapitlen. Utgångspunkterna var vilka faktiska undervisningsmoment som lärarna säger att de tar upp inför, under och efter att eleverna läst en text. Detta ledde till att jag i intervjumaterialet sökte efter utsagor där lärarna framhöll läsaktiviteter och undervisningsmoment som stödjer förståelsen och arbete med en text. För att få en mer noggrann uppfattning om lärarnas utsagor gjorde jag ett avprickningssystem, där jag prickade av vilka lässtrategier i undervisningen som varje lärare tog upp. Lässtrategierna sammanfördes därefter för Grupp 1 och Grupp 2. I deltemat

före läsningen sökte jag efter i vilken utsträckning de båda lärargrupperna exempelvis tog upp ord och begrepp, bakgrundskunskaper och genrekompetens.

Studiens trovärdighet

För att det ska vara möjligt att granska forskningsprocessen har jag i möjligaste mån försökt tydliggöra de val, metoder och beslut som lett fram till resultaten. Tidigare i detta kapitel har en beskrivning gjorts av hur jag gick tillväga i forsknings- och analysprocessen. I detta avsnitt beskrivs denna studies olika mått och steg vad gäller validitet (trovärdighet, giltighet) och reliabilitet (tillförlitlighet).

Trovärdigheten i studien rör förhållandet om de medverkande lärarna skulle ha svarat på samma sätt om intervjuerna upprepades. Tiden förändrar ofrånkomligt uppfattningar och ställningstaganden. Det är knappast möjligt att få samma sociala inramning eller att de intervjuade uttrycker samma uppfattningar som vid ett tidigare tillfälle. Lärare från andra skolor och kommuner hade kanske vinklat svaren på ett något annorlunda sätt. Som tidigare nämnts gjordes pilotintervjuer, och följderna av dem blev att frågorna och intervjuförfarandet justerades, vilket sannolikt borde höja studiens trovärdighet.

Ahlberg (2009) och Thomsson (2002) påpekar att det råder delade meningar om att använda begreppet validitet i tolkande studier. Ahlberg (2009) i likhet med Trost (2010) framhåller ett annat sätt att bedöma och betrakta studier med kvalitativa data att man istället diskuterar i termer av trovärdighet och tillförlitlighet.

Trovärdighet ifråga om kvalitativa data kan sägas bestå av fyra delar: tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera (Bryman, 2004; Denscombe, 2009). Trovärdighet, hävdar Trost (2010), visar man enklast i anslutning till presentation och diskussion av den använda metoden.

För att åstadkomma god tillförlitlighet (reliabilitet) och noggrannhet i studien användes ett enkelt och begripligt språk. Alla som deltog i studien skulle förhoppningsvis uppfatta frågorna på samma sätt och såsom jag avsett. Som jag ser det innebär ett enkelt språk att utgå ifrån ett så vardagligt språk som möjligt.

Exempel på frågor: ” Hur går det att anpassa läsundervisningen till enskilda elevers behov?” och ”Vad anser du vara viktigt i själva läsandet?”

Tillförlitligheten berör i vilken utsträckning studien reflekterar lärargruppens kunskaper och uppfattningar om den undervisningspraktik de uttalar sig om. Den består också av det rimliga i lärarnas utsagor om sin undervisningspraktik och hur dessa sedan tolkats av mig. Kvalitativa data ska således betraktas som en ”produkt av en tolkningsprocess” (Denscombe, 2009, s. 383).

Överförbarhet är relaterat till att i en forskningsintervju presentera en så utförlig redogörelse som möjligt av intervjupersonernas utsagor, vilket ger underlag för att bedöma om resultaten är överförbara till liknande lärargrupper. I intervjumaterialet eftersöktes utsagor som kan exemplifiera både likartade uppfattningar, men också utsagor som står emot varandra och därmed ha möjlighet att se variationer i svaren (Bryman, 2004).

Pålitlighet innebär att genom beskrivningen av de olika faserna kan forskningsprocessen granskas tillsammans med innehållet av vad som lett fram till dess slutsatser. I avsnittet *Bearbetning och analys av data* har ambitionen varit att ge en utförlig redogörelse för tillvägagångssättet och därmed möjlighet att bedöma pålitligheten (Bryman, 2004)

Att styrka och konfirmera i en forskningsintervju av det här slaget ska medföra en försäkran om att informationen från respondenterna har återgivits på ett trovärdigt sätt. För att kunna göra detta har strävan varit att försöka vara så neutral som möjligt i intervjusituationen och inte låta egna ståndpunkter komma fram.

Validiteten kan också uttryckas som hantverksskicklighet, vilket går ut på att under hela forskningsprocessen ifrågasätta och kontrollera resultaten. Under arbetets gång har jag därför flera gånger återvänt till intervjumaterialet för att kontrollera lärarnas utsagor gentemot hur jag har förstått och tolkat dessa i förhållande till undersökningens forskningsfrågor.

Forskningens validitet kan även uttryckas som att ”verifiering av information och tolkningar är en normal verksamhet i det dagliga livets interaktion”, menar Kvale och Brinkmann (2009, s. 279). Detta kan tolkas som att jag som forskare och lärare (en tidigare ”insider”) begrundat och bedömt rimligheten i det som intervjupersonerna framfört. Det fanns inte något sätt att verifiera det som respondenterna berättade när det gällde deras egna uppfattningar eller erfarenheter. Här anknyts till vad Kvale och Brinkmann framhåller, nämligen ”att kunskapsproduktion genom samtal är intersubjektiv och social, att intervjuaren och intervjupersonen konstruerar kunskap

tillsammans” (s. 34). Den kunskap som intervjuerna har gett, var således en produkt av vad som genererats mellan de intervjuade och mig.

I detta sammanhang finns ytterligare en aspekt att vara observant på, nämligen att det i forskningsintervjun finns en inbyggd maktasymmetri. Intervjuaren är den som inleder, bestämmer inriktningen på samtalet och vad i samtalet som följs upp. Ur den synvinkeln kanske intervjun inte kan betraktas som en jämbördig samtalssituation (Denscombe, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). Forskaren har dessutom så att säga monopol på hur intervjuerna tolkas. De tolkningar av intervjuerna som gjorts av lärargruppens utsagor har de inte tagit del av. Det beror på att tolkningarna har gjorts på hela gruppen lärare, och en enskild individuell utsaga kan ur den synvinkeln inte bli bestämmande för resultatet.

En annan omständighet att beakta var intervjuareffekten, att intervjupersonerna påverkades av mig som person (forskare och lärare). Risken kan finnas att intervjupersonen mer eller mindre medvetet formulerat sina svar efter vad de trott att intervjuaren har velat höra. För att minimera mitt inflytande på lärarnas uttalanden var föresatsen att inta ett så opartiskt förhållningssätt som möjligt under intervjuerna. Detta innebar att inte ge egna kommentarer till respondenternas utsagor om de inte särskilt efterfrågade min uppfattning, vilket hörde till undantagen.

Motivationen för att delta i en intervjustudie av det här slaget kan säkerligen hänföras till intresse för läsning och läsningens betydelse, och ur den synvinkeln kan urvalet ha blivit ensidigt med en dominans av lärare som hade ett stort intresse för läsförståelseundervisning.

Thomsson (2002) menar att man i en studie som tar upp lärares handlande i en viss situation, inte kan generalisera eller fastslå att något är på ett visst sätt. Men Thomsson fortsätter med att om man genom resonering, argumentering och teoretisering för fram en förståelse som gör generaliseringen rimlig att anta, eller åtminstone intressant att reflektera över, kan den ändå vara giltig. Thomsson framhåller vidare att ”en undersökning kan bidra till nya angreppssätt i försöken att förstå också andra grupper eller situationer än de undersökta och på så vis vara generaliserbar” (s. 33).

Alla lärarna i studien fick läsa igenom sin intervjuutskrift, vilket innebar en kontroll av datamaterialet i utskriftsversionen. De kunde kontrollera sina intervjusvar och därmed bekräfta att det som sagts (och skrivits) verkligen överensstämde med deras uppfattningar och uttalanden (och inte missuppfattats av mig). Det visade sig att det endast var ett par av lärarna som

ville lägga till några detaljer i sina intervjuer. Bekräftelsen från lärarna av innehållet i intervjuerna skulle kunna betraktas som en form av respondentvalidering. De utskrivna intervjuerna kan med andra ord sägas vara ”lojal mot deras muntliga uttalanden” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79).

Etiska överväganden

De etiska aspekterna ska beaktas och övervägas i ett forskningsprojekt där data samlas in och som i detta fall rör personers uppfattningar om sitt yrkesutövande (Punch, 2008). För de personer som är beredda att medverka ska frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet genomsyra hela undersökningen. I studien har jag följt Vetenskapsrådets (2002) etiska regler för forskning. Konfidentialiteten och integriteten i den aktuella studien säkras genom att namn på kommuner, skolor och intervjupersoner är anonymiserade i hela det presenterade materialet. Det var även väsentligt med en försäkran om att medverkan i studien inte skulle leda till förfång för någon av deltagarna genom den forskning som utförts (Lankshear & Knobel, 2004).

Lärarna hade själva valt att medverka i intervjuerna (samtyckeskravet) och i presentationsbrevet fick de information om ämnet och syftet med studien. Informationen innehöll uppgifter om hur intervjun skulle gå till och att de när som helst kunde avbryta samarbetet med mig utan att behöva ange något skäl.

För att behålla lärarnas anonymitet har som tidigare beskrivits varje lärare i resultatredovisningen betecknats med G1 för Grupp 1 och G2 för Grupp 2 tillsammans med en siffra från 1 - 22. I redovisningen blev det därför enklast att använda bokstav + siffra för respektive lärare.

Intervjufrågorna berör förhållanden som tillhör yrkets så att säga innersta kärna, lärarnas uppfattningar om sin undervisningspraktik, deras kunskaper (om läsning), jämte vilka val och antaganden i undervisningen de gör. Mina egna preferenser skulle inte lysa igenom, åtminstone så lite som möjligt, utan den intervjuade måste få redovisa sina erfarenheter så fritt som den intervjuade önskade. Säkerligen kunde mina frågor vara avslöjande för vad jag ansåg som betydelsefulla insikter och kunskaper om läsning, men fältet måste lämnas så öppet som möjligt för att de tillfrågade skulle känna förtroende i intervjusituationen och vara villiga att delge mig av sina erfarenheter.

6. Resultat

Resultaten ska beaktas mot bakgrund av Kemmis praktikteori, vilken utgår ifrån att lärarpraktiken är multidimensionell, det vill säga att lärare medverkar i flera olika sammanhang.

Tjugotvå lärare intervjuades med utgångspunkt i forskningsfrågorna nedan:

- Vilka aspekter av läsförståelse uppfattar lärare i årskurs 4–6 som viktiga?
- Vad uppfattar lärarna som en framgångsrik undervisning i läsförståelse?
- Hur uppfattar lärarna att den enskilda skolans organisation och villkor påverkar utformningen och genomförandet av undervisning i läsförståelse?

Genom bearbetningen av studiens insamlade data konstruerades som tidigare beskrivits tre huvudteman med studiens forskningsfrågor som utgångspunkt. De tre huvudtemana har i sin tur delats upp i delteman och visas i figur 3 med respektive praktikteoretiskt begrepp.

De huvudteman och delteman som presenteras är svar på den aktuella studiens syfte och frågeställningar. Varje tema består av innehållsliga beskrivningar och förklaringar och belyses med lärarnas utsagor. De återgivna utsagorna har även funktionen av att ge autenticitet åt studiens resultat.

Resultaten knyts till Kemmis och Grootenboers (2008) och Kemmis (2009) praktikteori. Respektive forskningsfråga presenteras tillsammans med de arrangemang jag tidigare redogjort för och som manifesteras i tal (sayings) handlingar (doings) och relationer (relatings).

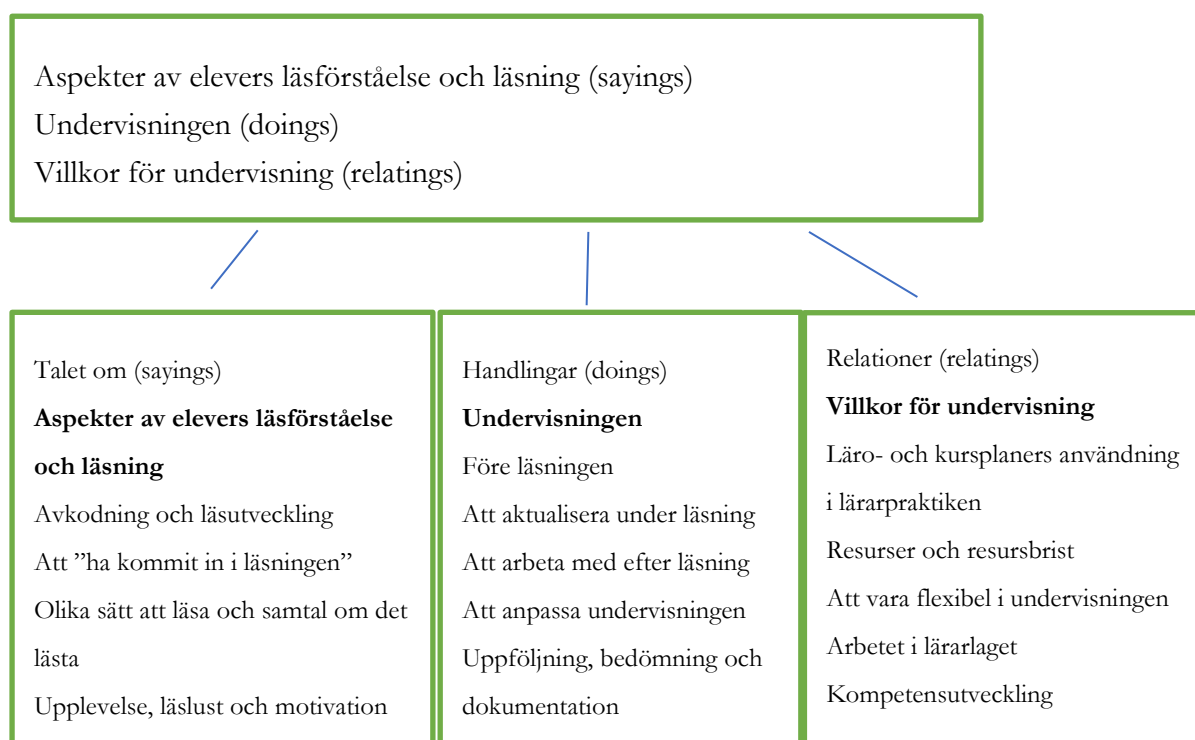
Den första forskningsfrågan sammankopplas med Kemmis (2009) *tal* (sayings) och har samlats i huvudtemat "*Aspekter av elevers läsförståelse och läsning*". Temat omfattar vad lärarna ansåg som relevant att tala om, beskriva, tolka och försvara inom en praktik, det kulturella - diskursiva arrangemanget.

Kemmis *handlingar* kopplas till huvudtemat "*Undervisningen*", då temat omfattar vad lärarna uttrycker om den egna undervisningspraktiken, vad som

är möjligt att åstadkomma eller vad som begränsar dem utifrån de resurser som står till buds. Detta konkretiseras i utsagorna om hur lärarna gemensamt och individuellt säger sig hantera detta i det dagliga arbetet, men också den långsiktiga planeringen och utvecklingen av verksamheten, det materiella – ekonomiska arrangemanget.

Huvudtemat ”*Villkor för undervisning*” kopplas till Kemmis *relationer* då temat består i relationer till människor och fysiska ting som finns i praktiken, till exempel regler och roller i en organisation eller praktiska överenskommelser om hur något ska göras. Vad lärarna i denna studie uttrycker om sig själva i förhållande till kollegor, arbetslaget och elever (annan skolpersonal samt föräldrar) innefattas i begreppet relationer, det sociala - politiska arrangemanget.

Efter varje deltema har jag under ”Sammantaget” skrivit ett kortfattat sammandrag av resultatet.



Figur 3. Schematisk bild av resultatet

Aspekter av elevers läsförståelse och läsning

I detta resultatavsnitt riktas fokus på lärarnas resonemang om elevernas läsning och vilka läsfärdigheter som de anser krävs för att eleverna ska kunna ta till sig texters innehåll och utveckla sin läsförståelse. Lärarna fick också en fråga om hur de definierade läsförståelse, vilka redovisas tillsammans med lärarnas utsagor om vilka läsfärdigheter de ansåg att eleverna ska utveckla.

Den innehållsliga beskrivningen av aspekterna handlade om lärarnas syn på hur eleverna kommer in i läsningen och upplever en texts innehåll samt deras motivation för att läsa. Dessa aspekter ska ses som en form av representationer av lärarnas syn på elevernas läsförståelse och läsning.

Utsagan nedan kan sägas vara ett koncentrat av samtliga intervjuade lärares uppfattningar av läsningens centrala roll för elevernas lärande:

Det viktigaste i själva läsandet är att kunna läsa som en mänsklig rättighet, att få så pass mycket träning så att läsningen är ett redskap för att ta sig fram i livet. Det är ju självklart viktigt att utvecklas som individ, utvecklas kunskapsmässigt, känslomässigt och inte minst få ett större grepp om vår värld (G1:13).

Som framgår av utsagan accentueras både elevernas förmåga till kunskapsinhämtning samt deras förmåga att sätta sig in i andra miljöer och kulturer via texter. Läsningen uttrycktes som ett redskap för lärandet och en mänsklig rättighet för att kunna delta i samhällslivet. Läsfärdigheten relaterades även till elevens utveckling och personliga växande.

Delteman inom detta huvudtema:

Avkodning och läsutveckling

Att "ha kommit in i läsningen"

Olika sätt att läsa och samtala om det lästa

Upplevelse, läslust och motivation

Sammanfattning – aspekter av läsförståelse

Avkodning och läsutveckling

Elever som börjar i årskurs 4 har i allmänhet klarat av avkodningsfasen, men det förekommer ibland att ett fåtal elever ännu inte riktigt har automatiserat sin läsning.

Ett genomgående mönster i lärarnas utsagor om läsningen visade sig i att själva avkodningsfasen inte behövde ha en framträdande plats. Lärarna ansåg att det framför allt var läsförståelsen som var avgörande för hur eleverna skulle klara läsutvecklingen och därmed lärandet.

Vid de tillfällen då elevens avkodning inte var automatiserad blev det därför nödvändigt att ta itu med lästräning i undervisningen G2:11 konstaterade:

I förra klassen som vi fick, visade det sig att det var tre elever som var godtagbara läsare för år fyra. Av 32 elever hade vi sex som inte kunde ta sig igenom ett material över huvud taget ... så vi fick sätta igång med intensiv lästräning. Den klass som jag har nu är ganska bra läsare faktiskt, det är stor skillnad.

Med uttrycket ”som inte kunde ta sig igenom ett material över huvud taget” syftade läraren på att elevernas avkodningsförmåga inte var tillräcklig för att kunna läsa texter avsedda för årskurs 4.

I nedanstående utsaga om att ha ”knäckt det” (koden) avsåg läraren att kunna avkoda rätt och att själva avkodningsprocessen är automatiserad, men att det istället kan finnas svårigheter med förståelsen av innehållet i en text. Att avkoda rätt innebär per automatik inte att förståelsen följer med som en självklarhet. Det finns elever som avkodar rätt men som ändå kan ha svårt att förstå innehållet i det lästa:

Till en början gäller det att kunna avkoda rätt, att vara så pass säker så att man inte gissar. Men när man väl har knäckt det så handlar det ju om att förstå det som man läser, att ha ”huvudet” med hela tiden, så att det inte bara blir ett mekaniskt läsande och att man inte har en aning om vad man har läst (G2:16).

Här poängterar läraren avkodningsförmågan i resonemanget om läsningens utveckling samtidigt som läraren uttrycker att eleverna ska kunna förstå textens innebörd och inte endast vad texten bokstavligen ger uttryck åt. En sådan innebörd är att förstå och kunna relatera textens sammanhang till egna tankar om innehållet:

Läsningen är ju en komplicerad process och det är klart att man måste bli säker på avkodningen så att man kan avkoda och se vilket ord det är, sen ska man ju kunna förstå sammanhangen, förstå vad texten säger och det går ju inte alltid hand i hand – även om det gör det för det mesta (G2:1).

G2:1 menade, att avkodningsprocessen måste vara avklarad för att läsaren ska kunna ta del av det innehållsliga i texten och att läsaren hela tiden ska kontrollera och vara observant på sitt eget läsande.

RESULTAT

Bland de lärare som uppgav att elevernas läsfärdighet riktades mot funktionen som informationskälla, lyfte G1:3 och G1:13 fram färdigheter som att hitta vad som är ett bärande innehåll i en text för att eleverna ska få en överblick över vad läser:

Att få en uppfattning om vad texten handlar om, vad det är för budskap med just den här texten, inte bara att förstå en del utan helheten. Vad texten egentligen handlar om, hitta det som är viktigt i en faktatext. I skönlitterära texter hitta sammanhanget i exempelvis en hel bok (G1:3).

Att eleverna kan läsa utan att haka upp sig på vissa ord och har ”läsflyt”, ansågs som grundläggande enligt lärarna. En av lärarna, G1:6, ifrågasatte dock sambandet mellan läsflyt i läsningen och förståelsen av en text:

Ibland har det kommit barn från förberedelseklassen som kan läsa flytande, men de förstod inte vad de läste. Det måste vara fel sätt att lära sig tycker jag. Eleverna måste förstå, de behöver inte kunna läsa flytande och så, men de måste förstå.

Utsagan ovan tyder på att läsningen mestadels hade inriktats på avkodning och att förståelsen inte blivit ett prioriterat mål för läsandet.

Betydelsen av att eleven utvecklar ett rikt ordförråd framhölls av alla lärare. Eleverna undervisades i ordförståelse, men lärarna uttryckte inte vilka undervisningsätt som användes. En av lärarna sade sig vara noggrann med att kontrollera att eleverna hade förstått en text:

Ja, det är ju främst ordförståelse så att de förstår vad de läser (G2:10).

Att försöka anpassa texternas svårighetsgrad så att de motsvarade elevens läsfärdighet var enligt G2:10 betydelsefullt, i annat fall menade samma lärare att risken fanns att förståelsen uteblev och att lektionen därmed var mer eller mindre bortkastad.

Dessutom ansåg G2:10 att elevernas läsning inte skulle bestå av korta lässtunder innan lektionens slut, utan åtminstone 20 minuter åt gången för att eleverna verkligen skulle ha kommit in i läsandet.

Det framkom även utsagor om att elevernas ”generella” läsfärdighet numera var sämre än för ett antal år sedan. Lärare G1:13 hade uppfattningen att läsfärdigheten hade försämrats och tyckte förutom detta att elevernas läsfärdighet uppvisade stor variation:

Det är en sådan otrolig spridning av elevernas läsförmåga, uthållighet och så. Jag tycker att det är tydligare nu för att de behöver använda läsningen mer

som redskap eller kanal för att hämta in kunskap. Det blir så tydligt i dessa åldrar, eleverna kanske har knäckt koden men de tar sig inte igenom, de läser utan förståelse, har svårt att söka efter fakta eller rätt saker (G1:13).

Även lärare G1:14 menade, att det hänt något med läsningen på senare tid och att det idag var svårare att kontrollera vad eleverna kan, eftersom de inte hade någon ”läsebok”. Förutom detta uttryckte även G1:14 att eleverna i årskurs 4–6 inte var lika goda läsare som hon tyckt tidigare:

Man ska läsa sitt eget och då blir det svårare att kolla upp, man släpper för tidigt.

I uttrycket ”man släpper för tidigt” syftade läraren på att elevernas läsutveckling inte följts upp tillräckligt länge så att man som lärare kunde vara säker på att eleverna har nått den läsfärdighetsnivå som krävs i årskurs 4. Det kan enligt denna lärare vara problematiskt att kontrollera avkodning och läsutveckling, då det inte fanns material som alla elever använde och där jämförelser kan göras. Ytterligare en lärare, G1:5, fann det svårt att följa upp elevernas läsutveckling:

Just när det gäller läsutveckling så har jag varit dålig på att följa upp den. Vi hade svårt att få till den här organisationen förra året med läsläxa och följa upp den, det var svårt att hålla ihop det. Jag har inte någon jättebra erfarenhet av att följa läsutvecklingen.

Samma lärare, G1:5, berättade att de numera skulle vända sig direkt till specialpedagogen om det fanns elever som hade avkodningssvårigheter:

Men nu är det sagt, att om vi klasslärare får indikationer på att någon elev har svårt med avkodning, då kontaktar vi specialpedagogen som gör diagnoser med de eleverna (G1:5).

Avvikelse från mönstret gjordes av lärare, G2:1, G1:5, G1:22, som omtalade avkodningen som betydelsefull, men menade att den inte stod i fokus på samma sätt som läsförståelsen i årskurs 4. Detta kan tyda på att avkodningssvårigheter likväl hörde till undantagen.

Sammantaget framkom i talet om elevernas läsning lärarnas förväntningar både på att elevernas läsfärdighet var automatiserad (att inte behövde ljuda sig igenom vissa ord) och att de hade läsflyt och förståelse för det de läst. Detta kan inordnas i talet om att läsfärdigheten ur en traditionell synvinkel i det närmaste betraktades som ett avklarat moment.

RESULTAT

Ibland händer det dock att elever av olika skäl inte har nått den läsfärdighet som behövs i årskurs 4. Det förekom, enligt lärarna, att elevers avkodningsförmåga inte var adekvat för fjärde skolåret och ytterligare träning kunde fordras. I en klass hade läraren fått börja med intensiv lästräning då det fanns flera elever som hade svårt att ta sig igenom texter avsedda för årskurs 4. Här blev grundläggande kunskaper om läsinlärning ofrånkomlig.

Långsam avkodning kan resultera i att läsningen blir ”ryckig”, det vill säga, en läsning utan läsflyt, vilket i sin tur kan hämma läsförståelsen. Detta var lärarna medvetna om och utsagorna visade på vikten av att avkodningen var ett avklarat moment. Att avkodningsfärdigheten sammanvävs med förmågan till förståelse av det lästa var också något som framhävdes av lärarna.

För att eleverna skulle ha möjlighet att komma in i läsandet fanns det uttalanden om att elevernas lässtunder borde vara i åtminstone 20 minuter.

Att ”ha kommit in i läsningen”

Ett genomgående mönster var att lärarna uppgav att läsförståelsen består av flera komponenter, som att förstå innehållet i en informationstext, budskapet i en berättelse, att kunna göra tolkningar, att leva sig in i en berättelse samt att använda tidigare erfarenheter i samband med läsning.

Läsning som kan sammankopplas med känslomässiga och skapande processer relaterades till att skapa mening, reflektera, uppleva samt att framkalla inre bilder. Läsförståelse som hänför sig till de sistnämnda förmågorna omfattar exempelvis förförståelse, att inta andras perspektiv, tankar och samtal om texter samt att framföra olika tolkningar

Lärarna gav uttryck åt att undervisningen skulle vara sådan att eleverna kunde inse läsningens användbarhet. Lärare G2:16 poängterade betydelsen av att i årskurs 4 kontrollera att alla elever verkligen ”kommit in i läsningen”, vilket innebär att eleverna har förmåga att ta del av budskap i texter. Uttrycket ”att ha kommit in i läsningen” syftade även, enligt G2:16, på att avkodningsförmåga och förståelse skulle gå hand i hand.

Elevernas förståelse av ett textinnehåll och att finna fakta återkom också i lärarnas definitioner av läsförståelse:

Är det något eleverna ska ha lärt sig när de går ut skolan så är det att läsa och förstå det som de läser (G2:16).

Ja, den (läsförståelsen) är jätteviktig, du har ju den egentligen i allt och framför allt i matte, so och no-ämnena, där det är mycket fakta som du ska läsa, så att du läser och förstår, så att du kan lösa en uppgift, allt bygger på läsningen, du har användning för det jämt (G1:3).

Utifrån dessa definitioner kan lärarnas uttalanden förstås som att läsförståelsen betraktades som ett medel i lärandet, till exempel informationssökning.

Det var samstämmiga uttalanden av lärarna om att läsförståelsen var fundamental även i andra ämnen, som i naturorienterande ämnen och matematik. Lärarna hade även inställningen att för de elever som hade svårigheter med läsförståelsen, kunde följderna bli att svårigheten påverkade förmågan till lärande också i nämnda ämnen. Lärarna betonade också elevens rättighet att bli hjälpt till en fungerande läsfärdighet.

Indirekt kan denna samstämda övertygelse också inbegripa demokratibegreppet och uttryckas i termer av läsfärdighet som en mänsklig rättighet, men demokratibegreppet var inte något som lärarna spontant förde på tal. Det framskymtade dock delvis, eftersom alla lärarna menade att läsfärdigheten är fundamental i lärandet, särskilt i skolans textbaserade värld. Det skulle även ge eleverna förståelse för att det de läser ligger till grund för lärandet både i och utanför skolan. Förståelsen framhölls av alla lärarna, och utsagor om konkreta läsaktiviteter i undervisningen som understödjer förståelse och lärande poängterades. Sådana aktiviteter kunde enligt lärarna vara att återberätta något eller att skriva om texten med egna ord.

G2:10 påpekade syftet med att läsning inte alltid behövde vara att eleverna gjorde uppgifter, speciellt inte, menade G2:10, när det gällde skönlitterära texter. Andra mål med läsningen var enligt en av lärarna, G1:20, att med hjälp av läsning förbättra elevernas stavningsförmåga genom att eleverna läste mycket och på så sätt lärde sig hur ord stavas:

Men sedan har jag inte så mycket stavningsträning, det är ett motiv till att jag har mycket tystläsning, då har jag det istället för stavningsträning. Jag tänker att de lär sig genom att läsa, det är ju också ett mål med läsningen.

Ytterligare en lärare, G2:16, betonade andra vinster med att läsa böcker på följande sätt:

På utvecklingssamtalen pratar vi om fördelarna med att läsa böcker, hur mycket man får gratis, både när det gäller stavning och när man själv ska skriva och formulera sig.

RESULTAT

Med uttrycket ”hur mycket man får gratis” menade läraren att eleverna samtidigt som de läste också fick med sig ytterligare kunskaper och även förebilder för hur de själva sedan kunde uttrycka sig.

Att utgå från elevernas egna erfarenheter och omvärldsuppfattningar ansågs ha betydelse för att utveckla läsförståelse och läsfärdighet. Med litteraturens hjälp kunde elevernas föreställningar och syn på omvärlden fördjupas och stimuleras till nya insikter. Läsarens möte med texter, liksom mötet med andra läsares uppfattningar om texter, framhölls av G1:9 som en källa till att som läsare kunna vidga och fördjupa de egna förmågorna:

Det allra viktigaste är att knyta an till egna erfarenheter och relatera till sitt eget liv och skapa större förståelse för olika fenomen med hjälp av litteraturen. Det är viktigt att man växer och att man gör det i mötet med andra, och i litteraturen kan man möta så många olika typer av personer och händelser.

Lärare G1:9 betonade betydelsen av att eleverna relaterade det lästa till egna erfarenheter, liksom möjligheten att genom litteraturen kunna ta del av händelser och miljöer som de kanske själva inte hade tillgång till. Hälften av lärarna framhöll förmågan att tolka texter, och i det momentet behövde eleverna mycket träning. Något överraskande betonade endast ett fåtal lärare i sina definitioner vikten av elevernas förmåga att skapa mening av det de läst.

Förmågan att kunna göra inferenser, ”läsa mellan raderna”, eller att fylla i ”tomrum” i texten, angavs av en mindre andel av lärarna som en särskild läsfärdighet, men fanns med i lärarnas definitioner av läsförståelse:

Jag skulle kunna säga två saker: läsförståelse är att förstå det som står, sedan att också förstå det som inte står, att läsa mellan raderna, att kunna se det som inte finns där och kunna reflektera över det (G1:8).

Att inte bara kunna läsa på raderna, utan också kunna läsa mellan raderna, att de tar in sitt kunnande och att kunna dra slutsatser, då har man en god läsförståelse (G1:12).

Att man kan läsa en text, en text som är adekvat för åldern, antingen att kunna göra en inre bild eller att förstå att den skapar känslor, att kunna läsa och förstå instruktioner, någorlunda förstå vad man ska göra. Att texten egentligen lyfter från det skrivna och blir något för en (G2:7).

Lärare G1:8, G1:12 och G2:7 syftade i utsagorna på elevernas skicklighet i att förstå det som inte är klart formulerat i en text, nämligen elevernas förmåga till

att göra inferenser, men även deras förmåga att använda tidigare kunskaper och förförståelse för att kunna dra slutsatser ur en text.

Att föreställa sig innehållet i en text som inre bilder i tänkandet underlättar vars och ens personliga förståelse. Att läsa en instruktion däremot innebär enligt G2:7, att noggrant följa textens anvisningar utan personliga tolkningar.

Sammantaget framhävde lärarna läsningens centrala betydelse för elevernas lärande. De talade om läsningens nyttoaspekter och att eleverna ska kunna relatera det lästa till egna erfarenheter. En majoritet av lärarna betonade att alla läsaktiviteter kräver övning. Enligt lärarna var det en vinst i att parallellt öva läsförståelse, läsning, stavning och att formulera sig i skrift. De menade också att all undervisning skulle uppmärksamma eleverna på att pröva sina egna uppfattningar och konfrontera dem med varandras.

Alla lärarna uttryckte att läsfärdigheten är ett hjälpmedel för att hitta information och förståelse för att ett budskap kan förmedlas genom olika genrer samt för att skapa möjligheter till läsoplevelser för eleverna. Det fanns också en klar åsikt bland lärarna om att läsförståelsen var fundamental i exempelvis matematik, samhälls- och naturorienterande ämnen.

Uppfattningen att litteraturen kan vara ett sätt att utveckla elevernas föreställningar om omvärlden betonades av alla lärarna. Förmågan att kunna göra inferenser, att läsa mellan raderna, uppgavs av en mindre andel av lärarna. Att exempelvis kunna använda sig av tidigare erfarenheter, föreställa sig innehållet i en text med inre bilder och att dra slutsatser om det lästa, betonades av enstaka lärare.

Avvikande från mönstret var lärare som inte tydliggjorde vad de menade med att eleverna behövde träna på för att läsförståelsen skulle infinna sig. Å ena sidan talade de om förståelsen och betydelsen av att få fram texters budskap eller information, å andra sidan blev uttalandena diffusa beträffande hur eleverna skulle nå dit. Konkreta exempel på vad de åsyftade med att förstå, såsom att kunna ställa frågor till en text, återberätta, tolka, visualisera, argumentera samt till exempel jämföra med egna erfarenheter, var inte klart uttalade bland dessa lärare. Utsagorna från några av lärarna antyder ett förhållningssätt där läsningen sågs som ett medel för att tillägna sig kunskap och kan tyda på ett traditionellt sätt att betrakta läsning. Det var nyttoaspekten och att kunna dra fördel av sina egna erfarenheter i samband med läsningen som framhölls.

Olika sätt att läsa och samtala om det lästa

Ett genomgående mönster var att alla lärarna talade om olika sätt att läsa, och avsåg med detta färdigheter som att kunna läsa tyst, läsa högt, lyssna till uppläst text, läsa för egen del samt läsa för att därefter kunna samtala om det man läst. Att samtala om det lästa, menade lärarna, hade betydelse för att kunna utmana och utveckla elevernas tänkande.

Sättet att läsa relaterades också av lärarna till olika genrer av texter. Medan skönlitteratur till övervägande delen lästes tyst, lästes oftast faktatexterna högt av någon i klassen, enligt lärarna. Högläsning av faktatexter skulle enligt lärarna fylla funktionen av en ”presentation” av den text som eleverna senare på egen hand skulle ta sig an. Alla lärare var av uppfattningen att faktatexter ska läsas högt, även om detta inte alltid genomfördes. Högläsningen motiverades med att alla elever då hade möjlighet att ta del av innehållet i texten och utgjorde på så sätt ett stöd då de senare skulle arbeta vidare med den. En av lärarna, G2:1, menade att det fortfarande i årskurs 4–6 behövde ägnas mycket tid till att eleverna lyssnade till högläsning, samtala om texter och därefter arbeta med uppgifter som tränar elevernas övergripande förståelse. G1:9 ansåg att hon som lärare både kan och ska tydliggöra texters innehåll och summerade:

Alla ska ha hört texten, vi sammanfattar den, pratar om olika begrepp och sedan diskuterar vi texten, så att alla är med på tåget och vet vad texten handlar om.

Med uttrycket att ”alla ska ha hört texten” menas att alla eleverna ska ha tagit del av en text och på så sätt vara bekant med och förstå textens begreppsliga innehåll. Detta innebar, enligt G1:9, att eleverna var förberedda på texternas innehåll inför efterarbetet med dem.

Lärare G2:16 uppfattning om högläsning var att man bör vara återhållsam med den i klassen, och ansåg att högläsning inte ska vara något större inslag i helklassundervisningen. G2:16 sade sig använda ett arbetssätt som hon benämnde som att ”läsberätta”. Med detta menade läraren att hon omväxlande läste och samtalade om innehållet i en text:

Det gäller ju att fånga elevernas intresse, det här med att läsa en text innantill är inte så fångslande. Medan vi läser så lägger jag undan för undan in frågor och förklaringar, så att jag försöker ha alla med mig.

Lärarens uttalande kan framstå som något motsägelsefullt. G2:16:s uppfattning var att eleverna inte alltid blev intresserade av en text då de läst den individuellt,

utan menade att genom att hon ”läsberättar” fanns möjligheten att fånga elevernas uppmärksamhet, samtidigt som läraren gav förklaringar av ord och begrepp för att kunna tydliggöra textens innehåll. Läraren ansåg att en del av eleverna behövde stöttning i att ta sig in i ett obekant textmaterial. Tanken var att alla elever skulle ”hänga med” och att arbetssätt av det här slaget skulle underlätta förståelsen av texterna. Samtidigt som lärare G2:16 uttryckte att högläsning kunde uppfattas som ointressant för eleverna, använde hon sig av högläsning för att, som hon uttryckte det, alla elever skulle ha haft tillfälle att ta del av innehållet i en text.

Vidare menade G2:16 att eleverna även ska läsa med inlevelse:

Sedan kommer ju det här med att läsa med inlevelse, men det behöver man ju inte göra då man läser en faktatext, då handlar det ju bara om att ta till sig den och förstå sammanhangen.

Att ”läsa med inlevelse” syftade på att kunna läsa en skönlitterär text med en känsla för hur den kan förstås och hur innehållet kan uppfattas.

Allt eftersom elevernas läsfärdighet utvecklas övergår läsningen successivt från att eleverna använder sig av högläsning till det individuella (tysta) läsandet. Den tysta läsningen dominerade lästiden i klasserna och kan sammanfattas med utsagorna:

Ju duktigare eleverna blir på att läsa, desto mer går man över till tyst läsning samt att göra någon uppgift som anknyter till det lästa. Vi jobbar mycket lärarlett för att få in eleverna i rutiner (G2:1).

Vi jobbar ju mycket med läsförståelse och generellt även med läsning, 20 minuter/dag får de läsa tyst, så att de får upp läsningen över huvud taget (G1:3).

Med utsagan ”att de får upp läsningen över huvud taget”, antydde läraren att eleverna ska läsa mycket och att detta skulle kunna vara en av vägarna för att utveckla förståelsen. Att få upp läsningen kan dessutom syfta på att elevernas läsfärdighet ska fungera utan att eleverna hakar upp sig på ord eller meningskonstruktioner.

I samband med den tysta läsningen var det vanligt, menade G2:4 och G1:8, att eleverna efter läsningen gjorde någon form av återkoppling, som att skriva en kort sammanfattning, en recension, något om författaren, om handlingen eller att berätta för klassen om bokens innehåll. I detta sammanhang innebar recension, enligt G2:4 och G1:8, att eleverna mestadels skrev en kort

RESULTAT

kommentar om det de läst. Eleverna skulle även ge ett omdöme om boken med eventuell rekommendation till andra att läsa den.

Att läsa skönlitteratur hemma förekom enligt G2:1 periodvis under läsåret, men inte som ett regelrätt inslag under hela året. ”Läsläxor” förekom vanligtvis inte i årskurs 4–6 i bemärkelsen att öva själva färdigheten att läsa (avkoda) en text. Dock förekom detta, enligt G2:6, på skolan där många elever hade ett annat modersmål än svenska. På denna skola var läsläxan ett återkommande inslag i den dagliga verksamheten.

På den här skolan betonas läsning i alla klasser varje dag. Eleverna ska själva föra logg över hur mycket de läser varje dag – särskilt bland 4:orna (G2:6).

Läraren G2:6 ansåg att det var viktigt att eleverna läste varje dag och att de även förde anteckningar om hur mycket de hade läst. Det kan vara ett sätt att få eleverna att observera det dagliga läsandets betydelse (exempelvis hur många sidor det kan bli på en vecka).

Vid en skola hade eleverna, berättade G2:18, under en period haft ”bokläsning” (skönlitterär läsning) som enda läxuppgift, vilket följdes upp med samtal och frågor om det lästa samt att eleverna övade på att göra egna sammanfattningar av texten. Genom detta arbetssätt, menade G2:18, blev eleverna bra på att fokusera på olika delar i en bok, såsom person- och miljöbeskrivningar.

G2:18 hade uppfattningen att eleverna också behövde läsa hemma för att få tillräckligt med tid för läsning och framhöll vad hon kallade för ”mängdläsning”:

Mängdläsningen kommer vi inte åt tillräckligt i skolan. Därför tycker jag att alla ska läsa hemma hela skoltiden igenom som hemuppgift.

När det gällde användningen av gemensamma samtal om texter och hur dessa kan förstås och tolkas, förekom olika uppfattningar om på vilket sätt samtalen kunde förverkligas. Synen på gemensamma samtal i klasserna visade sig i lärarnas olika förhållningssätt. Faktatexter var enligt lärarna oftare föremål för samtal än skönlitterära texter, men det var en minoritet av lärarna som särskilt tog upp värdet av samtal kring faktatexter.

Samtalets betydelse i samband med skönlitteratur betonades av ett antal lärare som en väg till fördjupad förståelse av ett textinnehåll. Lärare G2:7 lade tonvikten på att få eleverna att resonera om innehållet i texter:

Vi resonerar oss fram och svaret ska vara rimligt, det måste finnas en rimlighet i svaren. Resonemanget är jag mycket ute efter, de ska inte bli ensamma där, utan få höra vad kamraterna tycker och tänker.

Texternas budskap ska vara föremål för gemensamma samtal, menade G2:7. En skönlitterär bok kan, sade G2:1, fungera som läsläxa och därefter bli utgångspunkt för samtal om innehållet:

Den läser vi ibland gemensamt i. Det är ju lite spännande hur man kan nå alla läsnivåer och det är klart, för vissa är det för enkelt och för andra lite svårare, men vi brukar jobba så att vi läser ett eller ett par kapitel som högläsning och sedan läser eleverna något kapitel hemma. Sedan har vi ett resonemang kring texten eller att de får uppgifter att göra.

Samma lärare, G2:1, sade sig använda klassuppsättningar av skönlitterära böcker, utnyttjade dem som samtalsunderlag och strävade efter att leda in eleverna på frågor som ”hur ser det ut... hur skulle du ha ...?” G2:1 menade att hon också uppmanade eleverna att ge beskrivningar av kläder, miljöer etc. Ytterligare en lärare, G2:2, ansåg att hon numera arbetade mycket mer med läsförståelse än hon gjort tidigare. Övningar som fått större utrymme, menade G2:2, var exempelvis att samtala om hur texter kan tolkas och att kunna göra inferenser.

Lärare G2:18 betonade samtalets betydelse med att ”ensamarbete inte gagnar att nya idéer kommer fram, samtalet är jätteviktigt i allt vi gör”.

Lärarna G1:3, G2:10, G2:16 uttalade sig i en annan riktning då det gällde resonemang med eleverna om vad de hade läst. Dessa lärare uttryckte att de sällan använde sig av skönlitteratur som utgångspunkt för samtal i klasserna. Det kunde likväl förekomma att man i klassen pratade om böckers innehåll, exempelvis om huvudpersoner eller miljöbeskrivningar, men det var inte ett kontinuerligt inslag i undervisningen enligt dessa lärare. Detta kan tyda på att lärarna ansåg att skönlitteraturen var läsarens egen privata upplevelse och gemensamma samtal om böckers innehåll prioriterades därför inte.

Läraren G1:5 lyfte fram att eleverna skulle öva på att argumentera och motivera varför de tyckte på ett visst sätt utifrån ett textmaterial. Detta exemplifierade läraren med att eleverna diskuterade företeelser i en berättelse där det inte med tydlighet framgick hur något kunde eller skulle uppfattas:

Där är det ju inte lika klart, utan man måste tolka själv. Det kan ju komma mer eller mindre rimliga svar... I min förra klass (årskurs 6) upptäckte eleverna efter ett tag att svaren kunde variera... ibland blev det nästan som ett detektivarbete att komma fram till vad som var rimligt.

RESULTAT

Med utsagan ”ett detektivarbete att komma fram till vad som var rimligt”, ansåg läraren, G1:5, att elevernas upptäckarlust utvecklades till att spåra vilka ledtrådar texten gav och hur dessa kunde användas i tolkningen. Utifrån texten skulle eleverna komma fram till hur den kunde tolkas samt komma till insikt om att texter kan tolkas ur varierande synvinklar av olika personer.

Sammantaget: I lärarnas utsagor om hur de använde sig av högläsning speglas en kultur och tradition av att högläsning kan främja förståelse samtidigt med möjligheten att ge förklaringar till texters innehåll och även utgöra underlag för diskussioner i klassen (Lundberg, 2010).

Lärarna betonade framför allt två funktioner för högläsningen i klassen; dels upplevelsen av en skönlitterär bok som läraren läste högt för eleverna, dels att faktatexter med fördel lästes gemensamt (högt) för att alla elever skulle ha möjlighet att ta del av innehållet. Samtalets betydelse i samband med faktatexter var väsentligt för att utveckla elevernas förståelse av innehåll och samtidigt få förklaringar till ord och begrepp. Att läsa faktatexter högt blev därmed ett stöd i lärandet, ansåg en del av lärarna.

I samband med skönlitteratur framhävde några av lärarna samtalets betydelse. De lärare som använde sig av att samtala om texter hade också ambitionen att utöka dessa tillfällen. De skönlitterära böcker som eleverna läste tyst skulle, menade lärarna, ge eleverna upplevelser men även fungera som bas för omfattande ”vardagsläsning”. På ett par av skolorna använde lärarna det individuella läsandet som läxuppgift, vilket sedan följdes upp med diskussioner om det lästa.

En avvikande uppfattning fanns dock där ett par lärare sade att de vanligtvis inte använde samtal om skönlitterära texter i undervisningen.

Upplevelse, läslust och motivation

Ett genomgående mönster var att alla lärarna hade målsättningen att dela med sig av det egna intresset och engagemanget för läsning i förhoppningen om att detta överfördes till eleverna. Märkbart i deras uttalanden var ett framåtsyftande och utvecklande förhållningssätt till sin undervisning. Merparten av lärarna accentuerade varierande arbetssätt och lyhördhet inför elevernas önskningsar. Dessa lärares mål var att vara innovativa i sin undervisning med de medel som

stod till buds, och de talade sällan i termer av att det behövdes mer resurser för just den här delen av verksamheten.

I och med läsningens centrala roll i lärandet underströk lärarna att de därför behövde arbeta med att locka fram elevernas engagemang för läsning. Lärare G1:8 menade att man (i skolan) inte hade nått dit än:

Läsningen är det viktigaste vi (skolan) har att förvalta i årskurs 1–5. De barn som inte känner lust för läsning ska få det, högläsningens boken ska vara en upplevelse.

Lärare G1:8 syftade på att skolan inte kunnat ”nä” alla barn på ett sådant sätt att läsning blivit ett medel till både kunskap och upplevelse. Bland lärarna fanns en önskan om att elevernas läsaktiviteter skulle vara positiva och att de skulle upptäcka nöjet med att läsa. Upplevelsens betydelse kunde i och med detta, menade lärarna, bli en motiverande faktor för eleverna att ta sig in i böckernas värld. Ur den synvinkeln blev upplevelse av texter och böcker väsentlig i arbetet med elevernas läsförståelseutveckling:

Det jag helst av allt skulle önska, är det som man själv upplever, att det är härligt att läsa en bok och att man inte vill sluta, man ser bilder och liksom målar upp som en film i huvudet, att eleverna får en härlig läsoplevelse. Har man fått den så tror jag att man är mer benägen att utveckla de andra färdigheterna, men just färdigheten att jämföra, beskriva etc. Det är viktigt inför de nationella proven och även under åren som kommer, det är det hela tiden också i andra ämnen, inte bara i svenska. Jag tycker att det är viktigt att ha dessa förmågor, just att vidga deras perspektiv, samtala om en bok, inta andra personers perspektiv. Skönlitteraturen ger mycket av detta, att få eleverna att se att världen inte bara ser ut som här i X (G1:9).

Även lärare G1:12 och G2:7 poängterade betydelsen av den lustfyllda läsningen:

Viktigt att eleverna hittar glädje i läsandet, det viktigaste är att försöka ge dem av min egen upplevelse av att tycka om att läsa (G1:12).

De barn som jag träffar och som har riktig läsglädje, det bubblar om dem, de har tagit sig in i berättelsen genom en annan dörr än de barn som bara tycker att det är tungt och trögt (G2:7).

Lärare G2:7 menade att samtal kan uppmuntra till läsning. Genom samtalet kan eleverna jämföra sina egna uppfattningar med andras och ta del av varandras tankar om texter. Upplevelsen av berättelser underlättar, enligt G2:7, för eleverna att utveckla också andra färdigheter, till exempel att vidga sin föreställningsvärld och att kunna inta andras perspektiv. Förutom detta tyckte

RESULTAT

sig G2:7 ha märkt att den lustfyllda läsningen kommit i förgrunden på bekostnad av elevernas informations- och kunskapsinhämtande:

Jag hoppas att man kan tillgodose den lusten, att böckerna ska vibrera. Man måste kunna skilja på att det finns olika slags läsning, men just att skaffa sig studieteknik och få information – där tycker jag att vi har tappat (G2:7).

Motivationens roll för läsintresset framhölls av en mindre del av lärarna. De noterade att det ibland förekommer svårigheter i att motivera elever som inte var intresserade av att läsa:

Mitt pedagogiska dilemma är att få dem att läsa. Om man har en fjärdeklassare som inte känt att det är roligt att läsa, då tror inte jag att lösningen är att jag ska tvinga dem att läsa exempelvis en kapitelbok (G1:8).

Lärare G2:10 var av uppfattningen att barn inte läser lika mycket nu för tiden som förr, men trodde att motivationen kunde framkallas genom att eleverna kom i kontakt med böcker som verkligen fångade dem. Om eleverna fångades av läsandet, genom exempelvis J.K. Rowlings bokserie om Harry Potter eller L. Trenters böcker, så var mycket vunnet menade G2:10:

Så brukar de fastna, annars är det svårt att få många att hitta bra böcker.

I detta sammanhang betonade G2:10 betydelsen av elevernas läsglädje som en motiverande faktor för att läsa:

Det som vi har strävat efter är att det ska vara roligt att läsa, det är egentligen det viktigaste.

En av lärarna, G2:16, påpekade att bristande läsintresse kunde handla om att det inte fanns eller hade kunnat lockas fram, vilket inte behövde bero på svårigheter med läsning, vare sig avkodning eller förståelse. Alla lärarna var av uppfattningen att det ibland var svårt att engagera elever vars läsintresse var svagt. Lärarna var eniga om att böcker som verkligen väckte nyfikenhet och intresse hos eleverna var avgörande för om de skulle ta sig an läsningen. Att hjälpa eleverna finna böcker i samklang med deras intressen uppfattades som en utmaning.

Bibliotekets roll för att skapa intresse och motivation till läsning bland eleverna betonades av samtliga lärare. Bibliotekets personal och resurser ansågs kunna bidra med inspiration genom boksamtal och på så sätt hjälpa eleverna att hitta passande böcker. Avsikten med biblioteksbesöken skulle enligt lärarna

vara att bibliotekariens boktips och bokprat skulle stimulera eleverna till att läsa. Andra sätt att frammana elevernas motivation för läsning var att ordna författarbesök på skolan.

Ambitionen fanns att försöka bredda läsningen även utanför svenskämnet, men G2:7 uttryckte dock osäkerhet om hur stimulansen skulle ske:

Jag skulle vilja jobba ännu mer med det skönlitterära, men även i de andra ämnena, så att det inte bara blir svenska, det blir lätt att allt hamnar under paraplyet svenska. Om man kunde fånga in lite mer, men jag vet inte riktigt hur, men det borde inte vara så svårt.

Läraren G2:7 efterlyste arbetssätt för att läsningen skulle kunna inkluderas på ett smidigt sätt med andra områden i undervisningen, men visste inte riktigt hur detta skulle kunna gå till. Lärarens utsaga var ett exempel på lärargruppens intresse för och viljan av att fördjupa och vidga arbetet med läsning.

Sammantaget menade lärarna, att upplevelse i samband med läsning hade betydelse, och därför uppfattades vara ett användbart incitament i läsundervisningen. Utsagorna om motivation, läslust och upplevelse är företeelser som kan kopplas till den känslomässiga sidan av läsningen, och enligt lärarna var detta en viktig drivkraft för elevernas vidare läsintresse.

Lärarna uttryckte ambitionen att dela med sig av det egna intresset för läsning för att på så sätt förmedla positiva läsupplevelser i förhoppning om att öka läsintresset hos eleverna.

Den läsglädje som en del elever visade, omtalades av en lärare i metaforiska formuleringar som ”det riktigt bubblar om dem” och att eleverna ”tagit sig in i berättelsen genom en annan dörr”. Utsagorna avspeglade att elevernas läslust hade blivit ”självmotiverande”. Läsglädjen och motivationens roll var något som merparten av lärarna i min studie understödde och lyfte fram.

Sammanfattning - aspekter av läsförståelse

Ett märkbart mönster bland studiens lärare var att de underströk läsningens centrala betydelse för lärandet, och att läsförståelse och läsfärdighet var den röda tråden i elevernas kunskapsutveckling. Lärarna talade om läsningen som en komplex process med många olika moment som eleverna ska behärska,

RESULTAT

såsom att finna information, förklara begrepp, öka ordförråd och förmedla budskap. Enligt lärarna kan elevernas förståelse förbättras genom att öva specifika lässtrategier.

Att ha kommit in i läsningen, som en lärare formulerade det, innebär att läsningen blivit medlet till att komma åt essensen av och ta del av andras kunskaper, erfarenheter, kulturer och integrera detta med egna tankar. Lärarna betonade läslusten men även motivationens betydelse som en grundförutsättning för att eleverna skulle engagera sig i läsning.

Eleverna möter en stor mängd faktatexter och behöver under årskurserna 4–6 bredda både ordförråd och begrepp inom flera ämnen. En god läsfärdighet har även, menade lärarna, betydelse i exempelvis matematik och natur- och samhällsorienterande ämnen. I läsundervisningen ska eleverna enligt lärarna få verktyg för att förstå olika texters egenart och hur de kan bearbetas med varierande lässtrategier. Eleverna behöver därutöver kontinuerliga övningar i hur texter kan förstås och tolkas.

Genom att eleverna delger varandra sina uppfattningar om hur något kan förstås, vidgas deras förståelse om olika företeelser. Elevernas synpunkter utnyttjades oftast inte till gemensamma dialoger och utgjorde följaktligen inte en väg till fördjupad förståelse. Den ”tysta” läsningen dominerade i klasserna enligt lärarna, särskilt när det gällde skönlitteratur. Diskussioner om skönlitteratur förekom, men hamnade mestadels i skymundan.

I motsats till hur man arbetade med den ”tysta” läsningen fanns utsagor bland lärarna som pekade på betydelsen av högläsning, det vill säga att lyssna, men även att läsa för varandra. Lärarna ansåg att det kunde vara ett gynnsamt tillfälle att tillsammans (”klassens högläsningssbok”) diskutera innehållet i en text. Med den skönlitterära boken, menade lärarna, hade de ambitionen att lyfta fram intressanta och tankeväckande företeelser. Det kunde vara ett sätt att uppmuntra eleverna och få dem att fundera över texters innehåll.

Lärarnas avsikt med att läsa faktatexter högt var framför allt att alla elever skulle få ta del av texten, vilket enligt lärarna fungerade som ett stöd för lärande och ett passande tillfälle att förklara ord och begrepp.

Undervisningen

I föregående avsnitt redovisades de aspekter av läsning som lärarna ansåg att eleverna behövde bemästra för att kunna sätta sig in i och förstå innehållet i texter för årskurs 4–6. Elevernas läsning skulle vara automatiserad, de skulle kunna läsa olika genrer, använda sina bakgrundskunskaper, hitta information i en text, göra inferenser, ha ökat sitt ordförråd, samtala om texters betydelse, göra tolkningar av texter samt inte minst uppleva läsglädje. I kapitlet *Bakgrund* har lässtrategier presenterats som i forskningen visat sig underlätta och stödja elevers utveckling i att förstå texter.

I detta avsnitt redovisas lärarnas utsagor och uppfattningar om den egna undervisningen. I fokus finns utsagorna om moment i läsningen som lärarna framhöll och som de ansåg stödjer elevernas utveckling av god och läsfärdighet och läsförståelse.²³

Delteman om undervisningen:

Före läsningen. I detta deltema var det lärarnas utsagor om vilka aktiviteter de använde sig av för att förbereda eleverna på vad som skulle läsas.

Att aktualisera under läsningen Avsnittet belyser vad lärarna ansåg vara betydelsefullt att aktualisera under läsning.

Att arbeta med efter läsningen. Alla lärarna uppgav att de använde någon form av efterföljande uppgift till texter som lästs.

Att anpassa läsundervisningen. Att kunna underlätta för eleverna genom att anpassa undervisningen för att läsningen ska kunna utvecklas på ett adekvat sätt.

Uppföljning, bedömning och dokumentation. Lärarna angav att de använde bedömningsmaterial utöver de nationella proven för uppföljning av elevernas läsutveckling, och att dokumentation av elevernas prestationer under senare år blivit mer utbredd.

I alla avsnitten presenteras lärarnas utsagor i den ordning som de själva tar upp dem, från de mest väsentliga läsaktiviteterna till de minst omnämnda samt med åtföljande kommentarer.

I detta resultatavsnitt vill jag peka på de skillnader som fanns i användningen av lässtrategier och läsaktiviteter mellan de två lärargrupperna, Grupp 1 och Grupp 2. Hur de två lärargrupperna har skapats har tidigare redogjorts för i avsnittet *Urval av respondenter*. Grupp 1 hade svenska som ett av sina

²³ Hur jag gått tillväga för att få fram detta finns beskrivet i avsnittet *Bearbetning och analys av data*.

huvudämnen och hade undervisat i 3–14 år, och Grupp 2 hade undervisat i 23–35 år, men grundläggande läsundervisning ingick oftast inte i deras utbildning.

Före läsningen

Oberoende av om det gäller att läsa en faktatext eller en skönlitterär text, finns det arbetssätt och lässtrategier som kan underlätta och stödja förståelsen. Målet är att läsaren med hjälp av lässtrategier själv ska kunna bemästra sitt läsande och att lässtrategierna ska vara enkla att lära och användbara på flertalet texter som eleverna kommer i kontakt med (se exempelvis Duke & Pearson, 2008/2009; Reichenberg, 2000; Samuelstuen & Bråten, 2005).

Ett genomgående mönster bland lärarnas svar var att de till viss del använde lässtrategier i undervisningen inför texter som skulle läsas. Företrädesvis framhöll lärarna betydelsen av att aktualisera bakgrundskunskaper, introduktion av nya ord och begrepp, motivationens roll och att eleverna själva väljer böcker. I mindre utsträckning förekom utsagor om huvudtanken i en text och genrekompetens.

Introduktion av nya *ord och begrepp* förekom såväl i förberedelserna som i efterarbetet med olika läsuppgifter. Betydelsen av att öka elevernas ordförråd poängterades av en övervägande andel av lärarna. En majoritet av dem ansåg att ”nya ord och begrepp” skulle behandlas i samband med läsning, medan en minoritet av lärarna ansåg att arbetet med nya ord också kunde ske vid sidan av läsningen av en text:

För tillfället jobbar vi mycket med ordkunskap, med att slå upp i ordlistor (ordbok). Många brukar fråga vad orden betyder, men alla gör inte det. Ibland kan man hitta förståelse av ett ord genom att läsa texten, man behöver inte fråga eftersom man förstår (ordet) av sammanhanget, det är ju viktigt att man kan hitta det sambandet, att man kan förstå ordet utan att behöva slå upp i en ordlista (ordbok), det är viktigt (G1:3).

Du behöver ordkunskap och begreppskunskap för att inte fastna i för mycket ”vad betyder det här nu”, eller också kunna läsa på detaljnivå och svara på frågor om detaljer, det kräver också en viss ordkunskap. Där känns det som en balansgång, när jag kan tycka att ordkunskap är ett område som man missar för mycket. Det behöver växelverka, gå i vartannat (G1:13).

Under årskurserna 4–6 ska eleverna ta sig an en rad nya ämnen, exempelvis naturkunskap, historia, samhällskunskap, geografi och teknik. I dessa ämnen

finns ord och begrepp som behöver förklaras, och lärarnas strävan var att få med ordkunskap både genom att arbeta med ordförråd som en enskild uppgift, men också genom att sammankoppla nya ord med det kunskapsområde man för tillfället arbetade med.

Det var främst lärare i Grupp 1 som betonade *bakgrundskunskaper/förförståelse* eller aktivering av tidigare kunskaper. De lärare som särskilt framhöll förförståelsen, var de som undervisade elever med invandrabakgrund. Enligt dessa lärare blev det ett naturligt inslag i klasserna att aktualisera förförståelse eftersom det fanns många elever som hade en annan språklig eller kulturell bakgrund än den svenska. Ett fåtal lärare beskrev sitt arbetssätt med hur de aktiverade elevernas bakgrundskunskaper:

Många av eleverna är nöjda med att de kan läsa orden som står (avkodning). Då blir det att vi jobbar mycket gemensamt för att kunna ge dem det som saknas i form av förförståelse och vad som finns ”mellan raderna”. Läsförståelse är att man gör om orden till något meningsfullt (G1:5).

Jag kan berätta lite innan vi läser vad det handlar om, så att eleverna har förförståelse, vad vet vi om det ämnet innan. Ganska ofta så börjar jag att läsa ett litet stycke, jag tror, det är min egen teori, att det blir lättare om de fått en start, jag kan läsa inlevelsefullt och engagerat och kanske ”väcka” dem (G1:12).

Denna vecka jobbar vi med Tyskland. För att göra det på ett bra sätt och att få den förförståelsen innan, särskilt kanske för dem som har svårt för faktatexter, så brukar vi först prata om (Tyskland) och så får de göra en tankekartor med de saker som de kommer på (G1:22).

Uttrycket ”ge dem det som saknas” syftade på att lyfta fram förkunskaper som var av betydelse för att kunna ta del av en (ny) text. Att samtala om exempelvis Tyskland innan eleverna började läsa om landet, förberedde dem på vad texten om landet kunde innehålla. Genom att anknyta till vad eleverna tidigare kände till om exempelvis ett land, tillmätte läraren elevernas kunskaper och erfarenheter betydelse.

Knappt hälften av lärarna underströk betydelsen av *motivationens* roll. En av lärarna menade att ämnesvalet för en uppgift kunde vara avgörande för om en elev intresserade sig för en text eller inte, samt att elevens prestation kunde bero på om han/hon kände sig motiverad.

I *före läsning* ingår även att eleverna väljer böcker. Att eleverna valde vad de ville läsa är inte någon lässtrategi, men redovisas i detta deltema, eftersom val av bok ingår i det som föregår läsning. Att eleverna själva fick välja vad som

RESULTAT

skulle läsas kunde enligt lärarna relateras till läsglädje och upplevelse. Detta är ett genomgående mönster och har beskrivits i tidigare avsnitt, och ansågs kunna motivera eleverna till att läsa. Valfriheten gagnar läsningen i positiv riktning och förespråkades av merparten lärare.

Att eleverna själva tog initiativ till att *välja bok* var viktigt, vilket ansågs av huvuddelen av lärarna. Båda lärargrupperna uppgav att de på olika sätt försökte få eleverna intresserade och att de skulle känna nöje i läsningen. Lärarna hade även som målsättning att uppmuntra eleverna till att inspirera varandra till läsoplevelser:

Ja, du man försöker att hitta... man vänder ju ut och in på sig, men förra året hade vi en jättebra bibliotekarie som hittade böcker som kunde stimulera eleverna. Man försöker hitta någonting som kan intressera eleven och sedan bygga på det, men det är ju inte lätt och där ligger en svårighet (G1:14).

I och med att vi diskuterar mål och kunskaper så dras många med. Man behöver inte så många i en klass som redan är på hugget för att de andra ska komma med. De har i alla fall hört de andras inlägg och så ”smittar” det lite successivt. Man får ju inte med alla på en gång, man drar nytta av de goda krafterna hela tiden, att lyfta dem så kommer det med lite på köpet. Använd de elever som är goda krafter, ta vara på dem. Det blir mycket diskussioner om vad vi ska göra och då har alla hört det (G2:18).

Att dra nytta av en grupp elever som redan är entusiastiska inför läsning till att få fler elever, eller till och med hela klassen, engagerad bidrog till, menade läraren, att alla kan ingå i en ”läsgemenskap”. Med ett sådant arbetssätt finns möjligheten att fånga in de elever vars läsintresse ännu inte är så stort.

Utifrån egna intressen valde eleverna framför allt skönlitterära böcker men emellanåt också faktaböcker. Bland de elever som hade svårt för att hitta passande böcker försökte lärarna att leda in dem på deras intresseområden och på så sätt hjälpa dem att finna böcker med lämplig svårighetsgrad. Ett sådant synsätt underströks av G2:16:

Det väljer de nästan alltid själva. När jag ser att de väljer en helt felaktig bok, för lätt eller för svår, så försöker jag att påverka dem. Ibland är de mottagliga, men inte alltid, de får själva upptäcka att boken kanske är för svår eller för lätt och det gör de. Boken stimulerar dem ju inte då, det ger sig ofta av sig självt. Fast en del har väldigt svårt att hitta böcker och det är inte så lätt att hjälpa dem heller, de vet inte vad de är intresserade av.

Lärarna medgav att det av och till kunde vara svårt att finna texter som verkligen intresserade eleverna, vilket ledde till att lärare ibland gjorde avsteg från sina

intentioner om att alla elever ska läsa böcker. För att inte pressa eleverna så att de helt övergav läsandet, kunde serietidningar bli en inkörspport till fortsatt läsande. Ett exempel på detta var en elev som enbart läst serietidningar i ett halvår. Lärare G1:17 hade inställningen att:

... att läsa Kalle Anka är bättre än ingenting...

Anpassning och att innefatta läsande i ett brett utbud av texter kan ses som exempel på följsamhet från lärarens sida. Elever kan behöva olika slag av texter i olika skeden av sin läsutveckling, vilket även kan vara ett sätt att få eleverna att betrakta läsningens helhet och dessutom omfatta all läsning. Läsiintresset kan på så sätt också vidgas till stor variation av texter.

En avvikelse från det övergripande mönstret var att några av lärarna lade tonvikten på att resonera om *huvudtanken i en text* inför att eleverna skulle läsa den. Det gav eleverna, enligt lärarna, en orientering om vad de behövde uppmärksamma i texten och därmed underlätta förståelsen. Det framkom inte i intervjusvaren om resonemang om en texts huvudbudskap tillhörde ett kontinuerligt inslag i läsningen, men till viss del förekom det:

Men jag märker att det är svårt med faktatexter ibland – vad det är som man ska hitta i dem. Jag tycker att jag som lärare kan tydliggöra textens innehåll (G1:9).

Läraren var av den uppfattningen att hon kunde ge förklaringar och peka ut avsnitt som hon märkte att eleverna hade svårt att tillägna sig. På så sätt underlättades elevernas förståelse och lärande, menade G1:9.

En annan avvikelse från det övergripande mönstret var att en minoritet av lärarna talade om *genrekompetens* (textstruktur). Att känna igen textstruktur innebär metaförståelse, det vill säga, att förstå hur texten var skriven och organiserad.

... utan man går in i faktatexter och man försöker att kolla hur texter är uppbyggda, studieteknik, för att få dem att kunna ta ut fakta (G2:11).

Lärare G1:17 berättade om när klassen hade ett tema med spökhistorier, och menade att i det sammanhanget blev adekvat att ta upp vad som utmärker just den genren:

Där gick vi igenom orden för dem, varför exempelvis kyrkor ofta återkommer i spökhistorier. Vi gick också igenom vad som är speciellt med

RESULTAT

den genren. Eleverna fick upptäcka att det inte alltid är så bloddrypande... (G1:17).

Övriga lärare uppgav att de arbetade med olika typer av texter: skönlitteratur, faktatexter, tidningsartiklar. Det framgick inte om diskussioner om olika slag av textstruktur var ett viktigt eller återkommande moment i undervisningen.

Sammantaget visar ovanstående redovisning hur lärarna förberedde eleverna på kommande läsuppgifter. Samtliga lärare uttryckte att diskussioner om nya ord och begrepp ofta förekom i undervisningen. Övriga lässtrategier visade sig variera mellan de två lärargrupperna.

Mellan lärarna i Grupp 1 och Grupp 2 fanns det variationer i hur de använde lässtrategier. Grupp 1 föredde betydligt mer variation av lässtrategier än vad Grupp 2 angav. När det gällde arbete med ord och begrepp var användningen likartad medan lässtrategin bakgrundskunskap uppgav av framför allt lärarna i Grupp 1. Att exempelvis arbeta med nya ord kan sägas vara ett traditionellt grundmoment då nya texter presenteras, medan resonemang om bakgrundskunskap inte gavs samma betydelse. Att uppmärksamma eleverna på rubriker, bilder eller något annat specifikt med den aktuella texten, är lässtrategier som kan referera till elevernas bakgrundskunskaper. Det var främst Grupp 2 som inte aktualiserade betydelsen av bakgrundskunskaper.

En mindre andel av lärarna lyfte här fram motivationens roll för att engagera eleverna i läsandet. Ett sätt att väcka intresse för läsning var att eleverna själva skulle välja vilka böcker som de ville läsa.

Resonemang med eleverna om författarens huvudtanke, genrekompetens (textstruktur) och förutsägelser var lässtrategier som användes i ringa utsträckning av lärarna. Genom att träna eleverna i att använda sig av bilder, rubriker och ta del av den inledande texten ges läsaren ledtrådar till vad som fortsättningsvis kan komma i texten.

Att aktualisera under läsningen

Vid aktiv läsning kan vissa lässtrategier utnyttjas. En del av dessa strategier används medan läsningen pågår, men kan också vara användbara efter läsningen. De mest omtalade lässtrategierna var högläsning, visualisering, upplevelse och att kunna göra inferenser enligt lärarna. Som i tidigare avsnitt

har jag redovisat läsaktiviteterna i ordningsföljden: de mest använda först och sedan de som var minst använda.

Samtliga lärare i Grupp 1 och merparten i Grupp 2 använde sig av *högläsning* för eller med eleverna, både när det gällde skönlitterära och informativa texter. Den skönlitterära boken som lästes högt uppfattades kunna fylla funktionen av upplevelse för eleverna, men även att vara utgångspunkt för diskussioner om aktuella frågor, som antingen lärare eller elever fann angelägna. Omfattningen av elevernas högläsning i klasserna kunde variera från att högläsning nästan inte alls förekom till att eleverna gärna läste inför klassen:

Högläsningens boken som vi håller på med, där var min tanke att den får bli en sådan som vi inte ska ha bråttom med, att vi kan stanna upp, diskutera och reflektera över saker (G1:13).

Jag tror att högläsningen och att lyssna är väldigt viktigt i läsningen. Det är inte så mycket vad jag ska ha det till, utan det är upplevelsen. Man kan få andra bilder, vi pratar mycket om detta ”hur ser det ut”, man stoppar upp och frågar ”hur ser det ut där de går”. Jag brukar inte avbryta mitt i läsningen, utan backar tillbaka ”hur kände han sig egentligen...” Så att man introducerar i små doser, men ofta, då känns det inte som något påtvingat arbete heller (G2:18).

Det jag gör mycket när jag har högläsning, är att jag använder den till att ha samtal, jag stoppar ganska mycket. Jag ser verkligen till att det inte bara är 20 minuter och sedan ska eleverna gå hem, jag gillar inte det, jag tycker att högläsningen är för viktig för det. Det får inte bli utfyllnad. Efter ungefär halva boken så brukar jag exempelvis skriva frågor på tavlan ”vad gillar ni i boken”, ”vad tror ni ska hända”, ”hur tycker ni...”, och så får eleverna diskutera detta. Eleverna brukar tycka att det är bra efter att de gjort det några gånger (G1:12).

Genom att göra paus i läsningen och framhäva eller ställa frågor till något i texten, kunde eleverna uppmärksammas på centrala avsnitt i en text. Eleverna fick i och med det ett mönster för vad i en text som kan vara betydelsefullt att tänka omkring. Genom att ställa frågor om vad som eventuellt kan komma senare i texten engageras eleverna i den fortsatta läsningen.

Flertalet lärare berättade om att de diskuterade med eleverna om att skapa inre bilder, om att *visualisera* det man just hade läst. Lärarnas uppfattning var att det ibland kunde vara svårt att förmedla till eleverna hur man visualiserar, och att det krävs träning för att nå dithän. När man väl diskuterade hur något kunde tolkas i en text, framkom elevernas olika sätt att uppfatta innebörder, vilket kunde resultera i att eleverna fångades av uppgiften:

RESULTAT

I höstas var vi med på en tävling, där klassen skulle göra en gemensam illustration till en bok, ”God natt, mister Tom”, och när vi började prata om hur Tom såg ut och hur Will såg ut och hur alla barnen såg ut, var det mycket om vad man hade uppfattat om hur de såg ut, hur det såg ut i den lilla byn, det blev jättemycket och så bra. Vi var jätteglada att vi var med. Efter det träffade vi en barnboksillustratör som hade utställning och som vi fick tillfälle att fråga hur hon får sina bilder. Det var väldigt intressant och blev ett långt tema med bilder kring litteraturen (G2:18).

I ovanstående exempel framhöll G2:18 att eleverna konfronterades med varandras uppfattningar, vilket skapade intresse för uppgiften och även synliggjorde för eleverna hur litteraturen kan uppfattas och hur bokillustrationer kan komma till. Ett sådant arbetssätt främjade alla elevers läsande och lärande, ansåg G2:18.

Flera lärare i Grupp 1 betonade *upplevelsen*, glädjen och lusten till att läsa, medan få lärare i Grupp 2 förde betydelsen av upplevelse på tal. Grupp 1 strävan var att försöka locka in eleverna i ”böckernas värld” och på så sätt stimulera dem till läsning. I det tidigare avsnittet, *Aspekter av elevernas läsförståelse och läsning*, framfördes även utsagor om betydelsen av upplevelser i läsningen för att få eleverna engagerade.

Men sedan tror jag också att det ger en sådan otrolig glädje med läsning av böcker. Att de i sin tur får lov att upptäcka njutningen med att kunna ta till sig framför allt skönlitterära böcker och att de fortsätter att läsa. Ju mer man läser... det öppnar så otroligt många dörrar för dem själva, att de ska nå så långt att de kommer över den tröskeln så att de kan komma in i det rummet (G1:17).

För mig är det själva läsoplevelsen en inlevelseförmåga. Jag tänker mycket på sådana saker. Vi har också en högläsningbok och när jag väljer den, då försöker jag ha med olika upplevelser, pojkar och flickor, svenska barn eller amerikanska barn eller det kan vara fantasy och olika genrer (G1:20).

Att få så många barn som möjligt att vilja läsa och uppleva glädje i det (G1:8).

I utsagan ”det öppnar så otroligt många dörrar för dem själva”, hänvisade G1:17 till såväl upplevelse som till att få inblick i olika miljöer och sammanhang, som eleverna själva kanske inte hade möjligheter att möta.

Vikten av att kunna göra *inferenser* omtalades av nästan alla lärare i Grupp 1, men bland lärare i Grupp 2 var det ett fåtal som nämnde detta. Lärare som talade om inferenser tog oftast upp detta i samband med läsning av skönlitterära texter. Lärarnas ambition var att tillsammans med eleverna diskutera texters underförstådda mening, ”att läsa mellan raderna”. Detta visade sig främst i

sammanhang där lärarna önskade öka tillfällena för samtal om böcker. En del elever kunde, menade G2:7 och G1:5, ha svårt att till en början förstå att de själva kunde och får tolka in något i texten som inte var uttryckt i klara ordalag:

... utan det är att läsa och sedan föra ett resonemang, ”aha du tänker så”, läsa mellan raderna – det är det som jag jobbar mycket med (G2:7).

... man ska förstå något underliggande, ibland kan det saknas något och man måste göra en inferens. Förstå vad som måste finnas men som inte är sagt. Det har ju också med mognad i ålder att göra, det är ju inte bara en ren läsfärdighet (G2:1).

Att eleverna själva inser att de kan och ska skapa mening av det som de läst, var väsentligt att få dem att upptäcka. Kan det möjligtvis bero på att tillfällena till samtal om texter var något som lärarna tyckte var alltför tidskrävande eller svårt att genomföra?

Att eleverna *läste i grupper* var ett arbetssätt som huvuddelen av lärarna förhöll sig positiva till. Det ansågs emellertid att det kunde vara svårt att få läsgrupper att fungera beroende på om det fanns lämpliga utrymmen eller att det var svårt att organisera läsgrupper i klassen eller tillsammans med andra klasser:

Under veckan får de några tillfällen att läsa och för att det inte ska bli alltför utdraget, så brukar vi göra så att de får läsa hemma till nästkommande vecka. Då får eleverna i gruppen själva bestämma hur mycket som ska läsas till nästa gång. Efter att ha läst hemma brukar de sammanfatta dessa sidor och sedan får de fortsätta att läsa. Ibland gör vi så att de ska läsa en sida högt för varandra i gruppen (G1:12).

Vi har inte utrymmen att sitta i, vi har studiehallen, men det är inte lätt att sätta grupper där. Förr var det ju suveränt, då kunde man sätta dem i läsgrupper, men det gjorde jag mer förr än vad jag gör nu. Det beror mest på brist på utrymme (G2:2).

Vid en av skolorna omtalade lärarna att de hade försökt introducera ett lästema och att organisera eleverna i olika läsgrupper. Av olika skäl blev dock detta enligt lärarna svårt att genomföra. En av lärarna ställde sig då frågan om det egentligen var ett effektivt arbetssätt – att använda sig av läsgrupper – för att förbättra elevernas läsfärdighet:

Förr hade vi lästimme på mellanstadiet, då hade vi nivågrupperat alla barnen (6 klasser) och så hade vi böcker som var anpassade till olika grupper. Då hade man en grupp som man läste med i 40 minuter, det var samma bok till hela gruppen, men vi lade ner det... men om själva läsningen blev bättre vet jag inte (G2:6).

RESULTAT

Men lärarna framhöll dock målsättningen att i högre grad än tidigare använda sig av gruppindelningar i läsning. Det var emellertid en minoritet av lärarna som utnyttjade denna form av gemensamt arbete som ett regelbundet inslag i läsundervisningen. Lärarna påpekade att det inte alltid var så lätt att genomföra de praktiska arrangemang som krävdes för att ordna läsgrupper.

En avvikelse visade sig i att endast en lärare berörde strategin att göra *förutsägelser* om kommande innehåll i en text. Förutom utsagor om förutsägelser, tog läraren upp liknande frågor när hon läste högt för eleverna med frågor som ”Vad tror ni kommer att hända sedan...” (G1:12). Det framkom dock inte om de andra lärarna undervisade eleverna i att använda denna strategi då de läste på egen hand.

Att *övervaka den egna förståelsen* under läsningen var det endast en lärare som uttalade sig om. Övriga lärare uttryckte att eleverna ska förstå det de läser, men det framkom inte om detta var en bestämd strategi som lärarna framhöll för eleverna. Att övervaka och kontrollera sin läsning tillhör de strategier som visat sig vara betydelsefulla moment i förståelsen, vilket G2:11 framhöll:

Förstå innehållet, att de ganska snabbt ska kunna överblicka, kunna skumläsa, kunna direkt se var de behöver lägga in krutet. Var hittar jag det jag behöver veta?

Eleverna skulle snabbt kunna sätta sig in i en text med förståelse samtidigt som de även skulle kunna avgöra vad det var i texten som var av viktigt att inrikta sig på.

Sammantaget visade det sig att lärarna lade tonvikten på högläsningens funktion och användning. Lärarna förespråkade betydelsen av att alla elever hade hört exempelvis en faktatext, som de sedan skulle arbeta vidare med. Högläsning användes också för att stimulera till diskussioner om något specifikt i en text.

Att läsa tillsammans i små grupper (2–5 elever) lyftes fram av merparten av lärarna. Arbetssättet främjar läsutvecklingen och ger eleverna tillfälle att samtala om varandras uppfattningar av en text. Att ta till vara gruppens likheter eller olikheter i sättet att resonera om en text, poängterades i lärargruppen, med en strävan efter att ha fler inslag av ”gruppresonemang” i undervisningen. Ett sådant arbetssätt ger även eleverna möjlighet att träna internalisering av olika lässtrategier. Att dela in eleverna i läsgrupper användes i ungefär lika stor utsträckning av de två lärargrupperna. Emellertid menade lärarna att de fanns

omständigheter som försvårade grupparbete av det här slaget, exempelvis fungerande elevgrupper eller lämpliga utrymmen.

Visualisering och upplevelse av en text lyftes fram av flertalet lärare. Genom att läraren åskådliggjorde hur man kan tänka kring en text, fick eleverna förebilder av hur texter kan visualiseras. Huvuddelen av lärarna i Grupp 1 uppgav visualisering som en betydelsefull lässtrategi.

Att eleverna är medvetna om och kan göra inferenser, framhölls av hälften av lärarna, vanligtvis i samband med läsning av skönlitterära texter. Inferenser har betydelse för att kunna göra adekvata anknytningar till både helheter och detaljer i texten. Det var framför allt lärare i Grupp 1 som lyfte fram denna lässtrategi.

Grupp 1 använde fler strategier under läsning än Grupp 2. Exempelvis betonade nästan alla lärare i Grupp 1 upplevelsen i högre grad än lärarna i Grupp 2.

Endast en lärare i Grupp 2 uppmärksammade eleverna på att de skulle övervaka den egna förståelsen (metakognitiv förmåga) som en strategi under läsningen.

Att arbeta med efter läsningen

Ett genomgående mönster var att lärarna i stor utsträckning gav eleverna uppgifter som skulle göras efter läsningen. Fler aktiviteter användes till efterarbetet med texter än vid förberedelser inför och under pågående läsning. När det gällde moment som används efter läsningen, framstod de två momenten skriftlig uppgift och samtal/diskussioner som vanligt förekommande, främst i bearbetningen av informativa texter. Att sammanfatta, göra någon form av bildskapande, tankekartor eller diagram var de minst använda aktiviteterna.

Skrivuppgifter ingick i efterarbetet, särskilt tillsammans med faktatexter. Samtliga lärare i de båda grupperna använde sig av sådana uppgifter. Förutom att befästa kunskaper hos eleverna, kunde uppgiftens syfte vara att kontrollera att eleverna verkligen hade läst en text. Att eleverna själva formulerade frågor till det lästa förekom i obetydlig utsträckning.

Vi kanske gör vissa kontrollfrågor så att man ser att de gör sitt ”jobb”(G2:1).

RESULTAT

Men mycket resonemang kring vilken information man får från texten och hur man kan tänka kring det, mycket öppna frågor, men det kan ändå inte bli vilket svar som helst. Det måste ändå vara logiskt (G2:7).

Jag gör så ibland att de får läsa en text och själva skriva frågor till den (G2:4).

Skrivuppgiftens funktion var även att synliggöra för eleverna vad som var väsentligt i en text, och som i sin tur kunde bidra till att eleverna upptäckte och förstod vad som var sannolika svar till frågorna om texten.

Informativa texter var enligt samtliga lärare föremål för någon form av *samtal* i klasserna och handlade främst om vilken information en text kunde ge:

Jag kan läsa lite högt och så diskuterar vi innehållet. I femman kan vi ha exempelvis ”Fröken Europa”, så att man knyter det till något annat, det är viktigt tycker jag. Att det är elevnära och att de känner att de har nytta av det. Jag vill helst inte ha frågan ”vad ska man använda detta till”, det kan jag se som ett misslyckande, då har jag inte klarat av att förmedla att något är viktigt (G2:11).

När det handlade om skönlitterära texter, diskuterades exempelvis huvudpersonens karaktär, förutsägelser om handlingen eller om det fanns något som föreföll oklart i en berättelse:

Vi diskuterar vad den handlar om och hur eleverna upplever texten. Vad var svårt att förstå i texten? (G1:15).

Det har varit en period då man skulle sitta för sig själv och greja, men om man tittar på samtalets betydelse - hur kommer nya idéer fram – de kommer inte fram hos någon som sitter ensam för sig själv. De kommer fram genom befruktning, samtalet är jätteviktigt i allt vi gör (G2:18).

Hur ofta *samtal om texter* förekom i klasserna varierade. Alla lärarna hade som mål att få eleverna att diskutera och dra slutsatser utifrån eget kunnande eller vad som kunde komma fram ur de gemensamma diskussionerna. Lärarna lyfte även fram att eleverna behövde öva på att argumentera och motivera varför de tyckte på ett visst sätt utifrån ett textmaterial.

Emellertid fanns det avvikelser från det övergripande mönstret när det gällde samtal om texter. Ett exempel på avvikande uppfattning var lärare som inte använde skönlitteraturen som utgångspunkt för samtal om den:

Jag tror att många elever tycker att det är skönt att få läsa en bok och sedan behöver man inte sitta och tjata om boken. Jag tror inte att det ökar läslusten att diskutera en bok sådär ingående (G2:10).

I ovanstående uttalande syftade läraren på att man inte ska prata för mycket om texter som eleverna läst tyst för sig själva, eftersom detta kan störa elevernas upplevelse av en berättelse. Ytterligare en lärare, G2:16, ansåg att just de böcker som eleverna hade läst tyst inte skulle diskuteras tillsammans med andra. G2:16:s åsikt var att upplevelsen av en berättelse skulle vara elevens egen.

I ett material som användes av flera klasser för att träna just läsförståelse - *Läsförståelse A, B, C, D* (Hydén, Schubert & Svidén, 2014) - ingår avsnitt där uppgiften är att eleverna ska *tolka* texter med hjälp av olika ledtrådar, vilka ibland var underförstådda. Dessa uppgifter utnyttjades emellanåt för gemensamma diskussioner. Att man i så liten grad använde dem till gemensamma samtal kunde bero på – enligt en av lärarna - att eleverna läste olika snabbt, och därmed var inte samma textavsnitt aktuellt för alla elever samtidigt.

Merparten av lärarna framhöll att de resonerade om olika tolkningar av texter, och att detta var något som lärarna ville få med mer av i undervisningen:

Det är jättesvårt för en del elever men en del bara kan det ju. ”Det står ju inte i texten”, men om någon säger så till dig, kan du förstå vad de tänkt när det säger det ... Men de blir bättre och bättre på det fast det tar tid. Det är samma sak när man pratar om en bild, det man inte ser finns inte (G1:14).

Nu försöker jag att prata mer med eleverna om specifika mål, vad innebär läsförståelse, vad innebär det att kunna tolka en text, att läsa mellan raderna. Vad står det direkt och indirekt i en text? Där känner jag att man utvecklas mer med åren (G1:13).

Ja, de kan förstå att man kan ha olika åsikter om texten, men alla är inte riktigt mogna att förstå, de kan se att man kan tycka olika, men ibland kan de ha svårt att förstå att någon kan tycka annorlunda, det är ju en mognad i sitt tänkande – den diskussionen kan bli mycket intressant (G1:8).

Elevernas olika uppfattningar om hur en text kan förstås och tolkas, gör att de utvecklar insikten om att individer kan uppfatta ett textinnehåll på olika sätt.

Att eleverna ska kunna *sammanfatta eller återberätta* en läst text, gällde framför allt faktatexter. Hälften av hela lärargruppen framhöll denna strategi. Skriftliga sammanfattningar förekom emellanåt, men mestadels var det muntligt återberättande i smågrupper som man använde sig av. Dessa sammanfattningar hade enligt lärarna både en lärande och kontrollerande funktion:

... och ibland ska eleverna träna i den lilla gruppen och berätta någonting och sedan kunna berätta i storgrupp (G1:14).

RESULTAT

Under hösten så hade vi en klassuppsättning av böcker, så då gjorde jag frågor till de kapitel som skulle läsas. Nu får de istället läsa en viss tid varje dag och skriva egna sammanfattningar och så kommenterar jag det sedan. Just nu läser vi mest skönlitteratur (G2:18).

Lärarna uppgav att de använde sammanfattningarna dels som en övning för eleverna att berätta för varandra, dels som en skrivuppgift där läraren kunde ta del av innehållet samt eventuellt kontrollera om eleven förstått texten.

Ett fåtal i båda lärargrupperna angav att de regelbundet använde *tankekartor* som ett hjälpmedel för att tydliggöra något särskilt från en text och främst gjordes dessa i samband med informativa texter. Tankekartan var enligt lärarna menad att fungera som ett stöd för minnet, exempelvis då eleverna återberättade något G1:3 framhöll:

... de ska läsa en tidningsartikel och sedan skriva en tankekarta och återberätta den med egna ord utifrån tankekartan. De får träna på att läsa något och sedan återberätta, så att de vet innehållet i texten.

Tankekartan används, menade G1:3, som ett underlag för att kunna lägga märke till vad som kunde vara av intresse i en text. Samtidigt övade eleverna enligt G1:3 förmågan att berätta för varandra.

Uppgifter som hade att göra med någon form av *bilder, bildskapande och diagram* togs upp av få lärare. Ett par av lärarna ansåg att bilder kunde bidra till att eleverna ”ser” det han eller hon läst, och på så sätt får stöd i att förstå:

Vi läser alltid högt, en högläsningbok har vi alltid på gång. Den här klassen som jag har nu älskar att måla, det har nästan blivit en bildlektion, jag tror att bilden i sig hjälper till i läsningen (G1:17).

Hela klassen deltog i en högläsningstävling och de skulle illustrera en bok. Det har ju också med förståelse att göra, vad har hänt i boken, vad vill du illustrera? Det är också ett sätt att förstå, man kan hitta olika sätt (G2:19).

Genom att den som läser visar bilder eller genom att eleverna skapar bilder då de lyssnar, får upplevelsen även en visuell dimension, menade läraren. Eleverna lär visuellt, auditivt och kognitivt, samtidigt som de kan använda sin unika förförståelse. De lärare som angav att eleverna använde bilder och diagram, gjorde detta särskilt när det gällde faktatexter som en hjälp för eleverna att urskilja vad som var av betydelse i en text.

Sammantaget talade lärarna om att de i undervisningen varvade muntliga och skriftliga uppgifter, framför allt i samband med informativa texter. Att eleverna

för anteckningar och svarar på frågor ger stöd åt deras minne och förståelse av innehållet.

Alla lärarna talade om att samtalet har flera funktioner. Särskilt faktatexterna ansågs som viktiga att samtala kring i anslutning till förklaringar av ord och begrepp. (Samtalets betydelse har tidigare behandlats i deltema *Olika sätt att läsa och samtala om det lästa*).

Merparten av lärarna uppgav att diskussioner om texter företrädesvis förekom i arbete med faktabaserade texter. De skillnader som fanns i mellan de båda lärargrupperna gällde i synnerhet hur man arbetade med de skönlitterära texterna. Det fanns lärare som hade ambitionen att samtala mer om skönlitteratur än de gjorde, men också lärare som i ringa utsträckning använde samtalet i undervisningen. Orsaker till att samtalen uteblev, trots önskan om utökning, hade enligt lärarna att göra med att de ibland tyckte att det var svårt att arrangera gemensamma samtal med en hel klass eller att få elevgrupperna att fungera på ett bra sätt.

Att få eleverna att tolka texter var en uppgift som lärarna ansåg som angelägen och ville försöka utöka i undervisningen.

Sammanfattningens och återberättandets funktion lyftes fram av hälften av lärarna. Dess uppgift var, enligt lärarna, ett moment i lärandet men också en form av kontroll av att eleverna verkligen hade läst ett visst avsnitt. Genom att göra sammanfattningar lär sig eleverna att urskilja den bärande tanken i en text, vilken information som ska sparas och hur olika delar av texten är relaterade till varandra.

Att använda sig av bilder, diagram samt att skapa bilder och tankekartor för att hjälpa eleverna att skaffa sig en uppfattning om en texts innehåll, var sparsamt förekommande i båda lärargrupperna.

Att anpassa läsundervisningen

Ett genomgående mönster var att samtliga lärare var eniga om att vissa elever behövde olika stöd i läsutvecklingen. Här tar jag upp lärarnas resonemang om individuell stöttning till eleverna, vilket exempelvis kunde röra sig om att läsa tillsammans med eleverna och samtala med dem om viktiga avsnitt i en text. Att även stötta och utveckla elevernas självförtroende ansågs som betydelsefullt. Lärarna resonerade också om hur de önskade att stödet skulle vara utformat,

RESULTAT

exempelvis att detta skulle komma eleverna till del så tidigt som möjligt under skoltiden. G2:2 ansåg att läsfärdigheten (avkodning och förståelse) ska vara etablerat efter grundskolans tre första år:

Resurserna ska förläggas till årskurs 1–3 för att läsningen ska bli avklarad där.

De svårigheter som lärarna uppfattade att ett fåtal eleverna hade, bestod i att deras avkodningsförmåga inte nått en automatiserad nivå. Men det handlade också om elevernas svårigheter med att ta till sig och förmå bearbeta vad de hade läst. I detta sammanhang kunde det bero på svårigheter med att hitta bärande avsnitt i en text eller att svara på frågor. Det kunde också, menade lärarna, röra sig om elever som inte visade intresse för att läsa, men där avkodning och förståelse egentligen inte utgjorde något hinder.

Vidare berättade lärarna om hur de arbetade med de elever som enligt dem haft bekymmer med sin läsutveckling. För elever med ett annat modersmål än svenska innebar problematiken att förståelsen huvudsakligen bottnade i brister i ordförråd och ordförståelse. Andra orsaker till svårigheter kunde enligt lärarna bestå i hemmets otillräcklighet i att stötta eleven. Lärare G2:4 och G1:5 framhöll att det kunde vara svårt att veta hur man skulle kunna hjälpa elever som kom från hem med svaga läs- eller studietraditioner. Samtliga lärare uttryckte att det i många fall kunde vara svårt att tillgodose dessa elevers behov. Lärarna ansåg att detta var en följd av att de var ensamma med stora elevgrupper och att det saknades tillräckligt med specialpedagogiska resurser:

Om man skulle fråga mig vad det värsta är med att vara lärare, så är det känslan av att vara otillräcklig (G1:9).

Uttalandet kan betraktas som en sammanfattning av lärargruppens uppfattningar om knappheten med personalresurser och frustration över att inte kunna ge elever det stöd de har rätt till och är i behov av. Detta speglar ett förhållande i arbetet som i sig blir paradoxalt, att veta att det ibland inte var uppnåeligt att bedriva en undervisning som var optimal för eleverna.

Vanligast var, menade lärarna, att försöka arrangera tillfällen att läsa tillsammans med de elever som behövde extra stöttning. Att läsa texterna högt tillsammans uppfattades av lärarna i detta sammanhang som betydelsefullt för att kunna individanpassa läsningen. I anslutning till lärobokstexterna ville lärarna även uppmärksamma eleverna på fakta och nya ord. En av lärarna, G1:8, sade att hon försökt anpassa läsningen och att prata enskilt med de elever som var i svårigheter med sin läsning. Det uppfattades även som angeläget att korta

ner antalet uppgifter och välja ut det i innehållet som kunde vara väsentligast för eleven att ta del av. Läraren berättade hur hon använde frågor för att få eleverna intresserade av att läsa:

Vad tycker du, vad passar dig bäst, vill du ha en liten bok... Jag resonerar mycket med dem och pratar också med föräldrarna.

”En liten bok” syftade här på en bok med ett fåtal sidor. Böckerna skulle både ur intresse- och omfångssynpunkt tilltala eleven, menade läraren.

G1:8 utnyttjade möjligheten när den fanns att föreslå eleverna att använda sig av inläst material. De erbjöds även hjälp med att hitta böcker med lämplig svårighetsgrad, vilket innebar att genre, typografi och språk var anpassat till elevernas läsfärdighet. Nästan samtliga lärare ansåg att de hade för lite tid att ägna sig åt elever med behov av individuellt stöd, vilket kan sammanfattas med vad G1:9 uttryckte:

Men resurserna styr, att man inte är så många i klassrummet, jag skulle vilja prata med vissa elever som behöver lite ”mer kött på benen”. Det är svårt, men ibland gör jag det bara, de andra får klara sig i klassrummet. Det blir aldrig riktigt, riktigt bra samtal när det är 25 elever. Du får inte den intima känslan att alla vågar prata, det är nog svårast i svenska tycker jag.

G1:9 ansåg att en del elever behövde mer samtal, ”mer kött på benen” tillsammans med läraren om det som de läst för att utveckla förståelse och en god uppfattning om texters innehåll. Tillgången på stöd var enligt lärarna otillräcklig, men ett par av lärarna ansåg att i deras klasser fanns hjälp att tillgå utifrån de behov som eleverna hade. G1:13 påtalade dock bristen på stöd:

Jag är alltid ensam med 29 elever och jag har elever som kan läsa tre-bokstavs-ord till dem som läser som en vuxen, då räcker man inte riktigt till där. Man skulle önska att det fanns mer personal omkring dem så att man kunde stötta dessa elever.

Med ”tre-bokstavs-ord” avsåg G1:13 att eleven endast kunde läsa ord som maximalt bestod av tre bokstäver.

Lärare G1:21 menade att det ibland förekom dilemman med att elever inte ville ta emot stöd eller inte tyckte att de behövde extra stöd. För lärarens del innebar detta, enligt G1:21, att läraren inte förmådde tillgodose elevens behov även om resurser fanns:

Samtidigt finns det elever med läs- och skrivsvårigheter som inte vill kännas vid sina svårigheter och där föräldrarna heller inte bejakar att de ska ha extra

RESULTAT

stöd. Det är det svåraste och blir till dåligt samvete inom en själv som man inte ska belasta sig med, men det blir en motstridighet – så kan man säga.

En synpunkt som G1:1 särskilt poängterade var vikten av att stötta och utveckla självförtroendet hos eleverna som hade någon form av lässvårighet för att ”de inte skulle ge upp sina ansträngningar att bli en bra läsare”.

Att engagera föräldrarna och ta hjälp av dessa ansågs som värdefullt. Föräldrarna kunde enligt lärarna läsa läxan för sitt barn och ställa frågor om innehållet då barnet hade svårt att ta sig igenom en text. Lärarnas uppfattning var att avkodningen av en text inte skulle utgöra något hinder för att en elev skulle kunna genomföra en uppgift. I sådana fall var föräldrarnas hjälp med själva läsningen extra betydelsefull.

Sammantaget var lärarnas uppfattning att det inte alltid var möjligt att tillgodose elevernas individuella behov av läsundervisning. Detta kunde gälla hjälp för att förbättra elevers avkodningsförmåga, förståelse av texter eller förmågan att urskilja bärande avsnitt i en text.

I lärarnas utsagor fanns önskemål om att kunna arbeta med några få elever åt gången och därmed ge tillfälle till mer individuellt stöd. En individanpassad undervisning av det slaget skulle, menade lärarna, ge eleverna en grundligare introduktion till ett aktuellt studieavsnitt. Exempelvis kunde eleverna få hjälp med att ta till sig ny information, integrera och konstruera något nytt ur texten. Att kunna anpassa arbetssätten till elevernas studienivå visade sig ibland vara problematiskt. Det var resultatet av att skolorna inte hade tillräckligt med personalresurser enligt lärarna. Specialpedagogerna var till god hjälp men deras stöd fanns inte, i den utsträckning som behövdes, menade flertalet lärare. Skolans organisatoriska villkor och ekonomi blev avgörande för vad som kunde genomföras.

Uppföljning, bedömning och dokumentation

I undersökningen ingick frågor om hur lärarna följde upp, bedömde samt dokumenterade elevernas läsning. Dessa arbetsuppgifter hade kommit att bli ett allt väsentligare inslag i arbetet sedan de individuella utvecklingsplanerna införts, ansåg lärarna.

Elevernas prestationer ska bedömas efter de mål som finns angivna i kursplanen (Skolverket, 2000). Där stipuleras vad eleven skall ha uppnått i slutet av årskurs 5. Ett utmärkande mönster var att alla skolorna använde de nationella ämnesproven i svenska för årskurs 5²⁴. Närmare hälften av lärarna framhöll ämnesproven som särskilt angelägna.

Skolornas rutiner för uppföljning och bedömning av läsfärdigheten var relativt likartade. I allmänhet hade de flesta skolor bestämt någon form av kontroll utöver de nationella proven, och i en del av skolorna användes mer än ett material. I vissa kommuner bestämdes centralt eller av rektor att ett särskilt material skulle användas men enligt lärarna var ett sådant förfaringssätt inte vanligt.

I en av kommunerna fanns ett övergripande beslut om vilka material som skolorna skulle använda. Syftet med detta var att det till exempel vid skolbyten skulle vara enklare att överföra information om elevens skolsituation. Mest brukligt var att det enskilda lärarlaget eller hela skolans personal tagit beslut om vilket/vilka bedömningsverktyg som skulle användas och så gjordes i 7 av 10 skolor.

För att avgöra om en elev nått läroplanens mål fordras det att lärare gör kontinuerliga bedömningar gentemot kunskapskraven i det aktuella ämnet. Det ger också läraren återkoppling till vad som fungerat eller inte fungerat i den egna undervisningen och vad som kan behöva utvecklas (Skolverket, 2011c). Att utvärdera elevernas läsfärdighet blir därmed ett viktigt moment för att kunna avgöra hur läsfärdigheten bäst ska kunna utvecklas vidare.

De material som användes utöver de nationella proven var framför allt sådana där elevernas prestationer skulle bedömas i särskilda scheman och där progressionen i läsutvecklingen beskrivs stegvis. I några av skolorna var det klassläraren som använde diagnosmaterial för hela klassen, medan det i andra skolor var specialpedagogen som diagnostiserade eleverna, alltifrån hela klassen till vissa elever.

Nya språket lyfter (Skolverket, 2009) är ett diagnosmaterial i svenska och svenska som andra språk för grundskolans årskurs 1–5. Det består av ett schema där läraren ska bedöma om eleven nått en viss nivå i sin läsfärdighet. Materialet är utformat med ett antal observationspunkter för läs- och skrivförmågan och bedömningen bygger på kontinuerliga observationer.

²⁴ De nationella proven är flyttade till årskurs 6 och är numera obligatoriska.

RESULTAT

Materialet användes av ett fåtal av de intervjuade lärarna och representeras av följande utsaga:

Vi har Språket lyfter som vi utgår ifrån och ska följa upp språkutvecklingen i svenska. Det är en form av observationsschema där man kan följa upp så att man ser att eleverna nått vissa nivåer (G1:5).

Läsutvecklingschema (LUS, Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001) i diagnosmaterialet finns ett schema efter vilket lärarna ska bedöma hur långt eleven kommit i sin läsutveckling genom att placera in elevens läsfärdighet i en skala med stegvis ökande svårighetsgrad.

Vi har LUS-schemat och går efter. Jag tycker att de flesta elever läser bra och jag tror att det är tack vare mycket filmer, de ska ju hinna läsa textremsan. En av punkterna i Lus-schemat är just att kunna läsa textremsan på tv (G2:4).

God Läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2005) består också av ett schema som eleven ska bedömas efter. Schemat beskriver både kvalitativa och i viss utsträckning kvantitativa förmågor som eleverna ska uppnå för att nå målet för en god läsfärdighet.

Vi följer upp allteftersom och använder oss av Språket lyfter som diagnosmaterial och som överlappning God Läsutveckling (G2:18).

Diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga, DLS (Järpsten & Taube, 2010) är ett test som prövar fyra delmoment av läsning: läsförståelse, läshastighet, ordkunskap samt rättstavning. Delarna kan användas var för sig beroende på vilken förmåga man vill undersöka.

Jag försöker lyssna på dem då och då. Så har vi gjort lite tester, läsförståelse och läshastighet, DLS-testen, och det var många elever som hamnade på stanine 3, förvånansvärt många som hamnade där. Alla fyror ska göra detta test, numera också ordkunskap och stavningstest (G1:15).

H4 är ett läshastighetstest som är utprovat för många år sedan. Detta är ett prov som enbart testar antalet avlästa ord på en minut, varefter resultatet relateras till elevens ålder. Testet används för att pröva elevernas förmåga till avkodning, någon förståelseaspekt finns inte med.

Vi hade en speciallärare som också träffade eleverna och gjorde H4 med dem. Det är visserligen bara läshastighet där men det gav indikation på att de höll sig på spåret i alla fall (G2:11).

Men även att *lyssna* på eleverna när de läste var ett sätt att bedöma då de läser högt, detta gjordes varje termin eller läsår. Specialpedagogerna gjorde bedömningar av läsfärdigheten genom att lyssna på elevernas läsning:

Vi har inte något sådant där Lus-schema eller något sådant, det finns ju men jag har inte använt det. Det är mer på känn – hur klarar de av sina läsförståelseuppgifter eller som i femman, hur klarar de av de nationella proven, vi övar ju fram till dem, men det är ju ändå då som man ska upp till bevis. Likaså att jag lyssnar på dem då och då när de läser och reflekterar över hur eleverna läser och ger dem lite respons och feedback på det (G2:16).

Här visade sig en avvikelse; ett fåtal lärare använde sig av sin erfarenhet när elevernas läsfärdighet skulle bedömas snarare än att använda sig av utvärderingsmaterial. Lärare gjorde följaktligen bedömningar utifrån sin egen ”erfarenhetsbank”, exempelvis om elevens förmåga överensstämde med vad läraren ansåg att eleven ska kunna vid en viss tidpunkt, ”man känner om de förstår”, ”jag bedömer mer på känn...”. En lärare förde fram att hon med erfarenheten som grund kunde avgöra hur långt en elev har kommit i läsningen:

Min erfarenhet under årens lopp har gett mig en ”bank”, där jag kan se hur långt eleven kommit i läsutvecklingen (G2:7).

Lärarna fick dessutom frågan om de ansåg att de förändrat sin undervisning på grund av att skriftliga omdömen och att IUP tillkommit under senare år. Alla lärarna hade uppfattningen att de numera var mer utförliga och noggranna med att dokumentera elevernas framsteg och att tidigare än förut kontrollera deras läsfärdighet.

Undervisningen har kanske förändrats lite grand, jag kan känna att vi har ”stramat” upp det lite så till vida att vi alla måste vara noga med vad det är i kursplanen som vi jobbar mot just nu och vad det är som jag ska bedöma (G1:8).

Vi dokumenterar allt, det som inte är dokumenterat finns inte. Man måste göra det för att ha ryggen fri, ingen ska kunna komma och säga att ”har du inte gjort det här”, det gäller ju allt i skolan. Jag tror inte att man riktigt litat på det man ser och hör, utan man måste skriva ner också, dubbelkolla. Förut var man ganska trygg och litade på att skolan skulle kunna fixa, alla skulle kunna läsa (G1:14).

Dokumentationens roll har förändrats i skolan sedan IUP infördes, menade lärarna, och ”det som inte är dokumenterat finns inte”, som en lärare påpekade.

RESULTAT

Det har blivit dokumentation in absurdum, vi lägger alldeles för mycket tid för vad det ger, jag hade hellre lagt tid på planering (G1:12).

Samtidigt som lärarna var måna om att kunna göra korrekta bedömningar, ställde sig en av lärarna frågande till om all dokumentation verkligen varit till gagn i undervisningen samtidigt som den tog mycket tid i anspråk.

Sammantaget konstaterade lärarna att bedömningar av elevernas lärande inom alla ämnen hade blivit mer omfattande sedan IUP och skriftliga omdömen infördes. Detta hade medfört, menade lärarna, att det blivit mer av kontrollerande inslag i undervisningen än tidigare.

Användningen av bedömningsmaterial i svenska förutom de nationella ämnesproven behövdes, menade lärarna, för att kunna stämma av elevprestationerna vid flera tillfällen under läsåret. Detta gällde särskilt för de elever som enligt lärarnas bedömning hade någon svårighet med läsningen och inte riktigt nått målen.

Det fanns även lärare som inte använde sig av bedömningsmateriel utöver de nationella proven. Dessa lärare var av uppfattningen att de av erfarenhet kunde avgöra om eleverna hade tillräckliga kunskaper och färdigheter för den aktuella årskursen.

Sammanfattning - undervisningen

I avsnittet *Undervisningen*, var det lärarnas utsagor om vad de lade tonvikten på i sin läsundervisning som stod i fokus. Aktiviteter som främst användes inför läsningen var att uppmärksamma eleverna på nya ord och begrepp. Cirka en tredjedel av lärarna framhöll både bakgrundskunskap och motivationsskapande som väsentlig.

Ett genomgående mönster var att lärarna använde sig av ett antal läsaktiviteter för att förbättra och fördjupa elevernas läsförståelse och läsfärdighet. Vad lärarna underströk som väsentligt i undervisningen kan jämföras med och associeras till vad som enligt forskning visat sig vara framgångsrika koncept i läsundervisningen (se kapitlet *Bakgrund*).

Elevernas individuella behov av extra stöttning med läsning ansågs av lärarna ibland vara bristfällig och tillgången på specialpedagoger fanns enligt lärarna inte i tillräcklig omfattning.

De två lärargrupperna uppvisade störst skillnad när det gällde att läsningen ska vara en positiv upplevelse, vilket främst betonades av lärarna i Grupp 1. Mellan de två lärargrupperna fanns även en kvalitativ skillnad för strategin bakgrundskunskap/förförståelse, där mer än hälften av lärarna i Grupp 1 talade om den, medan ingen i Grupp 2 gjorde det. Kan dessa skillnader spåras till senare års lärarutbildning, där lärarna i Grupp 1 fått ta del av nyare forskningsresultat, som exempelvis att upplevelsen av texter, förförståelse och att motivera till läsning har poängterats. Genrekompetens (textstruktur) var ett mindre använt moment av alla lärarna.

Strategier som används under läsningen var exempelvis att diskutera hur texter kan visualiseras och hur de kan uppfattas. Högläsning används av nästan alla lärare, framför allt ifråga om faktatexter, men även att läsa en bok för klassen för upplevelsens skull. Betydelsen av att kunna göra inferenser under läsningen poängterades av hälften av lärarna. Att övervaka sin egen förståelse medan man läser, var en lässtrategi som endast en av lärarna omtalade.

I efterarbetet med läsning var det vanligt att eleverna redovisade att de läst och förstått genom att göra någon form av uppgift. Den kunde bestå i att kommentera textens innehåll eller hur en text kan tolkas. Företrädesvis var det de faktabaserade texterna som blev föremål för kommentarer och även resonemang, medan samtal om skönlitterära texter inte förekom i den utsträckning som motsvarade lärarnas intentioner. Några av lärarna gav uttryck åt en önskan om att tillsammans med eleverna kunna arbeta på ett mer kreativt sätt med texter än vad de gjorde, exempelvis att samtala, att variera sätten att bearbeta innehåll samt hur man som läsare kan uppfatta och tolka texter.

Lässtrategier som att förutsäga vad som kan komma att hända i en berättelse användes i liten omfattning av lärarna. Diskussioner om genrer (textstruktur) och att arbeta med bildmässiga representationer framhölls heller inte som prioriterade lässtrategier.

Villkor för undervisning

I detta kapitlet belyses de villkor som finns i läraryrket och som aktualiserades i intervjuerna. Hur betraktade lärarna möjligheterna att realisera en undervisning som skulle leda till att elevernas läsförmågor utvecklades och riktades mot de uppställda mål som finns i läroplanen (Lpo 94)? Lärararbetet påverkas av en skolas kultur och tradition, men också utifrån vad som är kutym i kommunen eller i skolan. Arbetslaget och den enskilde läraren är även med och formar skolkulturen.

Avsikten med avsnittet har varit att urskilja utsagor som riktas mot skolverksamhetens villkor och möjligheter men även omständigheter som kan utgöra hinder i undervisningen.

Följande villkor för undervisningen uttalade lärarna sig om och dessa har sammanförts till fem delteman:

Läro- och kursplanens användning i lärarpraktiken

Resurser och resursbrist

Att vara flexibel i undervisningen

Arbetet i lärarlaget

Utbildning och kompetensutveckling

Sammanfattning – villkor för undervisning

Ett genomgående mönster visade sig i utsagor om hur lärarna talade om de villkor som erbjöds i skolan för att genomföra undervisningen samt ambitioner och önsknings för den egna kompetensutvecklingen. Det handlade dels om de resurser skolans organisation tillhandahöll, dels om lärarnas möjligheter egen kunskapsmässig utveckling.

Lärares pedagogiska utgångspunkter i undervisningen bestäms av skollag, läroplan, skolkultur samt lärares egen utbildning och erfarenhet. Utsagorna om skolverksamheten ska beaktas utifrån de ramar som omgärdar läraruppdraget, således vad skolans organisation medger för villkor i arbetet samt det inflytande som kultur och tradition har i en skola. Mål och arbetssätt relateras till vad som är genomförbart med tillgängliga resurser.

I intervjuerna återkom lärarna till skildringar av sin praktik där de framhåller förmågan att vara flexibel och anpassa undervisningen utifrån situationen i klassen. Det vill säga att lärarna ibland ansåg att de pedagogiska målen fick stå tillbaka då uppkomna förhållanden i skolverksamheten krävde omprioritering.

Detta kom till uttryck i deltemat med att lärarna måste vara flexibla och de utgick ifrån vad som var möjligt att genomföra i den aktuella gruppen/klassen med befintlig personal- och materialresurs.

Läro- och kursplanens användning i lärarpraktiken

Ett genomgående mönster var användningen av kursplanen som ett reellt stöd i förberedelser och planering, vilket merparten av lärarna uppgav. Läro- och kursplaner är inte detaljutformade, utan rektorer och lärare måste diskutera och tolka hur kursplanerna ska anpassas och genomföras i den lokala skolverksamheten.

Vissa av lärarlagen följde upp kursplanen en gång per termin. På en annan skola var kursplanen i fokus för arbetet vid planeringen i olika ämnen. Exempelvis kopplades målen i svenska ihop med samhällsorienterande ämnen, vilket G2:18 framhöll:

Ja, vi jobbar väldigt mycket med den, vi arbetar med planeringen utifrån strävansmålen och det är en bra hjälp. När vi gör planeringen i olika ämnen så brukar vi plocka in målen från svenskan också i so, så har vi målen i svenska med där, det är så mycket som kommer in där. Vi känner oss bekanta med de strävansmål som är och att man tittar mycket på vad det betyder som står, till exempel, vad är det för skillnad på tal och samtal. Vi håller på väldigt mycket med de saker som står för att verkligen få in detta, det är vårt styrdokument, det är det som bestämmer.²⁵

Några lärare tyckte att kursplanen delvis var bra men att den mer fått funktionen av att vara ett dokument för kontroll, att fastställa att alla moment kommit med i undervisningen, vilket G1:14 poängterade:

Den är jättebra och den är tydlig upp till femman, men sedan kan jag tycka att den är mer sådär flummig. Om man inte känner sig så bunden av den, så tycker jag att den är extra bra, jag känner inga ”måsten”. Jag kollar av den och då kan jag se vad som ingår.

En av lärarna betonade att för henne var kursplanen ständigt i fokus och använde den som ett konkret redskap vid planeringar:

²⁵ I Lpo 94 var målen uppdelade i uppnåendemål och strävansmål. Uppnåendemålen beskrev vad eleven minst skulle ha uppnått i årskurs 5 och strävansmålen var kunskaper att sträva mot.

RESULTAT

Den är min bibel, jag har den på olika ställen, på katedern, hemma och i datorn, den är otroligt levande. Jag har den alltid med när jag gör planeringar. Jag kan inte säga att det är något som jag fastnat mer eller mindre för. Jag hoppas då jag jobbat med eleverna i tre år, att de fått med sig så mycket som möjligt av det som står där (G2:11).

Andra uppfattningar om kursplanens aktualitet och användning speglade en mer återhållsam inställning. Flera lärare hade uppfattningen att kursplanen var aktuell för dem, men att de inte använde den som ett regelmässigt inslag i planeringsarbetet. G1:17 utsaga speglade en sådan uppfattning:

Nej, det är inget jag tar fram när jag ska, jag har läst den några gånger och vet på ett ungefär vad man ska och bör, men min syn är här att kunna få eleverna att må bra och att de kommer till skolan. Men visst ligger den i bakhuvudet hela tiden.

I läroplanen för grundskolan (Lpo 94) framgår det att alla skolor skall upprätta lokala arbetsplaner och att i dessa ska det anges hur kursplanens mål ska nås. På de skolor som ingick i den här studien fanns lokala arbetsplaner upprättade, men hur dessa användes skiftade. Genomgående talade lärarna om de lokala arbetsplanerna som allmänt hållna och inte helt dagsaktuella. I de skolor där den lokala planen hade en allmänt hållen form, användes den också i mindre utsträckning i planeringen.

Jag tittar inte så mycket på den om jag ska vara ärlig. Jag har läst den, men inte så att jag går och tittar på den hela tiden (G2:6).

Vid två av skolorna hade man påbörjat arbete och diskussioner om så kallade lokala pedagogiska planeringar (LPP), i vilka målen preciserades för olika ämnen:

Ja, det har vi – en lokal arbetsplan, men den håller vi på att ta bort, och i stället har vi något som kallas lokal pedagogisk planering. Den ska inte vila på arbetsplanen utan på kursplanen. Tanken är att det ska finnas en pedagogisk plan till varje arbetsområde som vi jobbar med – och det är kursplanen som ska styra hur den ser ut. Varför jag säger att våra arbetsplaner inte är bra, är för att de inte ”lever”, de är för generella (G2:8).

Lärarnas inställning till kursplanen visade sig i ifrågasättande uttalanden, exempelvis framkom uppfattningen att kursplanen hade alltför vida ramar. Lärare (G2:7) syftade på att nästan allting kunde passas in i skolarbetet och att det ibland saknades en granskande blick på det som var tänkt att genomföras:

De är också skrivna, tror jag, på ett medvetet öppet sätt, jag kan ju gå in i ett klassrum och göra nästa precis vad som helst och sedan hitta något i Lpo som kan försvara det jag gör, under förutsättning att jag håller mig till de etiska regler etc. som gäller. Jag hade nog önskat att kursplanerna hade varit skrivna lite tydligare, mindre öppna, så att man inte kan tolka dem så mycket. Det är väl så att våra lokala planer tar språket från kursplanen och det språkbruk som gäller för tillfället.

I utsagan av G1:5 fästes uppmärksamheten på att lärarutbildningen låg nära i tiden, att kursplanerna under utbildningen stått i fokus och att de fortfarande uppfattades som aktuella för denna lärare:

Jag har ju fortfarande lärarutbildningen ganska färskt i minnet där vi tittade mycket på dessa (kursplaner). Men i och med de skriftliga omdömena så har vi tittat igen på kursplanerna på strävansmålen, men ibland känns det som en konstruktion. Man försöker hitta mål som passar med det innehåll man har tänkt sig, man utgår nog mer ifrån sin egen idé och sedan försöker hitta stöd i läro- och kursplan än tvärtom, tror jag.

Tillsammans med kollegorna hade läraren återigen granskat kursplanen. Uttrycket ”ibland känns det som en konstruktion” kan antyda att kursplanens skrivningar tolkades som abstrakta samt att kursplanens formuleringar kändes som en konstruktion. Tolkningsutrymmet i kursplanen gjorde att läraren lät den egna undervisningen bilda utgångspunkt för att därefter söka stöd i kursplanen för vad läraren sedan tog upp i undervisningen. Uttalandet kan tolkas som en skillnad mellan de kunskaper läraren inhämtat i sin utbildning och de erfarenheter läraren fått i den praktiska skolvardagen.

Det framfördes också skeptiska uppfattningar om förhållanden i skolans verksamhet. En av lärarna menade att skolan var fragmentarisk, vilket enligt denna lärare inte bara hade med läsning att göra:

Det jag upplever mycket är att skolan är fragmentarisk. Man gör nedslag här och där, man hör att något är kul ”jaha du har gjort det här” och så tar man den idén och gör till sin egen och det är bra, men vad man tappar i det här är att det kan ju vara medlet men inte målet, att man missförstår syftet med det hela. Då blir det här en ”happening” eller det här roliga, och det kan bli så totalt fel, det blir något helt annat eller ingenting (G2:7).

Lärarens utsaga kan tyda på att det företrädesvis rörde sig om reflektioner om skolförhållanden sett ur en generell synvinkel.

Sammantaget, hur lärare valde att planera undervisningen relaterades till lärarnas erfarenheter och villkor för skolverksamheten. I utsagorna om

RESULTAT

tillämpningen av skolans styrdokument fanns skillnader mellan skolorna men även skillnader bland lärare på samma skola. Skolornas lokala arbetsplaner var under förändring (ny läroplan på gång) och skulle skrivas om då den här undersökningen genomfördes. I två av skolorna hade man vid tidpunkten för studien påbörjat ett arbete med att utforma lokala pedagogiska planeringar i varje ämne.

Att lärare värderade läro- och kursplan mer än lokala arbetsplaner visades i Skolverkets (2004) enkäter till lärare och rektorer, där det framgick att kursplanerna prioriterades och ansågs mer betydelsefulla jämfört med lokala planer och läromedel då lärare planerade sitt arbete. En lärare sade att hon alltid fokuserade på innehållet i styrdokumentet vid planeringen av undervisningen.

Det framkom också en del kritiska kommentarer om skolans styrdokument, till exempel att kursplanens skrivningar gav möjligheter till olika tolkningar. Några lärare hade uppfattningen att styrdokumentet hade alltför vida ramar eller att den var ”flummig” i sina formuleringar. Uppfattningen att kursplanen hade diffusa ramar skulle enligt lärarna kunna ha att göra med att varje enskild skola upprättade lokala arbetsplaner. I det sammanhanget kunde de lokala planerna få något olika inriktningar.

Resurser och resursbrist

Ett genomgående mönster var att alla lärare uttalade sig om de resurser skolan hade och hur de användes. Det visade sig att lärarna ansåg att de krympande resurserna inte alltid stämde överens med de krav som ställdes på skolverksamheten utifrån offentliga föreskrifter och kommunala riktlinjer, vilket kan sammanfattas med utsagan av G2:1:

Det här med utvecklingsfrågor och kommunens direktiv på hur man vill styra upp verksamheten rimmar väldigt dåligt med att man inte ger oss medel för att kunna genomföra de mål man sätter upp, man hamnar i en konflikt där, tycker jag.

Utsagan är ett exempel på den diskrepans som lärarna menade fanns när det gällde genomförandet av läroplanen och kommunens målsättningar. Direktiven stämde inte alltid överens med tillgängliga medel för att utföra vad som ålagts lärarna. Majoriteten av lärarna ansåg att mål och medel inte alltid var förenliga med de förhållanden och krav som skolverksamheten skulle svara upp mot.

Den gemensamma inställningen bland lärarna var att de strama ekonomiska förhållandena i kommunerna hade medfört inskränkningar i skolverksamheten, vilket medförde negativa följder för möjligheten att bedriva en kvalitativt god läsundervisning. Det rörde sig bland annat om minskad tillgång på specialpedagogiskt stöd samt tekniska hjälpmedel som inte var uppdaterade eller inköpta. Datorer och Daisy-spelare²⁶ var två omnämnda hjälpmedel som önskades. En lärare uttryckte:

Ska man ha kvalité på skolan, så tycker jag att man ska ha speciallärare och specialpedagoger. Det är väldigt få stunder som en elev kan få ens odelade uppmärksamhet och det känns jobbigt, tycker jag (G2:16).

Lärarna underströk också vikten av att resurser i skolan skulle komma eleverna till del så tidigt som möjligt:

Se till att det läggs mycket resurser på läsning så tidigt som möjligt, för då får vi barn med tindrande ögon och vi får mer pengar över. Jag tror att vi förlorar många, det behöver inte bara vara läsningen, jag tror att det är bra att satsa resurser tidigt (G2:11).

Ett förhållande som hade inflytande på undervisningen, var att det ibland inte fanns lämpliga utrymmen där eleverna kunde läsa och samtala gruppvis. Att eleverna fick arbeta i grupper vid vissa läsaktiviteter ansågs av lärarna som ett gynnsamt arbetssätt. Den fysiska miljöns utformning påverkade därmed enligt lärarna undervisningens gestaltning, och G2:2 gav uttryck för detta:

Förr var ju det suveränt, då kunde man sätta dem i läsgrupper, men det gjorde jag mer förr än vad jag gör nu. Det beror mest på brist på utrymme.

Nya uppgifter som skolan skulle ta hand om förändrade villkoren för undervisningen, och lärarna framhöll att det inte alltid var så lätt att hitta en lämplig avvägning för att bestämma vad som eventuellt skulle uppmärksammas eller tonas ner.

Jag kan väl tycka att mycket är snuttifierat, det är mycket som vi ska hinna med i många olika sammanhang. När det kommer upp problem av olika slag i samhället, kommer väldigt snabbt och käckt ”att det kan man väl göra i skolan”. Då kan jag känna ”men ska vi göra det också och det också”. När ska vi göra allt det andra då? Vad ska vi stryka istället? Vad är det viktigaste, och vad är oväsentligt, det kan vara ett dilemma (G2:16).

²⁶ Daisy-spelare, digitala talböcker; har som syfte att göra tryckt text tillgänglig på ett så användarvänligt sätt som möjligt för exempelvis dyslektiker.

RESULTAT

Lärarens uttalande ovan var ett exempel på talet om ”allt” som ska rymmas inom skolverksamheten och kan tyda på en intressekonflikt för hur tiden i skolan ska fördelas. Samhällets anspråk på att skolan ska engageras eller ta itu med allehanda fenomen framstod, enligt läraren som att det var svårt att veta vad som var mest väsentligt och vad som kunde stå tillbaka.

Lärarna poängterade bibliotekets roll som en väsentlig tillgång i samband med att motivera eleverna till läsning. Flertalet av lärarna redogjorde för hur de utnyttjade folkbiblioteken och bibliotekarierna. Avsikten med bibliotekariernas boksamtal (att presentera ett antal olika böcker) var att stimulera till läsning samt att hjälpa eleverna att välja lämpliga böcker. Ett par av skolorna hade biblioteken på så långt avstånd att klasserna måste ta sig dit med kommunala färdmedel. Detta resulterade i, enligt lärarna, att antalet besök inte blev så frekventa som de och eleverna hade önskat. Enligt dessa lärare uppfattades det också som om det fanns en tröghet i själva skolorganisationen, som gjorde att vissa förhållanden var svåra att förändra, exempelvis möjligheten till gratisresor till biblioteken²⁷. G1:22 uttryckte:

Mycket hänger på läraren och en hel del känns trögt, till exempel att få till ett bra bibliotek. Det känns mer som att det hänger på oss lärare att något ska bli av än på skolan som organisation.

Alla lärarna betonade vikten av att ha ett ”bra” bibliotek på skolan och alla skolorna hade någon form av skolbibliotek. I allmänhet var skolbiblioteken inte bemannade, men i undantagsfall kunde de vara det ett par timmar i veckan. Oftast hade någon av lärarna som uppdrag att ta hand om inköp av böcker och att ha ”hand om” biblioteket, vilket uppfattades som pressande menade G1:22:

Jag har lite ansvar för det i vårt spår och det är mitt ständiga dåliga samvete för det är jättesvårt att få tid till det, jag har ju ingen tid till det. Det ska jag göra ihop med allt det andra, det går inte känner jag, jag hinner köpa nya böcker, men det är svårt. Det finns ett biblioteksråd i kommunen, när man hinner åka på de mötena och diskutera skolans frågor, men det är svårt att få gehör... nu står böckerna bara här, vi har exempelvis inget datasystem för att låna hem böcker så svinnet har vi ingen koll på. Vi har pratat en del om att vi skulle ha ett gemensamt bibliotek igen, det känns som en bättre lösning, så får väl klasserna gå dit.

²⁷ Sedan 2010 anges i skollagen att alla skolor ska ha tillgång till ett bibliotek. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K2. Verifierad 2016-11-22.

Det fanns enligt G1:15 även farhågor om att biblioteket var föremål för besparingar, samtidigt som det var en viktig resurs för eleverna.

Det är ju som med biblioteket, skolbiblioteken försvinner mer och mer och det är ju en sådan viktig grej... man måste kunna läsa för att klara av skolämnen, men ändå blir det mindre resurser, mindre möjligheter att göra läsecirklar... det känns som en förvaring, hoppas att det ändrar sig.

En majoritet av lärarna hade uppfattningen att tillgången och tillgängligheten till biblioteken var god. För resterande lärare och elever måste biblioteksbesöken planeras in, då de inte fanns på gångavstånd till skolorna. Vid dessa skolor blev besöken på kommunbiblioteket begränsade till ett par gånger per termin.

Sammantaget riktade lärarna kritik mot att det ibland fanns alltför lite resurser för att kunna uppfylla de krav som kommunen ställde på skolverksamheten. Resursbristen i skolorna bestod framför allt i otillräckligt med specialpedagogisk hjälp för de elever som behövde extra stöd. Lärarna ansåg också att den extra hjälp som vissa elever behövde skulle komma dem till del så tidigt som möjligt under elevens skoltid. Hur resurser tilldelas eller fördelas tillhör, vad Berg (2003) kallar som formella styraspekter, som lärare har små möjligheter att påverka, och tillhör den politiska arenan.

Materialresurser, som tillgång till uppdaterade datorer och andra hjälpmedel påpekades också som bristvaror i skolorna. Detta hämmade kvaliteten och utvecklingen av verksamheten, tyckte lärarna. Återigen var det kommuners strama ekonomi som återverkade på hur lärare kunde bedriva undervisning, då visst material och hjälpmedel inte var uppdaterade.

Att vara flexibel i undervisningen

Ett framträdande mönster bland intervjuvarerna handlade om vad som varit avgörande för att åstadkomma vad lärarna bedömde som ett rationellt agerande i en given undervisningssituation. Marton och Tsui (2004) använder uttrycket ett ”professionellt seende” för sådana tillfällen. Lärarna menade att det inte alltid gick att genomföra undervisningsmoment såsom de planerat. Det kunde handla om situationer där läraren bedömt att en elev hade behov av extra stöttning, men inte erbjudits det, eftersom det saknades tillräckligt med

RESULTAT

personalresurser. Exempel på en sådan rationalitet fanns i en utsaga av en lärare (G1:9), där hon hade använt sig av tid som egentligen var avsatt till planering för att istället hjälpa ett par elever med att läsa extra efter skolan.

Den verksamhet som lärarna planerade för påverkades av händelser eller omständigheter som inte alltid var förutsägbara. Det kunde handla om stämningen i elevgruppen eller den ”lärandefas”, som eleverna nått inom ett särskilt ämnesområde. Detta kunde vara avgörande faktorer för undervisningens genomförande. Vid sådana tillfällen gällde det, menade lärare G2:11, att bedöma vad som istället kunde genomföras:

Vad jag får för elever då de kommer i fyran, det är absolut en ram. För som jag sa, i den förra klassen så öppnade vi inte en bok första terminen... jag menar inte att undervisningen bygger på enbart böcker. Den stora ramen är hur väl förberedda eleverna är när de kommer till mig.

En av lärarna, G1:14, berättade att hon hade återgått till mer lärarledd undervisning och samtal tillsammans med eleverna för att kunna kontrollera att eleverna ”nått det som ska nås”. Hon ansåg att detta fungerade bättre än när eleverna arbetade mer individuellt med så kallat ”eget arbete”:

Jag har gått tillbaka lite, om man nu kan kalla det att gå tillbaka, men jag tycker att det är positivt, att jag har lite mer lärarlett, diskuterar mer i grupp. Alla kanske faktiskt gör saker tillsammans, jag kollar av om de har nått det som ska nås, ”eget arbete” existerar exempelvis inte hos mig.

Bland lärarna fanns uppfattningen att den ”lärandefas”, som eleverna för tillfället befann sig i, till stor del styrde arbetet (och ska väl det!). En av lärarna ansåg att om eleverna inte hade tillägnat sig vissa kunskaper eller färdigheter, skulle de fortsätta att öva tills de verkligen nått målet för uppgiften. Inga nya uppgifter introduceras då. Enligt G1:14 var det inte fruktbart att avbryta elevernas arbete och påbörja något nytt innan den aktuella uppgiften var behandlad, menade läraren:

Det var som när vi jobbade med nyckelorden, en del kom inte ihåg, men ”skriv lite ord, ord så att du kommer ihåg bara”, men det var jättesvårt för en del och nu har vi tränat det och eleverna kan det bra nu. Jag har nog bara sådana ramar, om jag ser att något inte funkar, då får vi träna det tills eleverna kan. Jag har inte det tvånget att vissa saker ska göras i fyran och vissa saker i femman... jag trivs med att göra på detta sätt, det som eleverna inte kan, måste man jobba med. Man kan ju inte bara släppa det, ”vi ska göra något annat nu”, det läser ju upp dem jättemycket.

På en direkt fråga om vad som i första hand bestämde ramarna för undervisningens realiserande, framhöll G1:14 i utsagan ovan att hon anpassade sig efter vad hon ansåg att eleverna verkligen behövde arbeta med. Detta kan betraktas som en form av rationalitet, som utgick från den ”lärandefas” som eleverna var i. Situationer av det här slaget påverkade enligt lärarna vad som var rimligt att åstadkomma vid ett visst tillfälle.

Jag tror inte att det egentligen finns några ramar, jag kör på det som jag ser att de inte kan i stort sett – förutom läroplanen förstås. Om vi jobbar med något i so och ser att de inte kan exempelvis något om Västergötland, att de inte förstått vad Västergötland är, då är det där som något måste göras, vi läser tillsammans, tar ut det som är viktigt, göra om och träna igen (G1:14).

Förhållandena i en klass uppfattades enligt G1:14 som ständigt växlande och undervisningen fordrade anpassning efter faktiska omständigheter. Lyhördhet för stämningar i klassen och händelser kring eleverna, påtalades av alla lärarna. Lärarna berättade om hur de mer eller mindre omformade undervisningen och utnyttjade händelser i en aktuell situation för att skapa effektivitet i arbetet. Med detta följde att relationen och samarbetet med eleverna blev betydelsefull genom att inte strikt genomföra undervisningen utifrån vad som förberetts. Elevgruppernas aktuella stämningssläge blev vid sådana tillfällen styrande för undervisningens inriktning. Men även lärarens egen dagsform var en påverkansfaktor i arbetet, menade till exempel G2:16:

Någonstans har man ju tänkt hur man vill att det ska vara, antingen man skrivit ner det eller inte, men sedan måste man vara flexibel och anpassa sig efter den situation som är. Det är mycket som påverkar hur det blir. Sedan hur jag själv är, eller hur eleverna är, då de kommer in från rasten eller byter ämne, det som händer här och nu. Vi har haft det rätt så struligt med våra klasser, stora klasser (29 elever), med flera elever som har svårigheter av olika slag. Det är inte alltid så lätt att få arbetsro eller få till läsro. Det har blivit bättre som tur är. I klassen finns alltifrån en elev som har jättedålig läsförmåga, för han förstår inte ordentligt (språket fattas), till dem som är jätteduktiga och läser som vuxna och allt däremellan. Det kan också göra att det är svårt att samla dem i diskussioner.

Lärare G2:16 påtalade även hur en splittrad arbetssituation påverkade den vardagliga arbetsrutinen och att det kanske inte alltid blev som hon hade planerat:

Vi har en massa möjligheter, sedan vet jag inte om vi tar tillvara dem, vi har alldeles för mycket som är viktigt och som vi ska göra, mycket som bryter och stör verksamheten.

RESULTAT

Uttalandet om att det dagliga skolarbetet kunde kännas splittrat och påverkande i undervisningen, kunde enligt G2:16, bestå i aktuella händelser i klassen som i sin tur utövade inflytande på stämningen bland eleverna, eller att den tänkta planeringen fick förändras av något skäl. Alla lärarna uttryckte att de upplevde press på sig för att försöka ha tid och förmåga till allt som skulle rymmas inom lektionstiden.

En lärare, G1:13, berättade om ett lektionstillfälle, då hennes rationella handlande visserligen försäkrade henne om att ”ha alla elever med sig”, men att hon samtidigt inte kände sig nöjd med en sådan lösning:

Idag kan jag ta som exempel. Jag ville att de skulle få lite bakgrundsfakta, allmän orientering om islam, nästa vecka kommer en kvinna som ska berätta om det. Min tanke var att här skulle de kunna läsa själva. Där gjorde jag en rationell lösning att, nej jag läser högt för klassen. Jag vet att några skulle vara klara med inläsningen på den stunden vi hade på oss, medan andra skulle komma ett par tre sidor. Så jag gjorde en kombination av att delvis berätta och delvis läsa högt ur detta material. Där tror jag att jag faktiskt hamnar mer och mer av rationella skäl och det känns inte riktigt bra. Jag gör det för att fånga in de svagaste eleverna, att värna om dem, så att de hänger med.

Ovanstående utsaga tyder på att läraren egentligen inte kände sig helt tillfreds med arbetssättet som hon hade valt. Hon medgav att hon handlat av rationella skäl för att några elever inte skulle hamna i svårigheter. Det var tidsbristen och omsorgen om de elever som läraren visste skulle få svårt att hinna med att läsa texten, som blev utslagsgivande för hur hon hanterade situationen. Lärare står ofta inför att snabbt ändra i tänkt planering under pågående lektion och måste hastigt avgöra hur en specifik situation ska lösas. Utsagan av G2:7 var exempel på detta:

I situationen när du står med eleverna så blir det vansinnigt många snabba beslut som du ska fatta, och där får du någonstans sätta ner foten, och det kan bli mer eller mindre lyckat.

Att möta eleverna med förståelse för deras sociala förhållanden och anpassa anspråken därefter, uttrycktes som väsentligt. G1:8 menade att det gällde att vara observant på elevernas situation för att kunna ge dem ett professionellt bemötande:

Jag försöker att beakta detta och det går ganska bra när man vet hur det är för vissa elever, men ibland går man bara i fällan när man tar något för givet – men då kommer oftast en påminnelse – hur kunde jag ens tänka tanken... det gäller verkligen att utgå ifrån barnets perspektiv.

Att kunna vara flexibel i undervisningen framstod enligt lärarna som en grundförutsättning för att motivera eleverna för skolarbetet. Även relationerna till eleverna visade sig vara en viktig anledning till att undervisningens innehåll ibland fick stå tillbaka:

Man har ju kursplanerna i bakhuvudet som man är styrd av, där det står vad eleverna ska och bör lära sig. Men jag personligen tycker att kursplanen kommer lite i andra hand, och det kanske har att göra med det område man jobbar i så att säga. Jag säger det, att huvudsaken är att barnen för det första kommer till skolan och får känna någon trygghet och glädje i att komma. Sedan kan man ju börja prata om det här med exempelvis läsförståelse (G1:17).

Samtliga lärare underströk att de av erfarenhet visste vad som brukade fungera bra i klassen i olika sammanhang. Vid sådana tillfällen uttryckte lärarna att de kände sig säkra på att göra avsteg från något som varit inplanerat. Lärarna uppgav att de vågade vara öppna för vad som aktualiserades av eleverna, och att de därför kunde utnyttja tillfällen då något särskilt intresse eller behov uppstod bland eleverna. Undervisningen blev på så vis interaktiv och innehöll en elevmedverkan där deras behov och önsknings synliggjordes och fick ta naturlig plats:

Men jag brukar faktiskt gå lite på känn. Nu är det dags, som jag sa i höstas, när det kom så mycket om Halloween. När man har fått så mycket erfarenhet att man kan bortse från det som man har planerat och att fånga det som är aktuellt för tillfället, då gör jag det. Det är ju också elevernas egna idéer som ska få komma fram (G1:17).

I detta sammanhang talade G1:17 om att utifrån sin erfarenhet ”gå lite på känn” och använda erfarenheten för att improvisera undervisningen, när eleverna aktualiserade något de tyckte var viktigt.

En av intervjufrågorna gällde vad lärarna skulle vilja utveckla mer i skolarbetet. I detta avseende framförde lärarna intentioner och engagemang för viljan att pröva något nytt. G1:22:s utsaga belyste lärarnas gemensamma erfarenheter:

Ja, det finns så mycket! Det finns alla möjliga områden, det finns sådant som man skulle vilja göra på ett roligare sätt och lägga mer tid på. Det som man ska hinna med på mellanstadiet, egentligen är det väl lite fel att tänka att man ska hinna med det och det. Den senaste föreläsningen vi var på, så är det inte så att man ska beta av när det gäller fakta, men det blir lätt att man stressar sig, nu ska vi hinna med matteboken... och nu ska vi hinna med alla nationella prov. Men det är klart att när det gäller läsningen så skulle jag vilja

RESULTAT

hitta på ännu mer, nya intressanta infallsvinklar och så. Det är både tid och ork, tid i klassrummet för eleverna som kan kännas tight och min tid att komma på alla dessa idéer, tyvärr så tryter den.

Det var flera lärare – en majoritet – som hade angivit tidspressen i skolan som en av orsakerna till att det var problematiskt att förverkliga intentioner som de hade för verksamheten. Engagemang och föresatser att prova nya infallsvinklar i undervisningen var inte tillräckligt när tiden och orken inte fanns.

Sammantaget uttalade sig lärarna om faktorer som blev avgörande för hur de kunde genomföra undervisningen. Lärarna menade att det inte alltid gick att följa den planering som var tänkt eller önskvärd. En av faktorerna som påtalades var alltför lite med specialpedagogiska resurser. En annan var att lämplig materiel saknades, det kunde exempelvis gälla att det fanns för få böcker eller datorer. Under sådana förhållanden handlade det för lärarnas del om vad som var möjligt att genomföra i den praktiska undervisningssituationen. Lärarna i studien gav även uttryck åt sin strävan att uppnå en god kvalitet i sitt arbete. Ansträngningarna att förbättra undervisningen, att följa elevernas behov och utveckla god kvalitet, synliggjorde lärarnas insikt att även lärare lär och att undervisningen var utvecklingsbar under gynnsamma omständigheter, men att dessa inte alltid fanns.

Hur klassen fungerade ur social synvinkel och den atmosfär som fanns bland eleverna påverkade också hur arbetet kunde bedrivas, menade lärarna. Relationsarbetet i mötet med eleverna var en betydelsefull faktor att hantera och hade blivit alltmer väsentligt, enligt lärarna.

För lärare är det av vikt att kunna identifiera förhållanden som kan underlätta elevernas lärande. En av lärarna i studien berättade om ett tillfälle när hon själv inte kände sig nöjd med ett arbetssätt och som kanske egentligen inte var det bästa för alla elever. Läraren ändrade då sin undervisning efter de elever som hade svårigheter att hinna med ett visst moment.

Arbetet i lärarlaget

I lärarlaget är en av uppgifterna att man tillsammans ska planera för skolans verksamhet.²⁸ Inom arbetslaget finns uppdraget att mer i detalj diskutera hur

²⁸ Jag använder lärarlag och arbetslag som synonymer.

målen för verksamheten ska nås och till viss del hur skolans resurser ska fördelas.

I utsagorna om arbetslagsmöten och övrigt samarbete visade det sig att skolornas arbete i lärarlagen hade organiserats något olika. Vissa av lärarlagen hade lyckats med kontinuerliga diskussionstillfällen om exempelvis pedagogiska frågor, medan i andra tenderade den sortens diskussioner oftast att hamna på undantag. En återkommande förklaring till att de inte blev av, menade lärarna, var att de akuta uppgifterna i verksamheten måste lösas först. Dessa tog överhanden och konsekvensen blev ett krympande utrymme för undervisningsrelaterade frågor.

Den allmänna uppfattningen bland lärarna var att tid för gemensamma reflektioner i arbetslaget med anknytning till undervisningens innehåll och gestaltning oftast hamnade i skymundan. Lärarna ansåg att arbetstidens hårt inrutade struktur som även gällde tid utöver undervisningen, bidrog till att tillfällen för eftertanke inte hade det utrymme som lärarna önskade.

Betydelsen av att föra en fortlöpande dialog i arbetslagen om undervisningen uttrycktes av flera lärare. En av lärarna var av uppfattningen att man i arbetslaget borde kunna samtala betydligt mer om den pedagogiska verksamheten än vad som gjordes för tillfället. Detta kan sammanfattas i utsagan av G1:9: ”att det är givande att kunna diskutera med kollegor, det blir mer effekt när man är flera som diskuterar”. Läraren menade också att diskussioner inte förverkligades i den utsträckning hon tyckte hade varit önskvärt. En annan lärare gjorde emellertid gällande att på den skola hon arbetade diskuterades det mycket om både innehålls- och metodfrågor i lärarlagen:

Vi pratar mycket om sådant här, det blir bra, vi har nu omorganiserat oss till åldershomogena 3:or, 4:or och 5:or och det tvingade oss att på alla plan behöva göra nytt, diskutera, fundera hur vi skulle göra och samtidigt med detta kom lokal pedagogisk planering i hela kommunen. Så allt kommer att bli bra, bara man ger det lite tid (G1:8).

I ämnesgrupperna hade vi något år börjat med att ta upp pedagogiska frågor, men hur det var så ebbade det ut, jag vet inte vad det kom sig (G2:4).

Att lärarna fick förståelse för hur kollegorna tänkte blev tydligt, när man exempelvis utarbetade matriser för hur elevernas prestationer skulle bedömas. I och med arbetet med matriserna blev dessa mer genomarbetade tack vare samtalen, framför allt i samband med vilka mål, men också vilket stoff som skulle väljas:

RESULTAT

Man efterlyser ju alltid sådant, man vill ha upp det på nästa nivå på något sätt, det är då det kan få mer effekt när fler diskuterar och man förstår hur de andra tänker. Å andra sidan, när vi gjort matriserna i olika grupper, har man fått presentera för varandra och då har det blivit mer genomarbetat. Men det är mer på mål och stoff och kanske inte så mycket arbetsmetoder, det är mer upp till varje lärare hur den vill göra för att nå målen (G2:11).

Att arbetslagen hade skiftande inställning till samarbete och samsyn visade sig i utsagan från en av lärarna om hur det var på hennes skola:

Det är väldigt traditionsbundet på den här skolan... så frågar man varför... men så har vi alltid gjort. Det är mycket vattentäta skott här, du sköter ditt, så sköter jag mitt, lite tråkigt (G1:17).

Utsagan kan tyda på en önskan om ett ökat samarbete lärare emellan. Lärare G1:17 framförde att det ibland kom propåer från rektor om att föra pedagogiska dialoger om arbetet. Det var något som personalen ibland uppfattade som påtvingat och inte var underbyggt eller motiverat utifrån lärarnas behov, och som G1:17 uttryckte det: ”Då tvingas ju alla att göra något...”. På en av skolorna visade sig ett annat förhållande, det vill säga, att där fanns det en kontinuerlig dialog om arbetets innehåll och form:

Vissa saker sitter i väggarna att man ska jobba si och så. Men nej, det är ganska bra blandning, en del vill göra på sitt sätt, några som håller på det gamla, men några som har mycket nya idéer, nu gör vi så här... vi lyssnar ganska mycket på varandra. Det känns som att vår skola hela tiden är med och försöker att förändra och utvecklas, så det gör att man trivs och vill vara kvar. Sedan beror det på vilka som jobbar, men det känns inte som att det ska fortsätta att vara som det hela tiden har varit förut (G1:22).

Utsagan ovan pekade på en öppenhet lärarna emellan som gjorde att man tog del av varandras idéer, och skolarbetet kunde på så sätt vidareutvecklas. Detta förenat med skolans arbetsklimat uppfattades som positivt av läraren, som också menade att detta förhållande påverkade trivseln i skolan i positiv riktning.

Lärarna hade skilda uppfattningar om det egna lärararbetet i förhållande till övriga kollegor. Några talade om sig själva som en i lärarlaget och identifierade sig med lärargruppen. I dessa lärares utsagor framstod arbetslaget som en gemensam grupp, där ”vi” arbetar och diskuterar olika moment i undervisningspraktiken:

Vi tolkar kursplanen och omsätter den till vår egen praktik (G2:1).

Vi har utvärderat med hjälp av de nationella proven för att se vad *vi* måste förbättra (G1:5).

Vi planerar ämnesvis (G1:8).

Andra lärare var mer svävande när de resonerade om sitt arbete i förhållande till arbetslaget. Man talade i stället om lärarpraktiken med fokus mot den (egna) individuella undervisningen. Detta kan belysas med utsagan där läraren sade vad hon hade gjort i undervisningen: ”jag brukar göra så här”, eller ”det här brukar fungera” (G2:4). Läraren beskrev detaljerat om vad hon gjorde i klassen och som hon fann vara ett välfungerande arbetssätt. I G2:4:s uttalanden om arbetet nämns lärarkollegiet, men det blev otydligt vilken betydelse hon gav lärarlaget i förhållande till det egna arbetet.

Sammantaget visade det sig att i vissa skolor hade lärarlaget återkommande diskussioner om arbetet, medan det vid andra skolor inte hade blivit ett kontinuerligt inslag. Lärarnas uttalanden om gemensamma samtal i arbetslaget framstod som både utvecklande och stärkande för samhörigheten i kollegiet. Att föra diskussioner tillsammans med kollegor var ett sätt att utveckla yrkespraktiken. I lärarlag där det gemensamma arbetet inte riktigt kommit till stånd uppfattades avsaknaden som något negativt och tråkigt.

När lärarna diskuterade det gemensamma arbetet talade de i termer av att ”vi gör det och det”. Det fanns en ”laganda” över dessa lärares sätt prata om det arbete som utfördes tillsammans med kollegorna. Det framkom också att det var ett fåtal lärare som tyckte att det fanns ett fungerande och utvecklande forum för den praktiska undervisningsverksamheten.

Utbildning och kompetensutveckling

En övervägande andel av de intervjuade lärarna hade en lång yrkeskarriär bakom sig och lärarutbildningen låg en bra bit tillbaka i tiden. Flera av dem tyckte att de av det skälet behövde mer aktuella kunskaper om läsförståelseundervisning. Även de med lärarutbildningen nära i tid uttryckte att det varit lite uppmärksamhet på just läsförståelse. På en direkt fråga om vad som fanns med i lärarutbildningen av teoretiska antaganden om läsförståelsens natur och utveckling, uppgav en av lärarna (som hade ca 4 år i yrket) följande, och på liknande sätt svarade även andra lärare oavsett antal yrkesår:

RESULTAT

Väldigt lite om detta, min utbildning i svenska var faktiskt grundskolans senare år, vilket man tycker att man borde ha fått massor av. Vi hade velat ha mer om läs- och skrivinlärning och då också läsförståelse, jag tyckte att det var lite för lite (G1:9).

Hela lärargruppen påtalade avsaknaden av en fortsatt kompetensutveckling för att bredda och fördjupa sina kunskaper i hur man kan utveckla och undervisa i läsförståelse.

Ett märkbart mönster bland lärarna var utsagor om att skoladministrationen bestämde innehållet i kompetensutvecklingen och i lärarnas utsagor visade det sig att det fanns olikheter mellan skolorna. Lärarna uppfattade även att skolans ekonomi styrde vad som skulle och kunde genomföras. Det visade sig att lärarnas möjlighet att själva kunna välja kompetensutveckling kunde skifta både mellan olika kommuner och skolor.

De satsningar på kompetensutveckling som en kommun eller ett rektorsområde genomförde, varierade över tid. Det kunde röra sig om när nya direktiv kom från staten, exempelvis då en ny läroplan skulle implementeras, eller att alla elever skulle ha skriftliga omdömen.

Vid introducering av nyheter eller vid förändringar av något slag, uppfattade studiens lärare att skolledningen kunde avsätta både ett och två år för kompetensutveckling inom ett specifikt ämne eller för en specifik funktion. För lärarnas del innebar detta att det blev svårare att få en individuell kompetensutveckling som de upplevde att de behövde i ett visst ämne. Valfriheten i att ta del av kurser av fördjupande karaktär inom lärarnas undervisningsämnen var följaktligen inte alltid given. Inom läsning önskade lärarna fortbildning om hur man kan arbeta både generellt och mer detaljerat, det vill säga allmändidaktiskt men också specifikt med läsförståelse. I de fall där lärarna uppgav sig vara beredda att satsa av sin egen fritid, var det lättare att få delta i kurser och även att få någon form av kompensation för den tid man använt till fortbildning.

En del av kommunerna var mer frikostiga än andra med att låta lärare delta i utbildningar som lärarna själva valt. Vad kurserna fick kosta varierade, i någon kommun var exempelvis 1000 kr för mycket för en fortbildningskurs i naturkunskap, medan en kurs kunde få kosta över 3000 kr i en annan kommun. Vikariekostnaden kunde vara ett annat skäl till att man inte fick delta i en utbildning, även om kursen var kostnadsfri. I en av kommunerna hade man

satsat på lärarlyftet²⁹ för att ge personalen tillfälle att fördjupa sig inom något ämnesområde.

Uppfattningen om att tiden för kompetensutveckling inte alltid användes på ett effektivt sätt samt att ekonomin styrde vad som kunde förverkligas, uttrycktes av alla lärarna:

Tid finns till kompetensutveckling, men den används inte på ett effektivt sätt, trots att skolledningen ansett att det är ett prioriterat område. Det blir lite slumpartat vem som går på utbildning (G2:1).

Kompetensutveckling handlar om hur mycket pengar det finns till förfogande, kommunens ekonomi styr ganska hårt (G1:17).

Kompetensutvecklingen kunde enligt lärarna även vara ojämnt fördelad, beroende på om ett visst ämne stod i centrum. Vid sådana tillfällen kunde följden bli att vissa lärargrupper under något år inte var delaktiga i någon utbildning alls:

Kompetensutveckling på den här skolan har sista tiden legat mer på skolbasis och LPP, och väldigt mycket på det sociala, bemötande, svårigheter, kränkningar och gruppen som sådan. Men sitt eget ämne får man nog strida för ganska mycket själv (G1:21).

Det är knappt... vid studiedagarna som vi hade i uppstarten, var det önskemål om att vi skulle få vara i arbetslagen, eftersom detta arbetslag var nykomponerat. Men studiedagarna nu vid höstlovet, då var det laget. Vi har börjat med matteverkstad här på skolan, jättetrevligt, så de som var med där fick kompetensutveckling men vi andra fick inget. Det var inte riktigt det vi önskade, men det har väl med ekonomin att göra (G1:15).

De grundskollärare som var relativt nyutbildade och hade varit 3–6 år i yrket, tyckte att det var värdefullt med kollegor som delade med sig av kunskaper och erfarenheter. Ämnesgrupper och lärarlag fyllde i detta sammanhang, enligt dessa lärare, funktionen av att kunna föra diskussioner om verksamhetsutveckling för att utveckla undervisningspraktiken och dess ämnesinnehåll. G1:9 framhöll att:

Jag som ganska nyutbildad har efterlyst att få sitta ner med mina äldre kollegor som har en annan typ av kunskaper, de har gedigna kunskaper i svenska, terminologin, på ett annat sätt. I den utbildning som jag gick så var det mycket fokus på didaktik, men kollegorna har en gedigen kunskap som jag tänker vore bra att få ta del av. Det gör vi visserligen ibland, men man hinner inte så mycket, det skulle behövas extra tid till det. Men alla på den här skolan är jättebra, om jag skulle säga att jag tänkte göra det eller

²⁹ Lärarlyftet är till för lärare som behöver komplettera med någon slags behörighetsgivande kurs.

RESULTAT

det, då är det alltid någon som har något material. När man kommer ut som ny så undrar man ”hur gör man”. De flesta kollegor här är väldigt öppna och bra, det finns inte någon prestige, man står inte i ett klassrum med stängd dörr och undervisar.

En av de intervjuade, (G2:7), tyckte att det hade varit önskvärt med en progressionsidé även för läsförståelseundervisning, en slags mall för utvecklingen av läsförståelse och läsfärdigheten som det finns när det gäller läsinläringen, menade hon.

Att parallellt med skolarbetet sätta sig in i forskningsnyheter var inte helt enkelt, ansåg lärarna, och angav att de hade få eller mycket små möjligheter att sätta sig in i forskningsresultat under arbetstid. De menade att det praktiska och aktuella arbetet med skolans vardagliga problematik tog all tid i anspråk. Den forskning som lärarna uppfattade att de kom i kontakt med, var främst den som kom dem till del genom kurser eller annan kompetensutveckling.

Ta del av aktuell forskning? Skulle önska att jag hann det mer och att litteraturen fanns tillgänglig lättare. När man sköter ett heltidsjobb är det svårt att orka och hinna med. Under perioder av kompetensutveckling eller studier finns det utrymme. Läser en del i Pedagogiska Magasinet (G2:1).

Ja, det hänger ju på mig. Det finns väl hur mycket som helst, det har jag möjlighet till, men det är nog tiden som gör att jag inte hänger med (G2:11).

Några lärare hade uppfattningen att det var upp till dem själva att hålla sig informerade om nyheter, men dessa lärare menade samtidigt att informationskällorna kunde vara svåråtkomliga, dels att få tag i, dels att ta till sig innehållet. De vanligaste kanalerna till nyheter var enligt lärarna studiedagar, egna initiativ eller att under fritiden delta i utbildningar. En av lärarna gav i nedanstående utsaga uttryck åt en önskan att det skulle finnas en särskild studieperiod för lärare:

Om det fanns en slags studieperiod för oss lärare, att ständigt vara uppdaterad, vad är senaste rönen, vad är viktigt att tänka på och så. Att få med fortbildning i vardagliga arbetet är inte det lättaste (G1:20).

Flertalet lärare uppgav att de mestadels tog del av nyheter på skolans område genom olika medier: Lärartidningen, Pedagogiska Magasinet, Grundskolläraren, Skolverkets nyhetsbrev och Skolfront i tv. Men även genom exempelvis lärarstudenter och utvecklingsledare i svenska eller matematik.

I intervjuerna ombads lärarna att ange om de under de senaste fem åren deltagit i kompetensutveckling i svenska/läsning, antingen som skolan beslutat

om eller fortbildning som de själva valt, samt om den egna litteraturläsningen. Den kompetensutveckling som lärarna hade varit delaktiga i, uppvisade ett varierat innehåll samt i vilken utsträckning som fortbildning erbjudits. Den utbildning som de fått kan sammanfattas under följande rubriker:

Skolans val av utbildning: På ungefär en tredjedel av skolorna hade det de senaste åren initierats utbildning med anknytning till läsning. Exempel på innehåll i kompetensutvecklingen var: God läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2005), tidig läs- och skrivutveckling, tolkande läsundervisning samt formativ bedömning i läsning.

Självvald utbildning: Lärarnas självvalda utbildningar uppvisade ett blandat innehåll av läs- och skrivutveckling i tidiga år, dyslexi, och hur man genom samtal om böcker kan inspirera elever till läsning.

Egen litteraturläsning: Alla lärarna ombads att ange i vilken utsträckning de själva läste vuxenlitteratur och barn- och ungdomslitteratur. Lärarna uppgav att de läste vuxenlitteratur av eget intresse och även att de läste litteratur som var avsedd för den åldersgrupp som de arbetade med. Knappt hälften av lärarna uppgav att de läste barn-/ungdomslitteratur och resterande läste då och då eller i liten omfattning. En del av dem ansåg att det kanske bara blev ”ibland” eller inte i den utsträckning som de egentligen tyckte att de borde. Några av lärarna uppgav att de alltid läste högläsningensboken innan de läste den för klassen. Andra angav att de inte hann med detta.

Lärarna fick också frågan om de uppmärksammat resultaten för svenska elever i olika internationella studier som behandlar läsfärdighet. Några av dem var inte förvånade över de försämrade resultaten. Andra lärare var skeptiska till hur mätningarna hade genomförts, med frågor som: ”Hur mäter man egentligen och kan man lita på resultaten?” Lärarna jämförde framförda uppfattningar i debatten om elevers läsfärdighet med egna erfarenheter och uppfattningar och menade att de ibland påverkades av de nya rönen. Ett par lärare ansåg att de nog påverkades på ett omedvetet plan och att de på detta sätt ändå tog till sig informationen.

Sammantaget framförde lärarna önskemål om bättre kompetensutveckling samt att lärare själva i högre grad borde ha kontroll över vilken fortbildning de var i behov av. Framför allt var det den ämnesanknutna kompetensutvecklingen som lärarna uppfattade att det dragits in på. Det framkom också uttalanden som indikerade att fortbildningen var ojämnt fördelad beroende på om något särskilt tema eller ämne stod i fokus. Lärarna ställde sig också frågan om skolan

RESULTAT

verkligen använde den tid som fanns till kompetensutveckling på ett effektivt sätt.

De lärare som var relativt nyutbildade, med 3–6 år i yrket, menade att det var angeläget att få ta del av äldre kollegors erfarenheter. De syftade på att äldre kollegor kunde bidra med sina kunskaper och råd i samband med undervisningssituationer som kunde te sig besvärliga.

Det var blandade kommentarer om möjligheter att ta del av nyheter på forskningsfronten. Det fanns lärare som ansåg att det var upp till dem själva att sätta sig in i nyheter medan andra inte ansåg sig ha tid till det, men önskade att möjligheten fanns. Vanligtvis var det lärarfackliga tidningar och Skolverkets nyhetsbrev som enligt lärarna förmedlade de nyheter de tog del av.

Vad gällde undersökningar som PIRLS och PISA, vilkas resultat gäller läsning och läsfärdighet bland svenska elever, instämde några av lärarna i att de försämrade resultaten för eleverna kunde vara korrekta. Men det fanns också lärare som ställde sig frågande till resultaten. Dessa lärare hade funderingar om hur läsning och läsförståelse mäts och om resultaten var tillförlitliga.

Samtliga lärare uppgav att de läste vuxenlitteratur av eget intresse. När det kom till att läsa barn- och ungdomslitteratur menade lärarna att det kanske inte blev av i den utsträckning som motsvarade deras intentioner.

Sammanfattning - villkor för undervisning

Hur lärarna sedan valde att planera undervisningen var relaterat till deras erfarenheter och villkor för skolverksamheten.

I utsagorna om tillämpningen av skolans styrdokument fanns skillnader mellan skolorna men även skillnader bland lärare på samma skola. Skolornas lokala arbetsplaner var under förändring och skulle skrivas om då den här undersökningen genomfördes.

Det framkom också en del kritiska kommentarer om skolans styrdokument, till exempel att kursplanens skrivningar gav möjligheter till olika tolkningar. Några lärare hade uppfattningen att styrdokumentet hade alltför vida ramar eller att de var ”flummiga” i sina formuleringar. Uppfattningen att kursplanen hade diffusa ramar skulle enligt lärarna kunna medföra att när lokala arbetsplaner upprättades på en enskild skola kunde dessa få något varierande inriktningar.

Lärarna riktade kritik mot att det ibland fanns alltför lite resurser för att uppfylla de krav som kommunen ställde på skolverksamheten. Resursbristen i skolorna bestod framför allt i otillräckligt med specialpedagogisk hjälp för de elever som behövde extra stöd. Lärarna ansåg också att den extra hjälp som vissa elever behövde skulle komma dem till del så tidigt som möjligt under deras skoltid.

Lärarnas uttalanden om gemensamma samtal i lärarlaget framstod som både utvecklande och stärkande för samhörigheten i kollegiet. Att föra diskussioner tillsammans med kollegor var ett sätt att utveckla yrkespraktiken. I de lärarlag där det gemensamma arbetet inte riktigt kommit till stånd uppfattades avsaknaden som något negativt och tråkigt.

Faktorer som lärarna menade var avgörande för hur undervisningen kunde genomföras var exempelvis tillgång på specialpedagogiska resurser och att material som böcker och datorer var uppdaterade. Men också atmosfären och stämningen i klassen påverkade hur arbetet kunde bedrivas.

Lärarna framhöll vikten av att de själva i högre grad borde få kontroll över vilken kompetensutveckling de var i behov av. Det var framför allt den ämnesanknutna fortbildningen som fått stå tillbaka, menade de.

Studiens resultat i korthet

Studiens övergripande syfte är att undersöka vad ett antal lärare uppfattar som viktigt och framgångsrikt i undervisningen i läsförståelse i årskurs 4–6 samt skolorganisatoriska villkor för detta.

Mot bakgrund av syftet är forskningsfrågorna:

- Vilka aspekter av läsförståelse uppfattar lärare i årskurs 4–6 som viktiga?
- Vad uppfattar lärarna som en framgångsrik undervisning i läsförståelse?
- Hur uppfattar lärarna att den enskilda skolans organisation och villkor påverkar utformningen och genomförandet av undervisning i läsförståelse?

RESULTAT

Resultaten från min studie omfattar flera delar av lärararbetet och kan därmed te sig mångskiftande. Avsikten har emellertid varit att sammanföra lärarnas resonemang om läsundervisningens villkor i relation till lärarpraktiken. I detta sammanhang kan lärarpraktiken betraktas som multidimensionell, menar exempelvis Kemmis (2009).

I lärarnas utsagor var det stora engagemanget för elevernas utveckling av goda läsförståelse och läsning uppenbar. Lärarnas insikter om läsfärdighetens generella betydelse för lärandet var mycket tydligt uttalad. Kunskaper om läsförståelsens och läsfärdighetens roll för lärandet avspeglade sig även i att flertalet lärare efterlyste mer och fördjupade kunskaper för att kunna bedriva en skicklig undervisning och tillgodose alla elevers skiftande behov.

Utgångspunkten har varit att ta fasta på vad lärarna uttryckte som grundläggande och centralt i läsförståelse och om de lade större vikt vid vissa synsätt och arbetsmetoder än andra. Det var således utsagor om kunskaper och erfarenheter om läsning jämte läsaktiviteter i den egna undervisningen som lärarna uttalade sig om. Avsikten var att ta del av lärarnas utsagor om vilka lässtrategier och arbetsmetoder som gav stöd åt en undervisningspraktik som leder till att elevernas läsförståelse utvecklades optimalt.

Lärarna framhöll ett antal olika ändamål med läsningen, exempelvis att finna information, samtal om hur texter kan tolkas, att eleverna lärde sig att motivera och argumentera för sina uppfattningar samt upplevelsen och nöjet av att läsa.

Andra framträdande moment i undervisningen enligt lärarna var exempelvis introduktion av nya ord och begrepp, skrivuppgifter av olika slag, högläsning, samtal om faktatexter samt betydelsen av elevernas positiva upplevelser av att läsa. Även förförståelsens och motivationens inverkan på läsningen fanns med i lärarnas utsagor.

Minst förekommande var lässtrategier som att samtala om huvudtanken i en text, genrestuktur (textstruktur) och förutsägelser samt att övervaka den egna förståelsen. Användningen av bilder, diagram och tankekartor var också mindre frekvent.

Lärarna ville ge ökat utrymme åt diskussioner om texters budskap och tolkningsalternativ, men menade att det ibland var svårt att realisera. Skälen till att det inte blev av i den utsträckning som lärarna önskade, var exempelvis att klasserna var för stora, att det av olika orsaker kunde vara svårt att få alla elever intresserade eller att det saknades lämpligt läsmaterial att utgå ifrån.

Flera av lärarna ansåg att eleverna läste sämre nu för tiden än för ett antal år sedan, vilket också påverkade undervisningen. I det här sammanhanget talade

lärarna exempelvis om elevernas färdighetsnivå då de började årskurs 4, men också om hur undervisningen måste utformas beroende på den sociala sammansättning som fanns i klassen. I viss utsträckning avgjorde sådana faktorer vilken undervisning som kunde realiseras.

Undervisningens genomförande är till en del beroende av yttre faktorer som kan relateras till skolorganisationen och som kan vara svåra att påverka. I tolkningen av lärargruppens utsagor framtonade en frustration över att inte kunna genomföra den undervisning som lärarna hade intentioner om. Lärarna påpekade till exempel skolorganisationens resursbrist vad gällde personal och lämplig utrustning. Undervisningen formades av förhållanden som delvis hade med skolans organisation att göra, och lärarna erbjöds inte de förutsättningar som de efterfrågade.

Tillgången på personal- och materialresurser hade en stark koppling till den kommunala ekonomin och styrning av verksamheten. Detta kan sammanfattas som ett spänningsförhållande mellan sociala och normativa dimensioner samt de ambitioner och intentioner lärarna hade för sitt arbete (Carlgren, 1999a).

Undervisningen kan på så sätt sägas bli formad genom materiella och ekonomiska betingelser som inte alltid stämde överens med vad som formulerats i olika styrdokument, menade lärarna. Andra faktorer som påverkade arbetet var sammansättningen och klimatet i klassen, vilka till viss del avgjorde vad som kunde iscensättas i en undervisningssituation.

När det gällde att beakta elevers skilda behov av stöd i sin läsning, ansåg en majoritet av lärarna att det ibland (t.o.m. ofta) var svårt att tillgodose det extra stöd som en del elever var i behov av. Detta hade sin grund i bristande specialpedagogiska resurser samt att lärarna själva tyckte att deras kunskaper om hur de bäst kunde stödja eleverna inte alltid var tillräckliga. Det stöd som eleverna ändå fick, skulle helst komma dem till del så tidigt som möjligt i deras skolgång, ansåg lärarna.

Materiel i form av tekniska hjälpmedel var inte uppdaterade på en del av skolorna. Det kunde saknas Daisy-spelare³⁰ eller datorkapacitet. Lärarnas frustration över att inte kunna utforma sin undervisning i den riktning de bedömde som optimal för eleverna blev här tydlig.

Utsagorna om undervisningen och planeringen som genomfördes ska ses i ljuset av att lärarna ibland blev tvungna, beroende på omständigheterna, att

³⁰ Daisy-spelare är en internationell standard för digitala talböcker. Syftet med formatet är att göra tryckt text så tillgänglig som möjligt för personer med läsnedsättning. <https://sv.wikipedia.org/wiki/DAISY>.

RESULTAT

frånga det man tänkt sig att göra. Aktuella omständigheter påverkar oundvikligen lärares beslut om vad som är realiserbart i stunden.

Faktorer som kunde påverka undervisningen negativt enligt lärarna, var om eleverna inte kommit tillräckligt långt i sin läsutveckling i förhållande till årskursen de tillhörde, men även klassens storlek och elevsammansättning utgjorde en viktig del.

Lärarna uppmärksammade att allt fler arbetsuppgifter hade adderats till läraruppgiften. Konsekvenserna av ökningen av arbetsuppgifter var, enligt lärarna, att diskussioner och reflektioner i arbetslaget om själva undervisningen ofta fick stå tillbaka, eftersom uppgifter av praktisk natur måste lösas först. Flera lärare antydde dock att det borde kunna gå att planera mer optimalt för att förbättra möjligheter till samtalstillfällen i arbetslaget.

De kommunala satsningarna på kompetensutveckling var periodvis avgörande för vilken inriktning den fick, menade lärarna. Alla lärarna efterlyste adekvat kompetensutveckling, särskilt sådan som de själva valt utifrån de önskemål de hade. Det fanns lärare, dock en minoritet, som ansåg att de hade möjligt att få den kompetensutveckling som de behövde och önskade.

I lärarnas uttalanden om arbetet med läsförståelse visade sig en medvetenhet om det egna behovet av mer kunskaper om hur elevers läsförståelse både kan och bör utvecklas. Klart uttalade önskemål var exempelvis kunskaper om lässtrategier, hur texter kan tolkas eller hur man som ensam lärare i en klass kan arbeta för att kunna ”få med sig” alla elever.

Några av lärarna tyckte att det var upp till dem själva att söka nyheter inom pedagogikområdet, medan andra uttryckte uppfattningen att de inte hann med det inom arbetstiden. Källor till nyheter inom utbildningsområdet erhöles företrädesvis genom korta kurser och/eller föreläsningar, men också genom artiklar i lärarfackliga tidningar och Skolverkets nyhetsbrev.

Resultaten visade på skillnader mellan de två grupperna av lärare, Grupp 1 och Grupp 2. I utsagorna framgick det att Grupp 1 använde betydligt fler lässtrategier än Grupp 2, till och med dubbelt så många. Den största skillnaden framträdde i hur eleverna förbereddes innan de skulle börja läsa en text. Grupp 2 aktualiserade till exempel bakgrundkunskaper i liten utsträckning. Skillnaden var lägst när det gällde att förklara och införa nya ord och begrepp.

7. Diskussion

Följande delar av resultatet kommer att kommenteras i detta kapitel: lärarnas utsagor om läsförståelsens betydelse, undervisningen, lärararbetet och dess villkor, och kompetensutveckling.

Studiens övergripande syfte är att undersöka vad ett antal lärare uppfattar som viktigt och framgångsrikt i undervisningen i läsförståelse i årskurs 4–6 samt skolorganisatoriska villkor för detta.

Mot bakgrund av syftet är forskningsfrågorna:

- Vilka aspekter av läsförståelse uppfattar lärare i årskurs 4–6 som viktiga?
- Vad uppfattar lärarna som en framgångsrik undervisning i läsförståelse?
- Hur uppfattar lärarna att den enskilda skolans organisation och villkor påverkar utformningen och genomförandet av undervisning i läsförståelse?

Läsförståelsen har i ljuset av internationella undersökningar kommit att bli allt mer debatterad inom utbildning och media.³¹ Det kan därför vara angeläget att undersöka hur lärare resonerar om sin undervisning i läsförståelse samt om de organisatoriska villkoren som omger den.

Läsförståelsen utgör grunden i lärandet, och att kunna ta till sig texter har blivit än mer väsentligt för att fullt ut kunna ta del av allt förkommande textmaterial. Skolans uppdrag att utbilda och utveckla elevernas läsfärdighet blir därmed grundläggande i utbildningsverksamheten.

Jag har undersökt lärares läsförståelseundervisning i årskurserna 4–6. Det är en period i elevernas läsutveckling då förståelsen ska fördjupas både vad gäller skönlitterära och faktabaserade texter (Skolverket, 2000a; 2011b).

³¹ Se exempelvis Skola och Samhälle (2017): J Murphy: ”Ta ansvar för elevers läskunnighet”.

Konsekvenserna av bristande läsfärdighet kan bli att elevernas framtida studier och arbete kan komma att påverkas i negativ riktning.

Empirin utgörs av intervjuer med 22 lärare som alla vid undersökningstillfället arbetade i årskurs 4–6. Resultaten har presenterats i tre kapitel som omfattar; lärares utsagor om aspekter av elevers läsförståelse, den egna undervisningspraktiken och villkoren i skolans organisation som påverkar undervisningen. Även om resultaten redovisats i tre avsnitt ska resultatet beaktas som en helhet utifrån lärarnas resonemang om vad de uttrycker om läsförståelseundervisningen.

För avhandlingens teoretiska utgångspunkter används Kemmis och Grootenboers (2008), Kemmis (2009) praktikteori, om hur lärares undervisning kan betraktas och förstås. Utgångspunkten var således ett helhetsperspektiv på lärares arbete med läsförståelse. I detta innefattas vad som är relevant och försvarbart att uttrycka om undervisningen, *talet* om (sayings), vilka *handlingar* (doings), *relationer* (relatings) och materiella objekt påverkar praktiken. Tal, handlingar och relationer kopplades sedan till var sitt huvudtema. Tal kommer till uttryck i temat ”Aspekter av elevers läsförståelse och läsning”, handlingar ges uttryck åt i temat ”Undervisningen” och relationer togs upp i ”Villkor för undervisning”. Dessa tre huvudteman hade i sin tur ett antal delteman som fångade detaljer i lärarnas utsagor.

Den undervisning som lärarna uttalade sig om kommer även att beaktas mot bakgrund av läro- och kursplaner samt forskning om läsförståelse.

Aspekter av elevers läsförståelse och läsning

Läsförståelsens betydelse

I lärarnas *tal* om läsförståelsen framhölls läsningens primära betydelse i skolarbetet och underströk vikten av att eleverna utvecklade sina läsfärdigheter. Lärarnas utsagor om läsförståelsens betydelse för elevernas kunskapsutveckling var mycket tydlig och kan inom praktikteori betraktas utifrån det kulturellt - diskursiva arrangemanget, således vad som uttrycks om något (Kemmis m.fl., 2014). Utsagorna omfattade att eleverna exempelvis lärde sig finna information, förstår begrepp, ordförrådets betydelse och förstå texters budskap, som samtliga lärare poängterade, men det fanns även en variation i hur lärare valde att arbeta med eleverna om texters innehåll.

DISKUSSION

Ett genomgående mönster i lärarnas utsagor var den betydelse de ansåg att läsförståelse och läsning har för lärandet både i och utanför skolan. Lärarna betonade att läsningen är ett medel för att hitta information, förståelse av att olika typer av budskap kan förmedlas samt att skapa möjligheter till läsoplevelser. Det kulturellt-diskursiva arrangemanget var märkbart, således hur lärarna resonerade om läsning, vilket Kemmis m.fl. (2014) benämner som ”sayings”, följaktligen hur lärare *talat* om läsningen.

Lärarna i studien ansåg att elevernas avkodningsförmåga i allmänhet var god men att det ibland kunde bli nödvändigt med mer träning för elever som inte nått en automatiserad nivå. Lärares kunskaper om avkodningsprocessen blir därmed väsentlig även i dessa årskurser (Høien & Lundberg, 1999; Paris & Hamilton, 2009). Att kunna avkoda rätt innebär per automatik inte att förståelsen finns med påpekar Høien och Lundberg (1999). Avkodning och förståelse måste gå hand i hand. Om läsningen koncentrerats mer på avkodningsförmågan, finns risken att förståelsen kommer i skymundan (Allington & McGill-Franzen, 2009; Høien & Lundberg, 1999).

Ordförrådets betydelse för läsningen framstod som ett viktigt fundament för att eleverna ska utveckla en fungerande läsning. Men lärarnas svar var något otydliga om på vilka sätt som de övade eleverna i arbetet med att öka ordförrådet. Ett genomgående mönster visade sig i att lärarna strävade efter att vidga elevernas ordförråd i samband med ett aktuellt textavsnitt, men det förekom också att man arbetade med ordförrådet i separata övningar utan koppling till ett särskilt textinnehåll. Användningen av olika metoder för att utvidga ordförrådet beroende på arten av text och syftet med läsningen, anses vara en framkomlig väg för att hjälpa eleverna att utveckla läsförståelsen (Bauman, 2009; Graves, 2000). Att det finns samband mellan barns kunskap om ord och läsförståelse har påvisats av Seigneuric och Ehrlich (2005) samt Lawrence, White och Snow (2010). Detta samband var något som lärarna i studien uppfattade som betydelsefullt.

I synen på läsningens funktion fanns det avvikande utsagor bland lärarna, där några till viss del betraktade läsning av faktatexter som att få information. Att betrakta läsningen som enbart en informationskälla kan indikera uppfattningen att läsaren inte är med och konstruerar textens innebörder och budskap. Att få information kan spegla föreställningen om att texter delvis uppfattades som statiska, och att tolkningsaspekten och konstruerandet av kunskap fick en mer underordnad betydelse. Det skulle kunna tyda på att

lärargruppen till viss del företrädde olikheter i synen på hur kunskap konstrueras.

Uppfattningen om att läsning skulle vara att få information är inte i överensstämmelse med vad som uttrycks i kursplaner eller i forskningssammanhang. Det råder konsensus bland forskare om att läsaren konstruerar förståelsen av en text utifrån tidigare kunskaper och erfarenheter (Kintsch, 1998; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, 1998/2006; Rosenblatt, 1938/2002). Ovanstående sätt att tala om och uppfatta läsningen kan tyda på ett mekaniskt sätt att betrakta läsning i lärandet och vara ett tecken på att kunskap ses som en envägskommunikation som förmedlas från en källa till läsaren.

Ett mindre tydligt mönster fanns angående lärarnas resonemang om att undervisningen skulle uppmärksamma eleverna på att pröva sina egna föreställningar, vilket är ett av målen i kursplanen för svenska (Skolverket, 2000, 2011b). Eftersom skriftspråket saknar nyanser som talspråket har (gester, minspel, tonfall etc.) måste läsaren hitta ledtrådar till hur texten kan förstås (Cain, 2010; Elbro, 2004). Rosenblatt (1938/2002) menar att läsningen av en text är unik beroende på att läsaren kan uppfatta texten på olika sätt för varje gång han eller hon läser den. Varje läsning innebär en utveckling och fördjupning av kunskap, eftersom läsaren för varje ny läsning går in i den tillsammans med kunskapen från den förra.

Skönlitteraturens roll för eleverna var att den skulle vara en bas för omfattande ”vardagsläsning” menade lärarna. Dessa synpunkter stämmer överens med vad Elbro (2004) och Stanovich (2000) förespråkar för att utveckla en god läsförståelse, att läsa mycket gör att läsaren kommer in i en ”god cirkel” som i sin tur inbjuder till att läsa mer.

Att arbeta med texter

Alla lärarna talade om att samtalets olika funktioner i samband med läsning, som att få fram vilken typ av fakta en text kan ge och att eleverna kan ta del av varandras synpunkter och tolkningar. Särskilt faktatexterna ansågs som viktiga att samtala kring tillsammans med förklaringar av ord och begrepp. Här stöds lärarnas resonemang av tidigare forskning av exempelvis Duke och Pearson (2008/2009), Dysthe (1996) och Langer (2005).

När det gällde synen på hur man kan arbeta med skönlitterära texter fanns det olikheter i lärargruppen. Flertalet lärare framhöll vikten av att samtala om

texters mening och att de kan tolkas olika. Detta är en viktig pusselbit i läsförståelsen och frågan är varför inte alla lärarna för in eleverna på detta spår i större utsträckning? En del lärare ville gärna samtala mer om skönlitteratur med eleverna medan andra tonade ner detta. De lärare som talade om vikten av gemensamma samtal om texter, framhävde att eleverna med hjälp av varandras uppfattningar och erfarenheter kunde vidga sin tolkningsförmåga, förändra sitt betraktelsesätt och öka sin omvärldskunskap. Genom samtal om innebörder i texter ges eleverna möjlighet till en mer allsidig förståelse och en rikare upplevelse samt att arbetssättet är i överensstämmelse med antaganden av Allington (2007), Dysthe (1996) och Liberg (2010). Arbetssättet syftar också till att utnyttja elevgruppens potential för att skapa nya föreställningar om tillvaron vilket några av lärarna också framhöll. Att skapa nya föreställningar är en av Langers (2005) poänger när hon argumenterar för de pedagogiska grundprinciperna om det föreställningsbyggande klassrummet.

Dialogen lärare och elever emellan kan även fungera som en gemensam referensram till det som lästs. Interaktionen som följer med samtalen medverkar till att eleverna lär sig att motivera sina uppfattningar, lyssna till andra och tolka vad de läst (Dysthe, 1996; Langer, 2005). De av lärarna som poängterade samtalets betydelse hade uppfattningen att läsförståelsen stöds av undervisning som är riktad mot samtal om det lästa (Pressley 1998/2006; Reichenberg & Lundberg, 2011; Wharton-McDonald, 2006). Gemensamt arbete med texter har även visat sig öka den inre motivationen och nöjet med att läsa (Guthrie, 2003, 2007).

I samband med samtalets betydelse kom lärarna också in på högläsningens funktion. Särskilt faktatexter ansågs lämpliga att läsas högt för att alla elever skulle få en förförståelse om vad texten handlade om, samtidigt som läraren kunde infoga förklaringar till ord och begrepp. I hela lärargruppen ansågs att den gemensamma högläsningensboken var betydelsefull, dels för läsupplevelsen, dels för att ge underlag för samtal i klassen. Lundberg (2010) understryker att högläsning utvecklar elevernas förståelse av hur skriftspråket är uppbyggt, ökar elevernas ordförråd, ger information om hur berättelser konstrueras samt stimulerar intresset för litteratur.

Ett par lärare uttryckte i samband med skönlitterära texter att de inte använde sig av gemensamma samtal om det som lästs. Uppfattningen hade sin grund i att exempelvis högläsningensboken enbart skulle vara en källa till upplevelse och inte ”pratas sönder”. De tyckte att en berättelse skulle upplevas utan att diskuteras utifrån andras perspektiv. Med ett sådant synsätt fanns risken

att läsningen inte blev en social aktivitet för gemensam interaktion om texters innehåll och tolkning. Just betydelsen av sociala läsaktiviteter betonas av Langer (2005), som anser att det hos eleverna kan framkalla utbyte av idéer om innebörder och tolkningar, som i sin tur kan bidra till att stödja kunskapsutvecklingen.

Lärarna ansåg att det var ett dilemma att få alla elever att vara delaktiga i gemensamma samtal, särskilt om klassen var stor, men även tidsbrist angavs som ett hinder. Detta var exempel på begränsningar som lärarna tyckte var svåra att kringgå. Intentioner om samtal om texters innebörder och tolkningar blev därmed inte alltid så lätta att realisera. Möjligheten att kunna dela in eleverna i mindre grupper för att diskutera texter blev följaktligen viktig, menade lärarna. I klassrumsstudier av Ewald (2007) och Mossberg Schüllerqvist (2008), framkom att samtal om litteratur snarare var undantag än regel. Även PIRLS-studierna uppvisade liknande förhållanden, att samtal om texter i svenska klasser var mindre vanligt jämfört med i andra länder (Skolverket, 2006).

Att de gemensamma samtalen är utvecklande för elevernas läsförståelse har framförts av flera läsforskare (Anderson & Pearson, 1984; Goodin m.fl. 2009; Kintsch, 1998; Langer, 2005; Pressley, 1998; Rosenblatt, 1938/2002). I det här sammanhanget blev således de stora klasserna och tidsbristen, eller snarare frånvaron av mindre klasser och tid, negativ för hur undervisningen kunde organiseras.

Den sociala kontexten hade inflytande på klassrumsarbetet, liksom elevernas inställning till läsning. Lärarna pekade på att klassammansättningen, stämningen bland eleverna och att de materiella resurserna påverkade hur undervisningen kunde realiseras. De sociala och ekonomiska villkoren blev till viss del begränsande för undervisningen. Detta uttrycktes av lärarna som att det ibland inte var "läge" att aktualisera frågeställningar som kanske inte passande in vid ett visst tillfälle. Det kunde tyda på att i lärarnas tal om de egna målsättningarna för läsandet, formades praktiken delvis av "ett praktiskt resonemang", som innebar ett utforskande och en förståelse av vad som var möjligt här och nu (Kemmis, 2008).

I lärarnas utsagor om hur de definierade läsförståelsen visade sig en något differentierad bild jämfört med hur de sedan beskrev den egna undervisningen. I de fall då lärarna uttalade en något snäv syn på läsförståelse kan definitionerna av läsförståelse med all sannolikhet inte direkt tas som utgångspunkt för hur lärare sedan bedriver sin undervisning. Att det kan förhålla sig på det sättet visades i en lärarstudie av Wraggs m.fl. (1998). I den studien ombads lärarna

först att definiera läsförståelse och därefter observerades de i klassrumsarbetet. Studien visade att en del lärare hade något begränsade eller summariska definitioner, men att dessa inte direkt kunde kopplas till hur lärarna sedan agerade i undervisningssituationen.

I min studie fanns det bland lärarna några som uttryckte en viss definition vilken sedan inte riktigt stämde med utsagorna om den undervisning som de sedan talade om. Men detta kan antyda att lärarnas intentioner inte alltid var realiserbara.

Motivationens betydelse

Ett annat framträdande mönster var lärarnas målsättning att läsundervisningen skulle bidra till engagemang och intresse för litteratur, inte enbart under skoltid utan även på fritiden. För att inspirera eleverna till läsning strävade lärarna efter att erbjuda ett varierat utbud av böcker, biblioteksbesök, författarbesök, olika genreteman eller läsprojekt som ”hela skolan läser”. Detta var exempel på lärarnas ambitioner att ”få med sig” eleverna in i ”böckernas värld”.

Lärarnas engagemang och vilja att inspirera till läsning kan rentav bli avgörande för att öka elevernas läslust. Att lärares intresse har visat sig ha ett gynnsamt inflytande på elevers läsintresse har visat sig i exempelvis den Nationella utvärderingen (NU-03) av läsning i årskurs fem (Skolverket, 2005). I utvärderingen framkom att lärarna bedömde sådana aktiviteter som väsentliga, vilket hade samband med hur eleverna kunde bearbeta upplevelsen av en text, exempelvis genom att kunna formulera sig i skrift om det lästa.

Elevers egna val av böcker sägs vara central för att framkalla läsintresse, vilket också lärarna betonade. Att motivera eleverna, särskilt de elever som av någon anledning hade svårt att ta sig in i ”böckernas värld”, uppfattades av lärarna som en utmaning. Svårigheter med att motivera motvilliga läsare har påvisats i ett antal olika studier (Edmunds & Bauserman, 2006; Graff, 2009; Guthrie, 2003; Guthrie, m.fl. 2004).

Låg motivation kombinerat med lässvårigheter kan dessutom försvaga elevernas fortsatta läsutveckling (Morgan & Fuchs, 2007). Läsglädjen och motivationens betydelse var moment som till viss del lyftes fram. En mindre andel av lärarna betonade motivationens roll dels för att ge nya erfarenheter, dels för värdet av att känna lust och glädje inför att läsa. Detta är beståndsdelar i läsning som betonats av flera forskare (Langer, 2005; Paris & Hamilton, 2009; Pressley, 1998/2006; Rosenblatt, 1938/2002).

Undervisningen

Förståelsen av skriftspråket utgör en av förutsättningarna för lärandet och med den följer vikten av att behärska olika lässtrategier för att kunna bearbeta och ta till sig innehållet i texter.

Resultaten från PIRLS och PISA-studierna i läsning har gjort att intresset för läsförståelsens betydelse och dess problematik har kommit i blickfånget under senare år. Diskussioner om de förändrade resultaten förs både bland initierade inom utbildningssektorn och i medierna.

Med Kemmis m.fl. (2014) praktikteori som bakgrund till förståelsen av den undervisning som lärarna gav uttryck åt, blev det kulturellt – diskursiva arrangemanget (sayings) märkbart, följaktligen vad lärarna talade om att de lade tonvikten på i den egna undervisningen. På det sätt som de intervjuade uttalade sig om undervisningen framkom att det fanns begränsningar i de materiella – ekonomiska villkoren (doings), såväl som i de sociala – politiska arrangemangen (relatings) (Kemmis, 2009). Begränsningarna framträdde i vad lärarna gav uttryck för om sina pedagogiska intentioner jämfört med vad de sedan sade sig kunna realisera i klassrumsarbetet.

Lärare behöver kunskaper både om den teoretiska bakgrunden till läsning och om hur olika läsaktiviteter och arbetssätt bidrar till elevernas utveckling av en god läsförståelse. Det handlar då inte enbart om tekniker för inhämtandet av ny information, utan innefattar även den kontext som omger läsningen, till exempel syftet med läsningen, att utöka ord och begrepp, efterarbetet med texter och samtal om det lästa (Duke & Pearson, 2008/2009; Langer, 2005).

Ett genomgående mönster visade sig i lärarnas utsagor om vad de lade vikt vid för att eleverna skulle utveckla en god läsförståelse. I utsagorna om undervisningen fanns en inriktning mot aktiviteter som exempelvis högläsning, och att eleven själv väljer bok. Lärarna uttalade klart att läsningen kan och bör utvecklas med hjälp av olika lässtrategier med tillhörande arbetssätt. Hur detta skulle kunna gå till konkret och genomföras, uttryckte de emellertid en viss osäkerhet om.

De arbetssätt som lärarna använde sig och som gynnar läsförståelsen företedde en variation som förmodligen kan hänföras till lärarutbildning men även till befintliga resurser. Lärarna i Grupp 1 visade sig använda ett betydligt större register av arbetsmetoder och lässtrategier i sin undervisning än vad lärarna i Grupp 2 uppvisade. Skillnaderna var störst när det gällde strategier före läsning och att aktualisera under läsning, och minst när det gällde efterarbetet.

Att skillnaden var minst då det gällde efterarbetet kan ha sin grund i rutinen att eleverna på något sätt ska bearbeta den text de läst för att visa att de förstått den eller inhämtat nya kunskaper. Det blev på så sätt en feedback både för eleven och för läraren. Lärarna i Grupp 1 framhöll fler strategier under läsning än vad lärarna i Grupp 2 gjorde. Exempelvis betonade nästan alla i Grupp 1 upplevelsen i högre grad än lärarna i Grupp 2. Detta kan vara relaterat till hur lärarna arbetade med läsning på en skola, men det kan även bestå i brister i de materiella eller praktiska förutsättningarna som framkom i lärarnas utsagor om skolornas resurser.

Intervjuszvaren gav en något oklar bild av lärarnas arbete i att skapa systematik och progression så att eleverna kunde utveckla en bred repertoar av lässtrategier. Resultaten indikerar likheter med tidigare forskning där svenska och amerikanska studier har påvisat att det kan finnas vissa brister i riktad och systematisk läsundervisning (Ewald, 2007; Mossberg Schüllerqvist, 2008; Westlund, 2013; Wharton-McDonald, 2006). Såsom det framstod i min studie fanns det en antydning om otillräckligt med kunskaper som främst kunde kopplas till arbetssätt med läsförståelsestrategier som används före och under läsning.

I och med att ett antal skolor och kommuner fanns representerade i studien pekar resultaten även mot skolorganisationens brister i att ge lärarna möjligheter att få del av det kunskapistillskott som finns inom läsning. I en av skolorna pågick dock ett arbete med undervisning som syftade till att utveckla läsningens olika aspekter och möjligheter, och att få alla elever att engagera sig i detta.

Lässtrategier

Ett annat framträdande mönster var lärarnas resonemang om undervisning där de talade om moment som skulle innebära att eleverna utvecklade sin läsförståelse genom att ta till sig olika lässtrategier. Exempel på ett sådant moment var målsättningen att öva elevernas förmåga till att göra inferenser. Hos skickliga läsare är inferenserna både aktiva och kontrollerade, särskilt vid läsning av faktatexter (Kintsch & Rawson, 2005).

I mindre omfattning använde lärargrupperna lässtrategier som kunde hänföras till kontroll och övervakning av läsningen samt att utnyttja metakognitiva förmågor. En avvikelse visade sig i att lärarna i mindre grad lät eleverna använda sig av bilder, diagram och tankekartor som en hjälp för att skaffa sig uppfattningar om texters innehåll. Dessa aktiviteter är lässtrategier

som visat sig vara aktiva processer, som medverkar till att förstärka förståelsen och kan sägas utgöra nyckelverktygen för läsförståelsen i årskurs 4–6. Att inte använda sig av nämnda aktiviteter är inte i överensstämmelse med vad som rekommenderas inom forskning, särskilt i arbetet med faktatexter (Duke & Pearson, 2008/2009; Coyne m.fl., 2009; Trabasso & Bouchard, 2002).

Att aktualisera tidigare erfarenheter och kunskaper är lässtrategier där läraren har möjlighet att få eleverna att knyta an till egna tankegångar om ett visst ämne eller företeelse. Det var särskilt lärarna i Grupp 1 som fäste uppmärksamheten på denna strategi. Betydelsen av att läsaren associerar till förkunskaper har Samuelstuen och Bråten (2005) visat i studier av högstadiel elever som läste texter i samhällskunskap.

Att lära eleverna urskilja huvudbudskapet i en text aktualiserades av ett fåtal i hela lärargruppen. I lärargruppen användes denna strategi inte som ett etablerat arbetssätt. Det är en grundläggande strategi som framhålls inom läsforskning (Pressley, 1998/2006). Läsaren främjas i förståelsen genom att kunna ringa in den bärande idén i en text med fokus på relevant information.

Betydelsen av att uppfatta huvudtanken i en text ger läsaren möjlighet att anknyta till egna kunskaper och erfarenheter samt att kunna göra inferenser medan man läser (Dole m.fl., 2009; Montelongo m.fl., 2010; Pressley, 1998). Lässtrategin är särskilt gynnsam för elever som har någon svårighet med att förstå texter.

En annan avvikelse visade sig i att endast en lärare lyfte fram övervakning av förståelsen som en strategi under läsningen. Att övervaka förståelsen av innehållet i en text och att reflektera över den, innebär att läsaren tänker kring sin egen läsning (metakognitiv förmåga). Det är en strategi som dessutom är användbar vid läsning av alla textgenrer (Frey & Fisher, 2010). Att övervaka förståelsen handlar också om självkontroll, ”self-regulated-learning”, en strategi som förespråkas av Bråten (2002). Läsaren planerar och bestämmer vilka strategier som ska användas för att nå målet.

Ett fåtal lärare berörde att undervisningen ska utveckla elevernas kritiska tänkande. De talade inte om en direkt riktad undervisning med avsikten att lära eleverna att bli kritiska läsare. De som dock aktualiserade detta, lät eleverna öva på att argumentera och motivera sina uppfattningar med utgångspunkt från de texter de hade läst.

En företeelse som delvis framskyntade i studien var demokratibegreppet, företrädesvis i samband med att läsfärdigheten uppfattades som grunden för kunskapsinhämtande, både i skolan och i övrigt. Att det demokratiska

perspektivet inte aktualiserades i större utsträckning än vad som gjordes, skulle möjligen kunna tolkas som att läsfärdigheten betraktades som fundamental och något som alla individer förfogar över (åtminstone i västvärlden). Avsaknaden av inslag av demokratibegreppet i läsning noterades även i Ewalds (2007) läs- och undervisningsstudie.

Bland de intervjuade lärarna fanns utsagor som tydde på att undervisningspraktiken kunde uppfattas som uttryck för en privat undervisningsfilosofi, vilken fick inflytande på hur undervisningen sedan realiserades. Detta benämns ibland som ”tyst kunskap” eller ”praktisk yrkesteor” (Imsen, 1997, s. 102). Det kan ibland vara svårt att uttrycka i ord vad man faktiskt gjorde eller gör i en viss undervisningssituation, eftersom man då inte befinner sig mitt i ett skeende. En lärares uttalande pekar på detta - att vissa saker gör man bara - vilket kanske kan betraktas som en personligt färgad sida av undervisningspraktiken. Men utsagor av det här slaget kan också indikera en tyst kunskap, hänförs till en personlig kunskapsteori eller intuitiva teorier, som Sellbjer (2006) betecknar dem. Dessa kan sannolikt sammankopplas med lärares personliga föreställningar om lärandet, men också vad som är relevant att upprätthålla, och där ursprunget förmodligen kan hänförs till traditioner inom undervisningen.

En del av lärarna i studien hade vissa svårigheter med att verbalisera vad de specifikt gjorde i läsundervisningen, särskilt när det handlade om att uttala sig om olika läsaktiviteter och arbetssätt. Detta kan vara anledningen till att redogörelser för vad, hur och varför-frågor om undervisning inte var så lätta att klä i ord. Liknande resultat fick också Alatalo (2011) i en studie av lärares läsundervisning i årskurs 1–3. Det framkom att lärarna hade svårt att motivera varför de använde sig av ett visst undervisningsmoment. Detta skulle delvis även kunna stämma överens med hur lärarna i den här aktuella studien uttalade sig om sin undervisning. Lärares ändamål med en specifik läsaktivitet var säkerligen klar, men kanske inte insikten om varför vissa strategier och arbetssätt är mer utvecklande för läsfärdigheten än andra. Det kan innebära att läsaktiviteter av tradition bevarats i undervisningen och inte ifrågasatts.

Att den egna undervisningen kan vara svår att formulera i ord, kan förmodligen också sökas i lärarnas utbildning. Uttalanden från lärare med utbildningen nära i tid visade på att läsförståelse inte varit ett ämne som behandlats utförligt. Bland de lärare som hade kortare yrkeserfarenhet, 3 - 5 år, var det ett fåtal som kunde erinra sig någon teori, metod eller arbetssätt i läsförståelse som de fått med sig från lärarutbildningen. Det är av vikt att lärare

har både teoretisk förankring och fördjupade kunskaper i läsundervisningen, det vill säga kunskaper som kan omdanas och användas (Joyce & Showers, 2002).

Sammanfattningsvis framträdde vissa ojämnheter i kunskaper och systematik i läsförståelseundervisningen. Bland lärarna fanns ett uttalat och uppdämt behov av mer kunskaper kring hur undervisningen kan bedrivas och utvecklas. Men det är likväl angeläget att lyfta fram de positiva övertygelser om läsförståelseundervisningen som lärarna gav uttryck åt, såsom engagemang och viljan att förnya sig.

Anpassning och bedömning av läsning

Lärarna poängterade elevernas individuella behov av läsundervisning som angelägen för att eleverna ska nå läroplanens mål på ett så optimalt sätt som möjligt. Att kunna hjälpa elever med behov av extra stöd antingen inom klassens ram eller med tillgång till andra resurspersoner saknades till viss del. En majoritet av lärarna uppgav att de specialpedagogiska resurserna inte stod i proportion till de behov som fanns bland eleverna. Lärarna ansåg att för en ensam lärare i klassen kunde det vara problematiskt att skapa tillfällen med individuellt riktad hjälp till eleverna. De ekonomiska arrangemangen blev styrande över de behov som fanns för undervisningen, inte de behov som krävdes för att eleverna skulle nå uppsatta mål.

Lärarna riktade kritik mot att resurserna styrde, inte elevernas behov av anpassad undervisning, vilket enligt Skolverket (2009a) ska styra. Bristen på resurser blev på så sätt en begränsande faktor och var ogynnsam för undervisningen, konstaterade lärarna. Det materiellt – ekonomiska arrangemanget (Kemmis m.fl. (2014), att kunna genomföra undervisning utifrån elevers behov, tenderade att bli något av en motsägelsefull faktor för undervisningen. Läroplanens mål utvisar vad undervisningen ska ge eleverna, medan skolorganisationens resurser följer kommunens ekonomiska (och ibland kortsiktiga) planer.

Nya dokumenteringsrutiner hade introducerats vid denna studies genomförande, såsom skriftliga omdömen i alla skolämnen och IUP. Som en följd av detta var den allmänna uppfattningen bland lärarna att de hade blivit mer grundliga än tidigare med uppföljningar och dokumentation av elevernas läsprestationer. Utsagor som att ”ha ryggen fri” indikerade att lärarna kände

press på sig att bedömningarna skulle ha sin grund i noggranna utvärderingar av läsfärdigheten.

Vissa av lärarna tyckte att dokumentationen hade fått en alltför stor plats i lärararbetet, medan andra ansåg att den var nödvändig för att kunna göra så korrekta bedömningar som möjligt. Att dokumentationen i vissa stycken upplevdes som tidskrävande, sammanfaller med resultat från Skolverkets rapport (2013) *”Lärarnas yrkesvardag”*, där lärarna uppgav att dokumentationen tog mycket tid i anspråk.

I lärarnas bedömning av elevernas läsutveckling användes utvärderingar såsom nationella prov samt olika diagnostikmaterial. De nationella proven blev ett incitament till förändringsarbete av moment där lärarna uppmärksammat att eleverna behövde träna mer. Andra diagnosmaterial likt *”Nya språket lyfter”* (Skolverket, 2008) och olika prov i läsförståelse utnyttjades främst för att få en frekventare återkoppling till elevernas kunskapsutveckling, menade lärarna.

Några av lärarna gjorde bedömningar av läsförståelsen med utgångspunkt från sin lärarerfarenhet. Lärarna beskrev en erfarenhetsbaserad ”måttstock” för att bedöma elevernas läsutveckling. De menade att de bedömde på ”känn” eller att man ”känner om de förstår”, vilket är exempel på så kallad personlig kunskapsuppfattning, ”personal epistemological beliefs”, enligt Hofer (2004) och Sellbjer (2006). Denna erfarenhetsbaserade kunskap gav framför allt lärarna i Grupp 2 uttryck för.

Vid den här studiens genomförande var en ny läroplan på väg att introduceras (Lgr 11), likaså förslag till betygssättning i årskurs 6. Sammanfattningsvis gjorde detta att lärarna uppvisade en något avvaktande inställning när det gällde hur prestationer skulle bedömas, eftersom de inväntade de nya direktiven.³²

Lärararbetet och dess villkor

Läraryrket uppvisar en mångfacetterad bild. Yrket kan vara personligt givande, spännande och kreativt med beaktande av att lärare har möjlighet att själva i stor utsträckning utforma undervisningen (med eller utan eleverna). Läraryrket

³² Sedan intervjuerna gjordes har vissa förändringar gjorts när det gäller bedömning av läsning (i samband med Lgr 11). De nationella proven har reviderats och är numera obligatoriska och proven i årskurs 5 har flyttats till årskurs 6.

kan samtidigt vara mödosamt, både ur ett personligt, kunskapsmässigt och socialt perspektiv.

Vad är det som bestämmer och formar lärares villkor för att kunna realisera en effektiv och utvecklande läsundervisning? Skollag, läro- och kursplaner jämte kommunala bestämmelser är de målsättningar som definierar och omger undervisningsuppdraget. Lärares pedagogiska utgångspunkter i undervisningen utgår från de formella villkoren, skolorganisationen samt lärares egen utbildning och erfarenhet. Undervisningen utformas på olika sätt mot bakgrund av sociala och kulturella sammanhang, som omger en skola samt av lärares individuella kunskaper.

Kommunernas prioriteringar för skolverksamheten och vad den lokala skolan lägger tonvikten vid, skapar varje skolas egen kultur. Skolorganisation, tradition och sociala kontext framkallar, enligt Bengtsson (2011), en viss karaktär åt den enskilda skolan tillsammans med de verksamma lärarna. Detta kan, enligt Bengtsson, påverka skolverksamhetens planering, arbetslagens samarbete och hur skolans resurser fördelas och används. Lärarna i den här studien uttalade sig i första hand om de informella styraspekterna, hur undervisningen kan gestaltas utifrån tillgängliga medel.

Bengtsson (2011) refererar exempelvis till den fysiska skolmiljöns betydelse – materiella och ekonomiska arrangemang – och anser att den i någon mening utbildar och disciplinerar användarna i ett bredare perspektiv. Bengtsson kallar detta för ”silent education” (s. 27) – i motsats till de utbildningsmål som är formulerade i läroplanen – där utrustningen och skolbyggnaden delvis bestämmer vilken betydelse dessa får för lärare och elever, vilket kan vara olika för dem. Lärarna tog upp de fysiska förutsättningarnas inflytande, exempelvis tillgång på materiel, eller i samband med hur eleverna kan placeras för att arbeta gruppvis.

De skolspecifika villkoren som lärarna i studien uttalade sig om, rörde främst de som speglar den lokala skolans verksamhet, men de tog även upp de formella regelverk som finns inom skolväsendet. I detta sammanhang, menar exempelvis Berg (2003), att det finns ett visst handlingsutrymme för lärarna – ett ”frirum” – som han kallar det. Den enskilda skolan och lärarna har inom detta frirum möjlighet att utforma den egna skolkulturen. Frågan blir vilken del av frirummet som lärarna ansåg sig kunna agera inom?

Med utgångspunkt i lärarnas utsagor om undervisningen, framstod den som sammansatt och bestämd. Den innefattar ett antal formella faktorer som skolverksamhetens mål, ekonomi och organisation. Lärarna pekade på de

praktiska svårigheter som fanns i skolorna, och som de själva inte alltid hade möjlighet att varken bestämma över eller förändra. Dessa faktorer bildade de materiella – ekonomiska arrangemangen vilka av studiens lärare delvis ansågs begränsade för praktiken (Kemmis m.fl., 2014). I första hand rörde det sig om otillräckligt med personal, en resursbrist som medförde negativa konsekvenser för undervisningen, enligt lärarna. Men även brister i material såsom att böcker eller datorer, som inte var uppdaterade, hämmade kvalitet och utveckling.

Det fanns en samstämmighet i hela lärargruppen om att bristen på personalresurser gjorde att det ibland inte gick att erbjuda det stöd som krävdes för att möta elevers individuella behov i läsundervisningen. Det gällde såväl i klassrumsarbetet, där lärarna oftast var ensamma, men också i vilken utsträckning som specialpedagogerna hade möjlighet att erbjuda eleverna stödjande undervisning. Detta uppfattades som otillfredsställande och oroande för möjligheterna att skapa goda förutsättningar för undervisning. Lärarna kände kravet att själva lösa problematiken med elever som inte hade nått läroplanens mål, en uppgift som arbetslaget och skolenheten ska vara delaktiga i att lösa. Stora klasser och tidsbrist lade följaktligen grunden till att lärarna kände otillräcklighet i detta avseende. I detta sammanhang kan det av intresse att i den senaste PIRLS-studien (Skolverket, 2017) angav rektorerna att resursbristen inte var något stort problem. Det gällde både tillgång på personal och material.

Studiens resultat står i kontrast till befintlig forskning, där interaktionen med elevgruppen och tid för uppföljning av undervisningen måste få ta utrymme (Duke & Pearson, 2008/2009; Langer, 2005). Möjligheten för lärare att förändra eller påverka villkoren beträffande skolans ekonomiska ramar är i det närmaste obefintliga. Beslut som fattas i en kommun har lärare i regel litet eller inget inflytande över, vilket framförts inom svensk skolforskning (Berg, 2003; Carlgren, 1999, 2005; Carlgren & Marton, 2004; Stenlås, 2009). De beskrivna förhållandena i min studie handlar således om vad som var möjligt att genomföra i den praktiska undervisningssituationen, och kan inte enbart kopplas till lärarnas ämneskunskaper. Att det kan förhålla sig på detta sätt, har även påpekats av Cochran-Smith och Lytle (1999) och Paulin (2007).

Märkbart bland lärarna var även en strävan efter (egen) kunskapsutveckling inom läsning vilken i sin tur stödjer elevernas läsutveckling. Lärarna i studien hade ambitionen att själva lära sig mer om litteraturundervisning för att kunna inspirera eleverna till ett aktivt läsande. Liknande resultat återfinns i en studie av McKool och Gespass (2009), som visade att lärares eget engagemang för att

läsa också gynnar den egna undervisningen. Samtliga lärare i den här aktuella studien uppgav att de var aktiva läsare på sin fritid.

Lärarnas strävan att förbättra undervisningen och att urskilja elevernas behov samt att utveckla en god utbildningskvalitet, synliggjorde lärarnas uppfattning om att även lärare lär och att undervisningen är utvecklingsbar under gynnsamma omständigheter.

Men det fanns också utsagor som pekade mot att lärarna uppfattade att det alltid fanns något som kunde göras bättre eller utvecklas mer, vilket kunde kännas pressande. Detta stämmer överens med vad Hargreaves (1998) kom fram till - att lärare kan uppleva känslor av otillräcklighet som kan göra läraryrket både diffust och gränslöst.

Lärlarlaget

I utsagorna om lärlarlagets betydelse och dess inflytande på undervisningsarbetet framtonade en något motsägelsefull bild, i synnerhet på de skolor som enligt lärarna inte hade ett etablerat samarbete. Dessa lärare uttalade likväl en positiv inställning till samarbete, samtidigt som de menade att det trots detta, inte blev någon utökad samverkan inom arbetslaget.

I lärarnas utsagor om arbetslagens sätt att fungera fanns skillnader; från att arbetslaget utgjorde en reell resurs för de enskilda lärarna till en antydning om att på en del skolor hade arbetslagen mindre betydelse för den enskilde läraren. Det fanns tecken på att det i vissa arbetslag delvis saknades en kontinuerlig dialog om undervisningens former och innehåll eller att denna förekom i liten omfattning.

I ett fåtal arbetslag uppgav lärarna emellertid att man ökat de gemensamma mötena för att diskutera undervisningens innehåll och inriktning. Exempel på positivt inflytande i arbetet gick ut på att lärarna tillsammans diskuterade hur målsättningar kunde anpassas och appliceras till den praktiska undervisningen. Orsaker till att samtalen inte blev av, angav lärarna till den hårt inrutade arbetstiden som gjorde det svårt att skapa utrymme för gemensamma samtal/reflektioner. När tillfälle väl gavs, kunde det aktuella ämnet redan vara överspelat och nya problem väntade på sin lösning.

I Skolverkets rapport (2013) om lärararbetet, accentuerades just tid till gemensamma diskussioner om skolverksamhetens utveckling, reflektioner kring undervisningen och uppföljning av densamma. Skolforskare poängterar

DISKUSSION

att om lärare ges möjlighet till att reflektera över sin praktik, kan lärarna själva bli medskapare och ha möjlighet att utveckla undervisningen (Aspelin & Persson, 2008; Carlgren & Marton, 2004; Hultman, 2001; Langelotz, 2014).

På några av skolorna beskrev lärarna en atmosfär av öppenhet kollegor emellan som ledde till utbyte av kunskaper och erfarenheter, vilket inom forskning anses som betydelsefulla inslag i lärararbetets utveckling (Alexandersson, 2007).

Vid några skolor sökte man sig fortfarande fram för att finna fungerande arbetsformer för lärarlaget. I de fall där lärarna inte klart uttalade sig om samarbete och samhörighet i lärarlaget, gavs intryck av att det praktiska skolarbetet var ett ensamarbete, som inte innehöll det kollegiala utbyte som lärarna uppfattade som önskvärt. De menade exempelvis att pedagogiska diskussioner inte förekom i den utsträckning som hade varit eftersträvarvärt. En belysande utsaga på detta kom från en av lärarna, på hennes skola fanns en tradition eller vana att var och en skötte sitt, och detta uppfattades som beklagligt och negativt av läraren ifråga.

Lärarnas uttalanden påminner om de resultat som Skolverket (2013) kom fram till i undersökningen av lärarnas yrkesvardag ”att grundskolläraryrket i hög grad är ett ensamarbete i fråga om planering och genomförande av undervisning” (s. 86). I Anderssons (2006) studie framkom att lärarna ansåg att samarbetet med kollegor var utvecklande för professionen. Likartade resultat fann även Langelotz (2014), där lärarna i studien tyckte att de genom kollegial handledning förbättrade samarbetsförmågan inom arbetslaget. De sociala sambandens betydelse för hur arbetet kan utvecklas inom en yrkesgrupp poängteras också av Kemmis (2009).

I skolorna där lärarna talade om att det fanns en sammanhållen och fortlöpande dialog om det pedagogiska uppdraget ingick detta som en del i lärarlagets utveckling. Samarbetet i lärarlaget framstod som väsentligt för såväl den enskilde läraren som för att stärka vi-känslan i lärargruppen. Samarbete i den här formen bidrog till en arbetsmiljö med gemenskap, och är ett utvecklingsfrämjande arbetssätt för hela skolverksamheten. Detta överensstämmer med ovan nämnda studie av Langelotz (2014) samt i Skolverkets (2013) undersökning av lärares yrkesvardag. Gemensamma diskussioner kan således vara ett inslag i att utveckla yrkespraktiken (Bengtsson, 1996/2007; Cruickshank m.fl. 1995; Emsheimer, 2005).

Att samarbetet i arbetslagen inte alltid blev som lärarna haft förhoppningar om eller önskat, kunde enligt dem bero på flera orsaker till exempel att det var

en ledningsfråga. En av skolledningens centrala uppgifter är att skapa en lärande gemenskap i lärarlaget vilket betonas av Hodges (1996). En av skolorna i studien hade haft byten av skolledare och till och med varit utan skolledare under en period. Vid sådana tillfällen finns risken att skolans ledningsfunktion blir osammanhängande och saknar en medveten målinriktning. Andra orsaker till ofullständigt samarbete i lärarlagen var, enligt lärarna i studien, tidsbrist och förhållanden som måste lösas initialt för att den dagliga skolverksamheten skulle fungera.

I det sociala mönstret i lärarlaget framträdde också olikheter som kunde relateras till hur lärarna betraktade den egna undervisningspraktiken kopplad till övriga kollegor. Resonemanget om arbetet i förhållande till arbetslaget kan tolkas som en återspeglning av sociala arrangemang, där kontakten kollegor emellan kan bidra till samhörighet och vi-känsla. Hur lärarna uttalade sig om arbetet i relation till kollegor, framkom då flertalet lärare uttryckte sig i ”vi-form”, medan ett fåtal uttalade sig nästan enbart i ”jag-form”.

Bland de lärare som uttryckte sig i ”vi-form”, användes ofta uttryck som ...*vi* arbetar med, *vi* planerar, *vi* på den här skolan diskuterar... Det kan vara tecken på att lärarna hade ett konstruktivt samarbete i arbetslagen, där de strävade efter en samsyn på undervisningen vilket också tycktes genomsyra hela arbetslagets förhållningssätt. Detta framkom till exempel i ett av uttalandena om att ...*vi* håller på att göra en pedagogisk planering där *vi* skriver hur *vi* tänkt jobba och *vi* försöker utvärdera tillsammans med eleverna... Bland de lärare som uttryckte sig i vi-form om arbetet, kan praktiken oftast betraktas som bevarad, upprätthållen, utvecklad och reglerad i skolorganisationen samt i det kollegiala samarbetet (Kemmis, 2009).

De lärare som uttryckte sig i jag-form om undervisningen, ...*jag* brukar göra, *jag* tänker så här..., kan det tyda på att det egna individuella perspektivet i undervisningen hade ett värde för den enskilde läraren. Utsagor av det här slaget skulle kunna betraktas som grunden till personliga teorier, där ursprunget till dem hämtats från de egna erfarenheterna. Det bygger på uppfattningen om praktiken som delvis erfarenhetsbaserad, utkristalliserad under årens lopp, och av läraren bedömts som användbar. Personliga teorier som emanerar ur erfarenheter finns belagda i ett antal studier av exempelvis Hultman (2001), Hultman och Wedin (2008), Kennedy (2002) och Sellbjer (2006).

I lärargruppen som mestadels talade i jag-form föreföll arbetet mer som ett ensamarbete än då man ingick i en vi-gemenskap. Detta i sin tur kan innebära att lärare relaterade sin undervisning till olika typer av komplexa förhållanden

mellan praktikern (läraren) och eleverna, och detta kan vara exempel på vad som påverkar den aktuella lärarpraktiken (Kemmis, 2009).

Lärarnas resonemang om planering och uppläggning av arbetet kan betraktas som gemensamma reflektioner och värderingar av det didaktiska uppdraget. Reflektionens roll som medel för att utveckla lärares yrkesskicklighet betonades också i Skolverkets (2013) rapport, och av skolforskare som Alexandersson (2007), Bengtsson (1996/2007), Carlgren (2005) och Sellbjer (2006).

I den här studien framtonade erfarenhetens betydelse i samband med situationer av oförutsägbarhet, eller att något inte bedömdes som praktiskt genomförbart, vilket av Marton och Tsui (2004) benämns som att lärare har ett professionellt seende. I sådana sammanhang gällde det att försöka utnyttja situationen på bästa sätt, konstaterade lärarna. Detta kan även jämföras med Carlgrens (2005) begrepp ”reflekterad intentionalitet”, vilket utgör förbindelser mellan mål och medel, förbindelser som måste skapas och tillfällen fångas i flykten.

Det sociala arbetet

En annan sida av lärararbetet som hade fått allt större betydelse var att de sociala relationerna till eleverna. Detta hade kommit att ta allt mer plats i lärarnas dagliga arbete och också måste få göra det. Det uppfattades av lärarna i studien som arbetskrävande, men kunde även ses som underlättande i interaktionen mellan lärare och elever.

I intervjuvaren framstod de sociala arrangemangen, elevrelationerna, som så väsentliga att de ibland nästintill överskuggade kunskapsuppdraget, tyckte några av lärarna. Betydelsen av att utveckla fungerande relationer mellan lärare och elev samt elever emellan, framhävs av Carlgren (1999a, 2005), Hammerness m.fl. (2005) samt Hultman och Wedin (2008). Vikten av goda relationer till eleverna utgör både en drivkraft och ett grundelement i läraryrket för att kunna etablera positiva villkor för lärandet. Detta har konstaterats i en rad undersökningar (Gustafson, 2010; Hultman & Wedin, 2008; Hultqvist, 2011; Lindqvist & Nordänger, 2007; Rhöse, 2003). Enligt dessa forskare har relationsarbetet med eleverna ökat i betydelse under senare år. Lärarna i den här aktuella studien påpekade att hur klassen fungerade ur social synvinkel och den atmosfären bland eleverna även hade inflytande över hur arbetet kunde bedrivas. I detta sammanhang blev relationsarbetet och mötet med eleverna en

betydelsefull faktor att hantera för lärarna. De sociala arrangemangen bildar följaktligen en viktig beståndsdel för att undervisningen ska kunna fungera (Kemmis m.fl., 2014).

Den sociala kontext som omger klassrumsarbetet kan uttryckas med att lärarpraktiken ibland kan te sig som Hultman (2001) skriver som ...en strid mellan omedelbara praktiska krav och den lärinriktade reflektionen... (s. 161). Förutsättningarna för att realisera undervisningen bestämdes enligt lärarna delvis av sammansättningen och stämningen i klassen, men också av vilket inlärningsskede eleverna befann sig i. Kraven på handling i en särskild situation gjorde att lärarna i den här studien ibland sade sig frånga sin planering eller övertygelse om hur något borde eller skulle göras. Detta i sin tur resulterade, enligt lärarna, i ett pragmatiskt handlande, vilket lärarna inte alltid upplevde som tillfredsställande. Uppfattningen var att intentioner och förutsättningar inte alltid gick hand i hand. Det kunde handla om brister i skolorganisationen eller att ett undervisningstema av något skäl inte kunde genomföras. Även den tidspress som lärarna i studien gav uttryck åt, medförde att de ibland hade svårigheter med att förverkliga sina föresatser, fastän de både eftersträvade och hade engagemang för att påbörja något nytt. Att lärare begränsas av brist på tid finns belagt till exempel i lärarstudier av Kennedy (2005) och Skolverket (2001a, 2013).

Undervisningen såsom de intervjuade talade om den, tedde sig i studien som att det fanns begränsningar i de materiella – ekonomiska såväl som i de sociala – politiska arrangemangen (Kemmis, 2009). Begränsningarna framträdde i vad lärarna gav uttryck åt om sina pedagogiska intentioner, jämfört med vad de sedan sade sig kunna realisera i klassrumsarbetet.

Ansvaret för att den faktiska undervisningen ska fungera och utbildningens mål ska nås, vilar på lärarna. Det övergripande ansvaret är emellertid skolhuvudmännens och deras förmåga att tillgodose att villkoren för undervisningsverksamheten är de bästa, samt att personalen får den vidareutbildning de är i behov av. Detta betonas i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU, 2007:28).

Lärargruppen som intervjuades visade ett stort intresse, engagemang och inlevelse i sitt arbete. De poängterade läsningens grundläggande funktion i lärandet och sin strävan om att åstadkomma undervisning som gynnade elevernas utveckling av en god läsförståelse. Samtidigt var lärarnas frustration märkbar, både över skolorganisationens brister och över att de själva givits få tillfällen att ta del av nyheter inom det egna ämnesområdet.

Sammanfattningsvis är förändringar och utbildningsinitiativ som kan åstadkommas inom en yrkespraktik inte enbart en angelägenhet för lärarna eller dess profession, utan är del av den politiska arenan, framhåller Kemmis (2009).

Kompetensutveckling

I lärarnas utsagor om den egna kompetensen och dess utveckling utgjorde de materiella–ekonomiska och sociala–politiska arrangemangen de faktorer som avgör vad som kan åstadkommas inom kompetensutvecklingen. Dessa arrangemang kan sägas bilda grunden för lärarnas inflytande över bland annat den egna ämnesfördjupningen (Kemmis, 2009; Kemmis m.fl., 2014). Lärarna ifrågasatte exempelvis att delta i kompetensutveckling som inte motsvarade lärarnas egna uttryckta behov av professionsutveckling. Utbildningar som inte uppfyller lärarnas egna anspråk riskerar ur en sådan synvinkel att inte bli givande.

De kunskaper och arbetssätt som lärarna återgav i min studie kan inte ses som tillfredsställande i alla delar. Som tidigare redovisats användes i mindre utsträckning lässtrategier, som kunde nyttjas före och under läsning, samt metakognitiva förmågor. Sannolikt kan detta relateras till lärarnas utsagor om att de inte fått eller haft möjlighet till kompetensutveckling för att ta del av nya rön inom ämnesområdet läsförståelse och läsning.

Intervjuerna i den här studien gav inte en klar bild av om lärargruppen hade likartade grundkunskaper för läsförståelseundervisningen. Det framkom inte heller något entydigt svar på i vilken grad arbetet med läsning byggde på forskningsrelaterade teorier om hur elever utvecklar läsförståelse.

Den här studiens resultat kan jämföras med andra studier av lärares kunskaper och kunskapsbildning, där dessa ofta förklaras som en kombination av egen utbildning och erfarenhetsbaserad praktikerkunskap (Carlgren, 2005; Hultman, 2001; Robertsson Hörberg, 1997). Även Hammerness m.fl. (2005) påpekar att de uppfattningar som utvecklas under de blivande lärarnas egen studietid också kan bli avgörande för vad de sedan tillägnar sig i lärarutbildningen.

Bakgrunden till den undervisningspraktik som framtonar i denna studie kan sannolikt sökas i en blandning av (egen) utbildning, lärarutbildning och erfarenhetsbaserade kunskaper (Hofer, 2004). Vad lärarna ansåg som

fungerande i undervisningen hade formats under många yrkesår, vilket sammantaget förmodligen kunde bidra till – som tidigare nämnts – en personlig kunskapsuppfattning, ”personal epistemological beliefs”, (Hammerness m.fl., 2005; Hofer, 2004; Kennedy, 2002).

Erfarenhetens och reflektionens roll är ständigt föremål för diskussioner och har aktualiserats av Alexandersson (2007), Bengtsson (1996/2007), Carlgren (2005), Robertsson Hörberg (1997), Sellbjer (2006) och de Vries m.fl. (2013). Flertalet lärare i min studie talade om värdet av det kollegiala utbytet av erfarenheter och tillfällen till att reflektera över undervisningen som ett led i utvecklingen av lärarkompetensen. Detta utbyte uppfattades även stärka samhörighet och samarbete i kollegiet, menade lärarna (jfr Langelotz, 2014).

Bland de intervjuade i studien fanns skillnader i lärarutbildningen inom läs- och skrivinlärning. I lågstadie- och grundskolläraernas utbildning (årskurs 1–7 svenska/samhällskunskap) ingick kurser i läs- och skrivundervisning, medan grundläggande läs- och skrivmetodik berördes i liten utsträckning i utbildningen för mellanstadielärare (Frank, 2009). Utbildningsstatusen för lärare uppmärksammades även i Alatalos (2011) studie om lärares kunskaper om läsning i årskurs 1–3. Resultaten visade att lärarna delvis saknade kunskaper inom läsutveckling och inte alltid kunde redogöra för en klart urskiljbar systematik i läsundervisningen.

Lärarna i denna studie, Grupp 1, som hade utbildning i svenskämnet framhöll fler lässtrategier och varierande arbetsmetoder än lärarna i Grupp 2. De lärare som inte hade svenskämnet i sin utbildning eller kortare kurser inom svenskämnet (lärare i matematik och naturvetenskap), ansåg att de både ville och behövde fördjupa ämneskunskaperna i svenska. Lärarnas önskemål om gedignare kunskaper om hur arbetet med läsförståelse och läsning kunde utformas för att förbättra undervisningen synliggjorde att det fanns en diskrepans mellan ett uttalat behov av kompetensutveckling och vad som sedan erbjöds av skolorganisationen. Det pekar på lärarnas insikter om och betydelsen av att kunna undervisa både systematiskt och med progression för att utveckla läsförståelse och läsning. I kursplanen från Skolverket (2000a) betonas att alla lärare, oavsett ämne, ...har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande... (s. 98).

De lärare som hade lång yrkeserfarenhet ansåg att kompetensutvecklingen inte hade hållit jämna steg med nya rön inom läsforskningen. I och med att flera kommuner och skolor var representerade i studien är det tveksamt om orsakerna till utebliven kompetensutveckling kan hänföras till enskilda lärare

DISKUSSION

eller skolor. Svaren från lärarna pekade mot att kompetensutvecklingen snarare styrdes av förhållanden och inriktningar inom skolorganisationen. Det var följaktligen inte lärarnas efterfrågade ämnesfördjupning som främst stod i centrum.

Inom den kommunala skolorganisationen fastställs oftast centralt vad som ska stå i fokus för kommande kompetensutveckling. Särskilt när nya styrdokument ska implementeras avsätts studiedagar till att studera och omsätta det nya till den lokala skolans förutsättningar. I det här sammanhanget är det angeläget att poängtera betydelsen av att lärare själva måste få vara med och avgöra vilken utbildning de är i behov av för att kunna fullgöra det som är nytillkommet i undervisningsuppdraget. Detta förhållande framfördes av alla lärarna i studien, särskilt av dem som arbetat i många år. Kompetensutvecklingen bedömdes inte alltid som adekvat, menade lärarna, ibland till och med obefogad, särskilt vid tillfällen då de tvingats delta i utbildning som inte hade direkt samband med det egna ämnesområdet. Samtliga lärare framlade synpunkter på att den ämnesanknutna utbildningen hade hamnat på undantag, samtidigt som värdet av att få vidga de egna kunskaperna inom exempelvis läsning hade ökat (Stenlås, 2009). Möjligheterna för kompetensutveckling utgår ifrån, som flera lärare uttryckte det, skolornas ekonomiska möjligheter att tillgodose de behov som lärarna hade.

I lärarnas tal om att ta del av nyheter inom utbildningssektorn framstod sökandet efter aktuell information och ny kunskap delvis som slumpartad, beträffande vad som kunde komma att bli föremål för lärarnas nyhetsintresse. Det kan vara betänkligt om nyheter som presenteras nästan enbart består av lärarfackliga tidningar, tidskrifter eller av Skolverkets webbsidor i sökandet efter nya forskningsrön. De forskningsresultat som når fram på detta sätt är ett urval av all forskning som produceras men den kan ändå, menar Kennedy (2002) i en lärarstudie, vara en källa till inspiration och kunskap om aktuell forskning.

Lärarna betraktade den uppmärksamhet som läsförståelse och läsning rönt under senare tid som positiv vilket också resulterat i ett förnyelsearbete kring läsundervisningen. Därvid påpekade lärarna att information om och att söka nyheter inom forskning inte alltid var så lättfunna. Lärarnas egen nyfikenhet och kunskapsörst blev därmed kanske inte styrande, snarare var det medias val och officiella publikationer som kom att dominera.

Lärarna fäste även uppmärksamhet på tidsbristen och orken att ta till sig nyheter, vilket kunde vara ytterligare en bidragande orsak till att lärare kunde ha

svårt att följa upp de senaste rönen inom utbildningsområdet.³³ Ett fåtal lärare ansåg emellertid att ansvaret för uppföljning av aktualiteter var upp till dem själva.

Lärare måste ges möjligheter till att ta del av forskning genom relevant kompetensutveckling, men även att själva ha möjlighet att bedriva forskning i det egna arbetet. Lärares kunskaper och skicklighet i att skapa stimulerande lärandemiljöer är de mest betydelsefulla faktorerna för elevernas kunskapsutveckling. Här finns forskning som stödjer att lärarens kompetens är om inte avgörande, så av vikt för elevernas framgångar. Detta har exempelvis Hattie (2009) kommit fram till i omfattande metaanalyser av forskning om lärarkompetensens betydelse.

Slutord

I den här studien är det lärarnas utsagor om den egna undervisningen i läsförståelse som undersökts och det visade sig att det finns delar inom undervisningspraktiken som har potential att utvecklas vidare. Nya kunskaper och arbetsmetoder om läsningens karaktär och struktur förändrar och vidgar insikten om hur läsning kan tillämpas, förstås och anpassas till eleverna och samhällets krav.

Mellanstadieåren (årskurs 4–6), är ett forskningsfält där lärarprofessionen avseende läsförståelse har blivit alltmer beforskat. Den här studiens bidrag pekar på lärarens starka intresse och ambitioner att genomföra en läsförståelseundervisning, som ska ge eleverna goda förutsättningar för läsande och lärande i årskurs 4–6.

Betydelsefulla moment i läsningen var att eleverna automatiserat sin läsning, värdet av att utöka deras ordförråd och begrepp samt vikten av att frammana elevernas läslust. Undervisningen ska vidare ge eleverna hjälpmedel för att kunna förstå olika texters egenart och hur de kan arbeta med olika lässtrategier.

Ytterligare aktiviteter för att nå en framgångsrik undervisning i läsförståelse var att lära eleverna vad som är betydelsebärande i en text, att förstå och tolka

³³ I läroplanen, Lgr 11, finns skrivningar om läsförståelse där exempelvis lässtrategier, tolkning och varierande textutbud betonas. Förhoppningsvis finns här ett incitament till att lärare verkligen ges tillfälle och möjligheter till ökad kompetensutveckling, särskilt när det gäller den så viktiga läsförståelsens alla aspekter i olika ämnen.

vad den vill förmedla. Därtill att eleverna tränas i att använda de egna kunskaperna och erfarenheterna som utgångspunkt för att ta till sig nya texters innehåll. Även samtalets betydelse för att ta del av andras tankar och uppfattningar ansågs som angeläget, även om en del lärare uttryckte att det av olika skäl kunde vara svårt att genomföra.

Undervisningen påverkades också av hur skolan var organiserad; både de sociala och ekonomiska arrangemangen får inflytande på vilka resultat som uppnås. Det framkom att resurser som specialpedagogernas tid ibland inte räckte till i den utsträckning som behövdes. Brister fanns också beträffande material och det gällde både böcker och övrig utrustning.

Samtidigt som lärarna gav uttryck för läsningens centrala roll, framhövdes det egna behovet av fördjupade kunskaper både om den teoretiska bakgrunden till läsning och om en undervisning som utvecklar elevernas läsförståelse. Stenlås (2009) skriver i sin rapport att ämnesfördjupningen tycks ha hamnat på undantag och har inte betonats tillräckligt under senare år. Detta hade fått konsekvenser för lärare med lång yrkesverksamhet bakom sig. De ansåg att de inte hade fått möjligheter eller kunnat ta del av nya rön inom läsning, framför allt gällde detta lärare i Grupp 2. Lärarna i Grupp 1 angav fler lässtrategier om läsförståelse än vad Grupp 2 uppgav. Hur ska man betrakta dessa skillnader i de två lärargrupperna? En möjlig tolkning av skillnaderna kan och ska antagligen sökas i lärarnas utbildningsbakgrund. Nästan samtliga i lärare i Grupp 1 hade svenska som ett av sina huvudämnen i sin utbildning. Lärarna i Grupp 2 hade vanligtvis kortare kurser inom svenskämnet, och ansåg dessutom att möjligheten att ta del av nya rön inom läsningen inte är eller varit de bästa. Som tidigare nämnts, ansåg de lärare med lärarutbildningen i färskt minne att utbildningen i liten grad hade innehållit vägledning om hur läsförståelseundervisning kunde utformas. Samtliga lärare hade en klar uppfattning om att de behövde och önskade fördjupade kunskaper i läsförståelseundervisning för de årskurser som de arbetade med.

Lärarna uppmärksammade såväl lärarutbildningens ansvar för att blivande lärare erhåller ämnes- och forskningsbaserade kunskaper i läsundervisning som att det erbjuds en kvalitativt god och fortlöpande kompetensutveckling inom ämnesområdet.

När undervisning sammanvävs med förutsättningar och villkor för lärarbetet bildas en helhet, där den lokala skolans organisationen måste genomsyras av att lärarprofessionen får stå i fokus för ett gediget utvecklingsarbete och tillgodose lärares anspråk på att ur ett brett perspektiv få

möjlighet att ta del av forskningsrön inom läsutveckling. Det handlar också om skolans möjligheter att organisera och erbjuda tillräckligt med personal- och materialresurser för att åstadkomma en kvalitativ god läsundervisning.

I OECD-rapporten *Teachers Matter* (2005) understryks att utmaningen för beslutsfattare är att möta de krav som ställs på lärarna i kunskapssamhället ”how to sustain teacher quality and ensure all teachers continue to engage in effective modes of on-going professional learning” (s. 11). Det fordras således organisationsinitiativ för att åstadkomma en adekvat kompetensutveckling inom utbildningsväsendet och säkra lärarprofessionen.

Läsförståelsens betydelse för flertalet ämnen och aktiviteter, både inom och utanför skolan, medför att *alla* lärare på *alla* stadier inom hela skolväsendet behöver kunskaper om hur olikartade texters innehåll kan förstås och tolkas.

Studiens begränsningar

Med aktuell ämneskunskap som bakgrund till hur en medveten och systematisk undervisning i läsförståelse kan fördjupa elevers förståelse av texter, var syftet med studien att undersöka moment och arbetssätt som lärarna betonade som betydelsefulla i läsförståelsen.

Att belysa lärarnas utsagor, vilka sedan ligger till grund för den undervisning som lärarna uttalade sig om, har sin utgångspunkt i att planering och intentioner inte är direkt iakttagbara i en klassrumssituation. Av det skälet är det värt att beakta vilka ställningstaganden lärare gör om sin undervisning. Jämförelser mellan de olika intervjuerna, men framför allt hela gruppens sammanlagda utsagor, gav möjlighet till insyn i hur en grupp av lärare säger sig arbeta med läsförståelseundervisning. I de fall respondenterna framförde likartade uppfattningar, kan detta vara en indikation på att dessa delas av flera (Denscombe, 2009).

En omständighet som är av vikt i detta sammanhang, är skillnaden mellan lärares resonemang kring sin läsundervisning och vad de faktiskt gör under sina lektioner. Det innebär att den kunskap som intervjustudier ger, kan te sig svårfångad i så motto att forskaren kan få en mer tillrättalagd bild av vad lärarna säger sig göra i undervisningen jämfört med vad som sker i klassrummet.

Att skapa en urvalsgrupp med lärare för att medverka i intervjuer om läsning och läsförståelse visade sig ha begränsningar. I flera av de skolor som

kontaktades var det åtskilliga lärare som avstod från att delta, exempelvis angavs brist på tid. Följden blev, som Esaiasson m.fl. (2007) uttrycker det, ett självselekerat urval. Ur den synvinkeln blev urvalsgruppen en tillgänglig grupp, det vill säga en grupp av lärare med ämneskunskaper i svenska eller med ett särskilt intresse för läsning. Det kan även vara svårt att veta om lärarna i min studie var de mer hängivna och engagerade av läsförståelse jämfört med de lärare som valde att inte delta i studien.

För att presentera ett tillförlitligt resultat i studier som den här aktuella intervjustudien, kan jämförelser göras med andra forskare, som gjort liknande studier. Alatalo (2011), Ewald (2007) och Mossberg Schüllerqvist (2008) påvisade liksom i min studie att uppfattningar kan vara såväl individuella som relaterade till en lärargrupp. De resultat som nämnda forskare kommit fram till, har likheter med vad som visat sig i min studie. Ur ett metodologiskt perspektiv skulle den här studiens resultat i jämförelse med studier med likartad inriktning kunna tas som belägg för att resultatet och även tolkningarna av lärarnas utsagor om undervisningen kan framstå som tillförlitliga.

Professionsutveckling och vidare forskning

Inom läsning har det hänt en del efter att denna studie genomfördes. En sådan händelse är att Skolverket (2015/16) har fått i uppdrag av regeringen att genom projektet *Läshyttet* ge stöd till alla inom skolan med fortbildning inom språk-, läs- och skrivdidaktik. Fortbildningens syfte är att ge lärare kunskap om vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att kunna stödja elevernas läs- och skrivutveckling samt individanpassa undervisningen. I samarbete med Nationellt centrum för läs- och skrivutveckling har stödmaterial för fortbildningen utarbetats. *Läshyttet* ska genomföras lokalt på skolorna genom kollegialt lärande tillsammans med särskilt utbildade handledare, med start 2015. Projektet ger löfte om att lärare får möjlighet att ta del av nya rön inom läsområdet och utveckla professionen.

Fortsatt forskning om hur olika lässtrategier kan implementeras och anpassas till varierande skol- och undervisningsförutsättningar bör lämpligen vara ett prioriterat område för nya forskningsinsatser. Att praktiserande lärare deltar i forskningen, eller kanske ännu hellre som medforskare, där

undervisningspraktiken knyts ihop med pågående läsforskning, kan vara ett fruktbart koncept. Lärare och elever har i sådana sammanhang möjligheter att tillsammans pröva, utveckla, förverkliga och utarbeta effektiva lässtrategier, som kan anpassas till den enskilda klassen, eleverna och skolkulturen. Tillsammans med stöd från forskare kan undervisningen utvärderas och förfinas. Det ovan beskrivna *Läsllyftet* kan förhoppningsvis vara ett incitament till nya forskningsinsatser.

Ett annat område som borde utforskas är om digitala redskap kräver nya förståelsesätt och/eller nya arbetsmetoder. Klassrumsstudier kan här vara ett användbart tillvägagångssätt för att förstå och utveckla arbetssätten med praktiserande lärare och med eleverna som både med aktörer och utvärderare

8. Summary

Introduction

In today society should students be able to evaluate, process, interpret, and create new texts. To understand the different genres and texts is therefore essential to assess and assimilate the content of all types of literature. Not least digital media places new demands on reading skills and reading comprehension, and as a result, teachers and students must take a critical attitude towards any information that washes over them in a never-ending stream. Also, language and culture are less homogenous today than in the past, due to the influence of, among others, multicultural tendencies in society.

According to Skolverket (2000a, 2011b) will be teaching in grades 4-6 provide students with knowledge and skills in how to literary genres and non-fiction can be processed, understood and interpreted. Teaching and learning that supports students' development of reading comprehension and readiness becomes important. In the transition to grade 4 are textbook texts longer, more information dense and have a more complex content. It is also important that the different elements of language-specific attention (Skolverket, 2012). In grades 4-6 the development of students' skills is guided by the need to be able to find information and analyze and draw conclusions about texts in short, develop into "good readers". The Swedish Board for Education (2000a) formulates in the syllabus of Swedish' language ability is of great importance to the work in schools and for students ' future life and activity "(p. 96). In addition, in the syllabus that "the written word's meaning is large and society places demands on the ability to accommodate, assimilate and evaluate texts" (p. 96).

In Swedish reading research, interest in teachers' teaching in reading comprehension has become more in focus lately (Liberg, 2010); which it has been for a long time in, for example, the United States.

The knowledge that this study hopefully will give, is to highlight and discuss teachers' reading comprehension instruction during the school year (4-6) as the students' reading comprehension skills are further developed. It is therefore

important to find out how teachers regard and argue for and about reading comprehension in their profession.

Purpose and questions

The overall aim of the study is to investigate what a number of teachers perceive as important and effective in the teaching of reading comprehension in grades 4-6 as well as the school organizational terms for this.

In view of the purpose, the research questions are:

- What aspects of reading comprehension do teachers perceive in grades 4-6 as important?
- What do the teachers perceive as a effective teaching in reading comprehension?
- How do the teachers perceive that the organization and conditions of the individual school affect the design and implementation of teaching in reading comprehension?

The study intends to study teachers' teaching practices based on interviews. It is about the teachers' perceptions of their own teaching, which will lead students to develop reading comprehension in grades 4-6. The study should also highlight the teachers' conditions for teaching based on the school organization as well as conditions that imply both possibilities and obstacles at work.

Definition of reading comprehension

In the PIRLS – the study's definition of reading comprehension (Skolverket, 2007b), used the concepts of reading ability and reading comprehension as synonyms for the English expression reading literacy. The definition implies that the reader uses reading strategies, actively constructs meaning, reflects on a text, and reads to gain new knowledge and relaxation:

SUMMARY

...reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, and for enjoyment. (s. 33)

The definition shows that reading is an active process at the reader, where the reader's previous knowledge is actualized to construct meaning as well as the reader's interpretation of the text at a given time.

In the present study described here I agree with the above-quoted definition of reading comprehension. In other words, I agree with the assumption that reading comprehension is an active and reflective process for each reader and reading.

Background

How young readers develop understanding of texts is an area of knowledge that teachers must master. What skills do teachers need in developing students' reading comprehension? Teaching practice includes the steps teachers see as central and urgent in the development of students' reading/reading comprehension.

Children's reading comprehension influences learning in most of school subjects and all students benefit from teaching whose purpose is to develop and deepen understanding of texts. But above all, it is the students who have some form of difficulty with reading comprehension that might be most helped by such teaching. Teacher's work with reading comprehension education is therefore of great importance for optimizing all pupils' learning in most subjects in the school.

It is important for teachers to have a varied methodology to address to meet pupils' different needs in reading development and learning. By paying attention to teachers' thoughts, considerations and strategic choices in the speech of their teaching, gives an insight into how teachers think about teaching in reading comprehension.

Reading comprehension includes several different parts that teachers need to have knowledge of, for example theoretical insights on how to perceive a text and cognitive functions, like understanding and remembering a text.

Significant parts of the reading are decoding, pre-understanding (Samuelstuen & Bråten, 2005), decoding, fluency, vocabulary (Lawrence, White & Snow, 2010) and how the reader perceives the message in a text (Cain, 2010; Høien & Lundberg, 1999). In order to understand a text, it is important to be able to make inferences (to read between the lines) (Kintsch & Rawson, 2005/2007; Reichenberg, 2014).

Reading comprehension also depends on the cultural background that the reader has. If any of the parts are not met can understanding be uncertain or incomplete. Several scholars argue that the reader constructs an understanding based on previous knowledge and experience (Bråten, 2007b). All moments must be united for understanding.

Three phases of reading can be distinguished, which require different reading strategies. These are strategies before reading, strategies during reading, and post-reading strategies. Prior to reading, it is important that the reader makes use of his pre-understanding or background knowledge and create motivation for reading. Strategies during reading include skills such as visualizing, making inferences, and being able to monitor their understanding. Strategies after reading, maybe different tasks to a text, such as summaries, pictures and diagrams. These strategies will make it easier for students to understand what a text may mean by knowledge and new insights

Among Swedish studies that deal with reading comprehension, which are relevant to my study is Alatalo (2011), Ewald (2007) and Mossberg Schüllerqvist (2008). In the above-mentioned studies of the teaching of Swedish teachers and students' reading, it was found that joint activities such as conversations about literature were not a key element in teaching. Interaction between teachers - student and student - student, can deepen the understanding of texts.

These Swedish studies also found that the students were not challenged and stimulated by discussions about what they read. Instead, it was silent reading that was usually prevalent. According to the teachers in the studies, this was due to the lack of adequate materials at the schools, for example. Discussions about and discerning the main idea of texts and having high expectations of student performance are, according to research, and that the teachers had high expectations for the students' achievements were favorable to reading development (Pressley, 1998/2006; Wharton-McDonald, 2006).

Among international studies on reading comprehension, Langer (2005) emphasizes that teachers should vary their working methods to support students in their reading development. Furthermore, Langer considers that

literary teaching is a social activity in the sense that readers together discuss texts from different perspectives. What Langer means with this is that when texts are discussed, students should use their background knowledge, and compare their own beliefs with others to widen their view of themselves and the outside world.

The teachers' conditions for carrying out teaching are covered by the school's national and municipal regulations. These are the resources provided for the teaching; curriculum, school organization, as well as the local school's capacity to create a good learning environment.

The curriculum specifies the objectives of the teaching, but there is also the opportunity to interpret and adapt the goals to suit the local school.

Teacher's background, training and experience, is the part that ultimately gives form to the individual teaching practice. All three elements affect teachers' work and are involved in the thesis.

The interviews gave an insight into the teachers' teaching practices, which cannot always be observed. It is the teachers' intentions, perceptions and knowledge, that affect the educational and didactic choices that they then highlight in teaching. It is part of teacher practice which is not always visible in a classroom situation.

As teaching is circumscribed by the school's formal rules, and therefore it is important for teachers to express their views on the work based on the conditions that exist within each school organization.

The study's theoretical assumptions

The theoretical framing of this present study is linked to social constructionism, which means that what individuals perceive, interprets and experiences as real is a consequence of the social interaction that takes place between groups and individuals. Alvesson and Sköldberg (2008) believe that the content of social structures also may be “that mindset, beliefs anchored in subjectivity and intersubjectivity, are at the heart of it” (p. 101). Constructionism thus focuses on how people create meaning in a situation and thus becomes an active constructor of knowledge.

What is it based on a constructionist perspective and approach that defines and shapes a teacher practice? One way of pay attention to the processes in the teaching practice is to investigate what teachers say about it, teacher's speech

on actions and relationships with the school organization. These perceptions are shaped by teachers through communication with actors in their environment, and as a result, the teachers are also involved in and developing in the organization of the school.

Teacher practice are studied in this thesis by teachers' statements about their own teaching. Thus, as teachers speak of practice, language becomes the link to the teaching practice. Alvesson and Sköldberg (2008) writes that man through language create constructs of the social world. With such an approach to teaching, teachers' statements can be regarded as an active creation of conditions in reality and not as representations of reality (Denscombe, 2009).

Practice theory

The theoretical starting points for the thesis are Kemmis and Grootenboers (2008) as well as Kemmis practice theory. The theory forms a background for how teachers' teaching practices can be considered and understood. This section describes the practice theory concept and how it can be applied to a teaching practice how it is used by the Kemmis and how I perceive it.

The teaching practice will be regarded as multidimensional and inserted into different practices. Teachers participate and organize themselves in groups that do not consist solely of teachers. The perspective of all involved, according to Kemmis (2009), should be considered, such as pupils and parents as well as others of the school's professional groups.

Teacher practice can be viewed from different angles and Kemmis (2009) presents a variety of perspectives on these points of view. I want to specify how I look at practice with two of these:

- Acts or activities of an individual from an external point of view.
- How performers (the teachers) develops and uses the practice, viewed the participants' perspective as members of a school tradition aside from a socially developed internship in which they participate.

The first point refers to how an external person (for example, a researcher) perceives what the teacher expresses about his own work. Point two focuses on teacher statements on teaching practice related to school organization and work

teams and how practice is formed in a certain context (historical and cultural) and at a certain time.

Kemmis and Grootenboer (2008), gives an account of how professional how a professional internship can be considered, which they classify as practice architecture. Practice architecture can be used to create understanding and meaning, partly for teachers' didactic choices, partly to provide insight into how the availability of resources shape teaching. The term practice architecture is therefore useful to illustrate the complexity of the teaching profession. Both the individual and the collective practice can be studied in the practice architecture according to Kemmis et al. (2014). In this thesis, for the sake of simplicity, I will only use the concept of practical theory.

Kemmis et al. (2014) is influenced by Schatzki's (2002) theories of practice. As key concepts for practice, Schatzki formulates what he calls the "sayings" and "doings". In the "sayings" includes Schatzki ranging from linguistic expressions to wave your hand or shake your head, hence everything in context gives expression to something. Furthermore, Schatzki continues that in "doings", events that occur between people are expressed either individually or collectively or in conjunction with artifacts. These "sayings" and "doings" indicates a link between individuals and objects and is also dependent on time and space.

Kemmis et al. (2014) adds another aspect to the Schatzki's practice theory which is termed "relatings". "Relatings" includes a social-political dimension, where power and solidarity are noted and where the individual is part of different groups that shape identities and roles in relation to others.

Kemmis and Grootenboer (2008) further say that "sayings", "doings" and "relatings" form a composite structure in which practice is facilitated or limited. In my study, it is what the teachers are talking about, what actions are performed and what relationships are possible, as well as any limitations that the teachers consider existing for the design of teaching activities.

Sayings, doings and relatings shape the implementation of the practice and are named by Kemmis et al. (2014) as *arrangements*. In the speech (sayings), is included in a culturally discursive arrangement, what the teachers considered relevant to talk about, describe, interpret and defend within a practice. The second arrangement is material-economic, which are associated with doings, what resources are available to enable activities that belong to practice, such as different physical structures, such as access to materials or the possibilities a school building offers.

The third arrangement is social – political (relatings), which allows for relationships between people, but also links to objects that exist in practice, such as rules and roles in an organization or practical arrangements on how to do something.

Practice is also formed in networks between people or objects, where people can be included or excluded (relatings). What the teachers in my thesis express about themselves in relation to colleagues, work teams and students (as well as parents and other school staff) are included in the notion of relations.

To summarize the theoretical basics of this study, there is a teaching practice in the school that includes several aspects. From an external perspective, the teacher is regarded as both a practitioner and a developer and member of this tradition or practice. The teachers (with their background and experience) and the organization of the school form an education practice where change and restructuring are ongoing and where they participate in continuing the practice process.

Methodology and implementation

The empirical material consists of interviews with 22 teachers in the fall semester of 2009 and the beginning of the spring semester 2011. The teachers who I aimed to interview were active in teaching grades 4–6, in Swedish and/or science and civics. Interview questions covered mainly four areas: statements of teachers teaching in reading/reading comprehension, use of national curriculum and local regulations, as well as the conditions for teaching and professional development.

The selection group thus consisted of teachers in grades 1-7 and 4-9 of whom the majority, nine, taught mainly Swedish and social sciences and four taught mainly mathematics and science. One person was educated for grades 1-3, six educated for grades 4-6 and two were special educators (a secondary school teacher and an intermediate teacher). The number of years the teachers worked in the profession ranged from 3 to about 35 years. Two of the teachers are men. The schools that the teachers worked at represented large city schools in multicultural areas, as well as schools located in the city's surrounding municipalities.

Teachers' statements about reading comprehension education are the focus of the study, so individual interviews appeared to be both appropriate and

SUMMARY

important. The character of knowledge production is intersubjective and social. The interviews are distinguished by unique conversations with the interviewees in a particular context, and the task is to seek the perceptions of these people. The interviews provide spontaneous descriptions based on the interviewees' reasoning about their own teaching practice.

Finally, the interviewed teachers represented 10 schools in seven municipalities. The interviews were conducted on teachers' work places. The interviews can be described as semi-structured (Bryman, 2004). Interview questions covered the following main areas: teacher's statements about what they highlighted as essential for your students' reading comprehension and reading, teaching practice and opportunities for professional development.

The interviews took between 50 to 80 minutes. All interviews were recorded on computer and with audio tape players so that I could make sure that the technology would not fall (the information letter indicated that the interview would be recorded).

The completed printout was sent by e-mail to the teachers to allow them to check their own answers. They could make changes or additions if they so wanted, but there were only a few teachers who changed some detail in the transcribed interview.

Processing and analysis of data

Knowledge and experience expressed in the teachers' statements about teaching in reading comprehension and reading is the essence of the study. Thoughts and intentions that teachers have is not always observable in a classroom situation, but through the interviews there is an accessible way to get to know teachers' perceptions and thoughts about their teaching. In addition, the school organization influence on teaching, and the teachers' perceptions of their influence are therefore important to get to know.

In addition, the school organization exercises influence on teaching and the teachers' opinions about its influence are therefore important to get acquainted with.

The interviews became a kind of "archive", available to me as a researcher, where the texts could be repeatedly studied, analyzed, interpreted and translated. Processing thus not only concerned what the teachers literally said,

but also the essence of the statements and how these can be interpreted (Punch, 2009).

The study data has been analyzed with qualitative content analysis according to Hsieh and Shannon (2005), while Esaiasson et al. (2007) calls for the method of qualitative text analysis. No matter what you choose to call a text analysis, linguistic communication focuses on content and meaning that is at the center.

Hsieh and Shannon describe the method of analysis used in the thesis with the following and useful orientation for this study:

...qualitative content analysis is defined as a research method for subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns. (s. 1278)

Interview texts relate to concrete descriptions of what the teachers said they did in teaching, to the thoughts they had about teaching. The interviews were sought for statements of a similar nature or where the views went apart. The intention was to systematize these parts of the content of the interviews and bring together similar statements to themes.

The interview transcripts were sorted by interview questions. The starting point was opinions (paragraphs), that classified a statement about any subject in the teaching or teacher's reasoning about their teaching. Acts or experiences that the interviewee mentioned and bring together similar statements into themes. This is a way to write about the statements of interviewees to shorter words and called sentence concentration (Kvale & Brinkmann, 2009).

At the start of analysis, I sorted the answers to the interview questions after the three research questions (which are in the purpose).

Based on the research questions, three main themes were formed:

- Aspects of student reading and reading comprehension
- Teaching
- Terms for teaching

Within these main Within these main themes, sub-themes were created. Examples of sub-themes were various elements that teaching should and shall contain under educational and curricula as well as what is within the research emphasized that impactful elements in reading instruction.

SUMMARY

Additional sub-themes included were, to understand a text based on conversations about it, the experience of a text, a text section, motivation for reading and different reading strategies.

Results

The purpose of the study was to investigate teachers' perceptions of their own teaching in reading comprehension in grades 4-6. It also focused on teachers' perceptions about what characterizes effective teaching so that students could develop reading comprehension. The results from the study cover several parts of the teacher's work and can therefore be varied. In this context, teacher practice can be regarded as multidimensional, for example, Kemmis (2009).

In the teachers' statements, the great commitment to the students' development of good reading skills was evident. The teachers' knowledge of the role of reading comprehension and readiness for learning also reflected that most teachers wanted more and in-depth knowledge in order to be able to conduct proficient teaching and meet the changing needs of all students.

The central theme of the study was to find out what the teachers expressed as fundamental and central to reading comprehension and if they placed greater emphasis on certain approaches and methods than others. The teachers spoke of reading as a complex process with many different elements that students should master, such as finding information, explaining concepts, increasing vocabulary and communicating messages. Additional parts of the reading were for example; writing of various kinds, reading, conversation about factual texts and the importance of the students' positive experiences of reading.

It was less common with reading strategies like talking about the main idea of text, genre structure (text structure) and predictions, as well as monitoring their own understanding. The use of images, charts and mind maps was also less frequent. Teachers wanted to provide more room discussions about texts' messages and interpretations but found this difficult to accomplish. This could, for example, be about that the classes were too large, that for various reasons it could be difficult to get all pupils interested or that there was no suitable reading material.

Several of the teachers felt that the students read worse now than a number of years ago, which also affected the teaching. To a certain extent, such a factor determined which teaching could be carried out.

The teachers emphasized, for example, the school systems resource shortage in terms of staff and appropriate equipment. The teachers' opinion was, that the education was partly due to the fact that the school system was not structured as the teachers felt it needed.

The availability of human resources and material resources had a strong link with the municipal economy and management of the schools. This can be summarized as a tension relationship between social and normative dimensions as well as the ambitions and intentions the teachers had for their work (Carlgren, 1999a).

According to the teachers, interviewee's teaching practices can thus be said to be shaped by material and economic conditions (doings) that did not always correspond to what was formulated in different governing documents, the teachers meant. Other factors said to influence the teaching included the composition and social climate of a class.

When it comes to taking into account pupils' different needs for support in their reading, a majority of teachers felt that sometimes (often) was difficult to accommodate the additional support that some students needed. This was due to insufficient special educational resources, and the teachers themselves found that their knowledge of how best to support the students was not always sufficient.

Factors that the teachers thought were crucial to how the teaching could be conducted were, for example, access to special educators and materials like books and computers were updated.

In this context, teachers spoke of the students' skill level when they began grade 4, but also how the teaching should be designed depending on the social composition that was in the class.

Teachers drew attention to the fact that more and more tasks were added to the teacher assignment. The consequences of the increase in duties were, according to the teachers, that discussions and reflections in the work team take a back seat since practicalities had to be taken care of first.

The municipal efforts on skills development were periodically crucial to the direction it gained. All the teachers called for appropriate skills development, especially the ones themselves chosen according to the wishes they had,

The teachers' statements about the task of teaching reading comprehension showed an awareness of their own need for more knowledge of how students' reading comprehension can and should be developed. For example, there were clearly expressed requests for better knowledge of reading strategies, how texts

can be interpreted and how single-class teachers can work to "bring along" all students.

News in the field of education was obtained mainly through shorter courses or lectures, but also through articles in teacher-professional journals and the Swedish Agency for Education's newsletter.

The results showed differences between teachers who had been working 3-14 years (Group 1) and those who worked for 23-35 years (Group 2). The statements revealed that Group 1 used significantly more reading strategies in teaching than did the teachers in Group 2. It was found that Group 1 used twice as many reading strategies as compared to the teachers in Group 2. There was a difference in how the students were prepared before they started reading a text. For example, teachers in Group 2 did not actualize background knowledge to a large extent. The difference was the least when it came to explaining and introducing new concepts and words.

Discussion

The purpose was to investigate teachers' perceptions of what reading comprehension contains and what the teaching is characterized by and what opportunities and obstacles the teachers encounter.

In the teachers' statements were demonstrated a strong commitment to students to develop good literacy skills. The teachers' statements about the importance of reading comprehension for pupils' knowledge development became very clear and can be regarded in practice theory with the cultural-discursive arrangement, thus what is expressed about something (Kemmis et al., 2014).

The teachers emphasized that reading is a means of finding information, understanding that different types of messages can be conveyed and creating opportunities for reading experiences. The culture-discursive arrangement was noticeable, so how the teachers reasoned about reading, which Kemmis et al. (2014) terminate as "sayings", hence, how teachers are talking about reading.

In the teaching, the teachers gave expression to it turned out that the dominant elements, such as where, the introduction of new words and concepts, writing assignments, reading aloud, conversation about the factual and the importance of students' positive experiences of reading. Even preconceptions and motivation influence on the reading was included.

In the interpretation of the teacher group statements image a frustration at not being able to implement in teaching methods that the teachers had intentions on. To introduce different working methods in teaching was partly dependent on exogenous factors related to school organization. The teachers felt that the school system could not offer enough of resources in terms of personnel and appropriate equipment.

The teachers felt that the teaching was created and structured by circumstances related to the school system and not what the teachers wanted.

From this point of view appears to be teaching shaped and structured by circumstances as part of a school organization that did not make the same assumptions as teacher's demand. This can be summarized by the fact that there was a tension between normative and social conditions which can be compared with the teachers' aspirations and intentions that the teachers have in their work (Carlgren, 1999a).

The teaching can be said to be shaped by material and economic conditions that do not always correspond with what is formulated in national control documents, did the teachers mean (Kemmis et al., 2014). Other factors influencing work was the composition and the social climate of the class, which to a certain extent determined what could be done in an educational situation.

The teachers felt that the school's culture and/or the municipality's direction for school activities influenced to some extent their ability to provide adequate education.

Materials in the form of books, computers and other equipment were not updated at all schools. It became clear that this affected teachers' aspirations to structure their instruction in the direction they considered as optimal for the students.

With Kemmis et al. (2014) practice theory as a background for understanding the teaching expressed by the teachers, the cultural-discursive arrangement (sayings) became noticeable, hence the teachers talked about the emphasis on their own teaching. As the interviewees expressed their perceptions on the teaching, there was evidence that there were limitations in the substantive economic conditions (doings) as well as in the social-political arrangements (relatings) (Kemmis, 2009). The limitations appeared in what the teachers expressed about their pedagogical intentions compared to what they then said could be accomplished in the classroom work. For example, there was insufficient staff, a resource shortage, that had negative consequences for teaching according to the teachers.

SUMMARY

Insights on reading and reading comprehension's role in learning is also reflected in the fact that most teachers needed more and deeper knowledge to perform proficient teaching and meet the needs of all students. clearly expressed wishes were more knowledge about different reading strategies, how texts can be interpreted or how a lone teacher can work in a class so that all students are involved in the work.

New knowledge and working methods about the content and nature of reading changes and expands how reading can be used and adapted to students and society requirements.

The teachers expressed the central role of reading for learning and they emphasized their own need for in-depth knowledge both about the theoretical background of reading and on teaching that develops the students' literacy skills. Being able to gain in-depth knowledge in a particular subject has not been emphasized enough in recent years (Stenlås, 2009).

The teachers who had long professional experience felt that the content of skills development courses did not have kept pace with new findings in reading research. As several municipalities and schools were represented in the study, it is doubtful whether the causes of lesser education to develop the teaching, can be attributed to individual teachers or schools. The responses from the teachers suggest that skills development was rather influenced by conditions within the school organization. Consequently, it was not the teachers' need for competence development that was in focus.

The teachers noted the responsibility of teacher education for prospective teachers to receive subject-based and research-based knowledge in reading instruction and then offer qualitatively good competence development in the subject field.

On OECD report (*Teachers Matter*, 2005) stresses that the challenge for decision makers is to meet the demands of the teachers in the knowledge society "how to sustain teacher quality and ensure all teachers continue to engage in effective modes of on-going professional learning" (p. 11). Thus, organizational initiatives are required to achieve adequate skills development in the education system to secure the teacher profession

The importance of reading comprehension for most subjects and activities, both inside and outside the school, means that *all* teachers at *all* stages throughout the school system need knowledge about how the content of different texts can be understood and interpreted.

Referenser

Tryckta källor:

- Afflerbach, P., Pearson, D., & Paris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61 (5), s. 364–373.
- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3. Om lärares möjligheter och hinder*. Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences 311. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 311.
- Alexandersson, M. (2007). Reflektiv utvärdering. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 147–165). Lund: Studentlitteratur.
- Allard, B., Rudqvist, M., & Sundblad, B. (2001). *Nya lusboken: en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Allington, R. (2007). Intervention All Day Long: New Hope for Struggling Readers. *Voices from the Middle*, Vol. 14, No. 4, s. 7-13.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, R., & Pearson, D. (1984). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading. I D. Pearson, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (s. 255-286). New York & London: Longman.
- Andersson, I. (2006). Lärares reflektioner över arbete och lärande. I A-K. Boström & B. Lidholt (Red.), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (s. 69–78). Forskning i fokus, nr 29. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. *I Educare: artiklar 2008*. Malmö: Malmö Högskola.

- Avby, G. (2016). Att genom reflektion organisera för en medveten och kunskapsrik praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 21 nr 3-4, s. 261-282.
- Bauman, J. (2009). Vocabulary and Reading Comprehension. I S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 323-346). New York and London: Routledge.
- Bengtsson, J. (1996/2007). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 81–96). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2011). *Educational dimensions of school buildings*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, G. (2016). Contemporary Swedish society and education: Inequities and challenges. I D. Beach & A. Dyson (Eds.), *Equity and Education in cold climates* (s. 43-59). London: The Tufnell Press.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 18 nr 3–4, s. 153–174.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2. ed). Oxford: University Press.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring. I sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (s. 164-188). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007). Läsförståelse – inledning och översikt. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 11–21). Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (2007b). Leseförståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsestrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*. Nr. 2, s. 3-11.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3 ed.). New York: Routledge.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Padstow, Cornwall: BPS Blackwell.
- Carlgren, I. (1999a). Pedagogy and teachers' work. *Nordisk pedagogik. Journal of Nordic Educational Research*, Vol. 19 nr 4, s. 223-234.

REFERENSER

- Carlgren, I. (1999b). Professionalism and teacher's as designers. *Journal of Curriculum Studies, Vol. 31, no.1*, s. 43–56.
- Carlgren, I. (2005). Vad har hänt med läraryrket? I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna* (s. 258–285). Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2004). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education, Vol. 24*, s. 249-306. Washington DC: American Educational Research Association.
- Coyne, M., Zipoli, R., Chard, D., Flaggella-Luby, M., Ruby, M., & Scott Baker, L. (2009). Direct Instruction of Comprehension. Instructional Examples From Intervention Research on Listening and Reading Comprehension. *Reading & Writing Quarterly, 25*, s. 221-245.
- Cruickshank, D., Bainer, D., & Metcalf, K. (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw- Hill.
- Cunningham, P. & Allington, R. (2007). *Classroom That Work: They All Can Read and Write* (4 ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education. Vol. 51, No. 3*, s. 166-173.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2006). Defining “Highly Qualified Teachers”: What Does “Scientifically-Based Research” Actually Tell Us? *Educational Researcher, 31(9)*, s. 13–25.
- Denscombe, M. (1998/2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- de Vries, S., Jansen, E. & van de Grift, W. (2013). Profiling teachers` continuing professional development and relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education 33*, s. 78-89.
- Dobson Scharlach, T. (2008). START Comprehending: Students and Teacher Actively Reading Text. *The Reading Teacher, Vol. 62, No.1*, s. 20-31.

- Dole, J. (2003). Professional Development in Reading Comprehension Instruction. I A. Sweet & C. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (s. 176-191). New York and London: The Guilford Press.
- Dole, J., Nokes, J., & Drets, D. (2009). Cognitive Strategy Instruction. I S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 347-372). New York and London: Routledge.
- Duke, N., & Pearson, D. (2008/2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*. Vol. 189, Nr 1, 2, s. 107–122.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2*. Licentiatuppsats. Institutionen för språkstudier. Studier i pedagogiskt arbete 7. Studier i språk och litteratur från Umeå universitet 19. Umeå: Umeå universitet.
- Edmunds, K., & Bauserman, K. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversation with children. *The Reading Teacher*. Vol. 59, No. 5, s. 414-423.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning* (1. uppl). Stockholm: Liber.
- Emsheimer, P. (2005). Reflektionsteorier. I P. Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt (Red.), *Den svärfångade reflektionen* (s. 35-51). Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedt Juridik AB.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Education Sciences No. 29. Malmö: Holmbergs.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9–10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. Doktorsavhandling. Gothenburg Studies in Educational Sciences 280. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 280.
- Frey, N., & Fisher, D. (2010). Identifying Instructional Moves During Guided Learning. *The Reading Teacher*, 64 (2), s. 84-95.

- Gambrell, L., & Koskinen, P. (2002). Imagery. A Strategy for Enhancing Comprehension. I C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (s. 305-318). New York: The Guilford Press.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga lärares liv och arbete*. Doktorsavhandling. Gothenburg Studies in Educational Sciences 137. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Garret, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research Journal*, 38(4), s. 915-945.
- Gaskins, I., Laird, S., O'Hara, C., Scott, T., & Cress, C. (2002). Helping Struggling Readers Make Sense of Reading. I C. Collins Block, Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving Comprehension Instruction. Rethinking research theory and classroom practice* (s. 370-383). San Francisco: Jossey-Bass.
- Giddens, A. (2007). *Sociologi* (4. omarb. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Goodin, S., Weber, C., Pearson, D., & Raphael, T. (2009). Comprehension: The Means, Motive and Opportunity for Meeting the Needs of Diverse Learners. I L. M. Morrow, R. Rueda & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Literacy and Diversity* (s. 337- 365). New York: The Guilford Press.
- Graff, J. (2009). Girls as "Struggling Readers": Delineating the Sociopolitical and Sociocultural Terrains of Book and Reading. *Reading Research Quarterly*. Vol. 44, No. 4, s. 357-359.
- Graham, S. & Hebert, M. (2010). *Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. Vanderbilt University. A Carnegie Corporation Time. Alliance for to ActReport. Washington D.C.: Excellent Education.
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2005). Kollektivt lärande i team: Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Årg.10, Nr 3-4*, s. 227-243.
- Graves, M. (2000). A Vocabulary Program to Complement and Bolster a Middle-Grade Comprehension Program. I B. Taylor, M. Graves & P. van den Broek (Eds.), *Reading for Meaning: fostering comprehension in the middle grades* (s. 116-135). Newark: Teachers College Columbia University.

- Gustafsson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Doktorsavhandling inom Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete Nr 21. Malmö Studies in Educational Sciences Nr 53.
- Guthrie, J. (2003). Concept-Oriented Reading Instruction. I A. Sweet & C. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (s. 114-141). New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. (2004). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. I R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (s. 929-953). Newark Del.: International Reading Association.
- Guthrie, J., McRae, A., & Lutz Klauda, S. (2007) Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Intervention for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42 (4), s. 237-250.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (s. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Handal, G. (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I C. Brusling och G. Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 107–124). Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800-metanalyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hsieh, H-F., Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, Vol. 15 No.9, s. 1277-1288.
- Hodges, H. L. B. (1996). Using research to inform practice in urban schools: Ten key strategies to success. *Educational Policy*, 10, s. 223-252.
- Hofer, B. (2004). Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching. *Educational Psychologist*, 39 (1), s. 43–55.

- Houtveen, A.M., & van der Grift, W.J. (2007). Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension. *School Effectiveness and School Improvement, Vol.18, No.2*, s. 173-190.
- Hultman, G. (2001) *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G., & Wedin, A-S. (2008). Lärares arbete och lärande – ett kontextuellt perspektiv. I C. Aili, U. Blossing & U. Tornberg, (Red.), *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete* (s. 55–70). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Hultqvist, E. (2011). Om lärares förändrade yrkesvillkor. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Årg. 16, Nr. 3*, s. 203–213.
- Hydén, G., Schubert, M., & Svidén, C. (2014). *Läsförståelse A, B, C, D*. Lund: Studentlitteratur.
- Høien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, G. (1999). *Lärares värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, S. (2013). *On the validity of reading Assessments. Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Doktorsavhandling. Gothenburg Studies in Educational Sciences 328. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 328.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Järpsten, B. & Taube, K. (2010). *DLS - Diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.
- Keene, O. E., & Zimmermann, S. (2003). *Tänkens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kelley, M., & Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent. From strategy instruction to student independence*. Newark: International Reading Association.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice.

- I S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (s. 37-62). Rotterdam: Sense Publisher.
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: A synoptic framework. I B. Green (Ed.), *Understanding and Researching Professional Practice* (s. 19-38). Rotterdam: Sense Publisher.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Education, Changing Practice*. Singapore: Springer.
- Kennedy, M. (2002). Knowledge and Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 8, No. 3/4*, s. 355-370.
- Kennedy, M. (2005). *Inside Teaching: How classroom life undermines reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005/2007). Comprehension. I M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 209-226). Blackwell Publishing.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. (3 rev. uppl). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorsavhandling. Gothenburg Studies in Educational Sciences 348. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for Teacher Research: from design to implementation*. Maidenhead: Open University Press.
- Lawrence, J.F., White, C., & Snow, C. (2010). The words students need. *Educational leadership, Oct 2010, Vol. 68 Issue 2*, s. 23–26.
- Liberg, C. (2005). Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

REFERENSER

- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Liljenberg, M. (2013). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 18 nr 3–4, s. 238–257.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2007). ”Lost in translation?” Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 12 nr 3, s. 177–193.
- Lund, S., & Sundberg, D. (2004). *Pedagogik och diskursanalys – metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Pedagogiska arbetsrapporter 236:5. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2010). En prövningens tid. Om det nationella provet i svenska i skolår 5. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg 15 nr 2/3, s. 81–96.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Tsui, A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny’s Reading Teacher Love to Read? How Teachers’ Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48:3, s. 264 -276.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.

- Montelongo, J., Herter, R., Ansaldo, R., & Hatter, N. (2010). A Lesson Cycle for Teaching Expository Reading and Writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53 (8), s. 656-666.
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*. Vol. 73, No. 2, s.165–183.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningssamfundet på en litteraturredaktisk bro*. Doktorsavhandling. Studies in Educational Sciences. Stockholm: Stockholms universitet. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Mossberg Schüllerqvist, I., & Olin-Scheller, C. (2011). Mellan teori och praktik. Svensk-lärares teoriomsättning om text, läsare och läsning. Forskning om undervisning och lärande 5, feb 2011. I S.A. Eklund (Red.). *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller* (s. 39–48). Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att granska och förbättra kvalitet. Om kvalitetsutveckling i skola, förskola skolbarnsomsorg och vuxenutbildning – en översikt över aktuell forskning och utveckling samt dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- National Reading Panel, NRP (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. Reports of the subgroups. Bethesda: MD: NICHD.
- Nielsen Hibbing, A., & Rankin-Erickson, J. (2009). A Picture is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Essential Reading Comprehension* (s. 32-47). Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), s. 117-175.
- Paris, S., & Hamilton, E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. I S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 32-49). New York and London: Routledge.

- Parise, L.M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teacher's practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), s. 323–346.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Studies in educational sciences, 96. Stockholm: HLS Förlag.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 227-247). Malden MA: Blackwell Publishing.
- Persson, U-B. (2007). Om läsförståelse ut elevers och lärares perspektiv. I K. Granström (Red). *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (s. 187–206). Forskning i fokus, nr 33. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Pressley, M. (2002). Comprehension Strategies Instruction. A Turn-of-the-Century Status Report. I C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-based best practices* (s. 11- 27). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (1998/2006). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.
- Punch, K. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. London: Sage.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader. Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 149. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse, texten, läsaren och samtalet* (2:a uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- Reichenberg, M. (2014). Questioning the Author in a Scandinavian Context. *L1-Educational Studies in Language and Literature, vol.14*, p. 1-2.

- Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete. Fem livsberättelser*. Doktorsavhandling. Karlstad University Studies 2003:32. Karlstad universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Robertson Hörberg, C. (1997). *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Education and Psychology 53. Linköping: Linköpings universitet.
- Rosenblatt, L. (1938/2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Samuelstuen, M. (2002). Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (s. 131- 147). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Samuelstuen, M., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, s. 107-117.
- Samuelstuen, M. (2005). *Gjør rede for og drøft skillet mellom kognitiv og metakognitiv strategibruk ved innlæring av tekster*. Konferensbidrag og faglig presentasjon Prøveforelesning for graden Doctor Rerum Politicarum. Dragvoll.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Schmidt, C., & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Årg. 16, Nr. 1*, s. 36-51.
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M.F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, s. 617-656.
- Selander, S. (2006). Lärares kunskaper – lärares arbete. I A-K. Boström & B. Lidholt (Red.), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (s. 57-64). Forskning i fokus, nr. 29. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Sellbjer, S. (2006). Pedagogisk kunskapsteori – ett verktyg för lärares lärande. *Didaktisk Tidskrift, Vol. 16, No. 4*, s. 7-20.

REFERENSER

- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research. A practical handbook* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Skolverket (2000a). *Grundskolan kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b). *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Nationella kvalitetsgranskningar. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000c). *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *Visionerna finns men inte tiden: 46 lärare om nödvändiga och önskvärda villkor för utveckling och förändringsarbete i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003). *Barns läskompetens i Sverige och i världen, PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). *PISA -2003. Svenska 15-åringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. Sammanfattning av rapport 254. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005a). *Nationella utvärderingen av Grundskolan 2003*. Rapport 251. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005b). *Hur används kursplanerna i skolan? – Några resultat från en enkätundersökning 2004*. Projekt – Lokalt kursplanearbete nr 111045. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007a). *Vad händer med läsningen. En kunskapsöversikt om läsundervisning i Sverige 1995–2007*. Rapport 304. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007b). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007c). *PISA – 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Sammanfattning av rapport 306. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Nya språket lyfter! Diagnosmaterial i svenska och svenska som andra Språk för grundskolans årskurs 1–5*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009a). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Sammanfattande analys. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Skolverkets lägesbedömning 2011. Del 2 – Bedömningar och slutsatser*. Rapport 364. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). *Planering och genomförande av undervisningen*. Skolverkets Allmänna Råd. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012a). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012b). *Få syn på språket*. Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Lärarnas yrkesvardag. En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*. Rapport 385. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a). *15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *TALIS 2013. En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*. Rapport 408. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 463. Stockholm: Skolverket.
- Snow, C., & Sweet, A. (2003). Reading for comprehension. I A. Sweet & C. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (s. 1-11). New York and London: The Guilford Press.
- SOU 2007:28 (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2010:97 (2010). *Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling – tre bidrag till diskussion om jämställdhet i skolan*. Rapport XIII. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

REFERENSER

- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York and London: The Guilford Press.
- Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm. Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6. Stockholm: Finansdepartementet, Regeringskansliet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tierney, R., & Cunningham, J. (2002). Research on teaching reading comprehension. I R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (s. 609-655). Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching Readers to Comprehend Text Strategically. I C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (s. 176-200). New York London: The Guilford Press.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill". *En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Doktorsavhandling. Gothenburg Studies in Educational Sciences 337. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Utbildningsdepartementet (1994). *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling. Stockholm universitet. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wharton-McDonald, R. (2006). The Need for Increased Comprehension Instruction. I M. Pressley (Ed.), *Reading Instruction That Works. The case for Balanced Teaching* (s. 293-346). New York: The Guilford Press.

Wragg, E. C., Wragg, C. M., Haynes, G. S., & Chamberlin, R. P. (1998). *Improving literacy in the primary school*. London: Routledge.

Digitala källor:

Skolverket (2015). *Läslyftet*.

<http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/laslyftet>

Ver. 2015-02-10).

Carlgren, I. (2013). *Lärardriven forskning i motvind?*
<http://www.skolaochsamhalle.se> (Ver. 2013-11-25).

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> (Ver. 2013-12-02).

Skolverket: *PISA 2012* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126> (Ver. 2014-03-25).

Skolverket (2011b): *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* <http://www.skolverket.se/publikationer> (Ver. 2015-03-03).

Bilaga 1

Intervjuguide

- 1) Hur ser du på läsning i förhållande till annat i skolan?
- 2) Ge exempel på något som du tycker är typiskt för läsundervisningen i år 4–6?
- 3) Berätta om en ”vanlig” lektion där läsning av (faktatext eller skönlitt.) i din klass.
- 4) Vad anser du vara viktigt i själva läsandet?
Hur har din kompetens om läsundervisning förändrats/utvecklats genom åren?
- 5) Vilka färdigheter ska undervisningen utveckla hos eleven?
- 6) Läsförståelse – hur skulle du vilja definiera det?
Vad fick du med dig i din utbildning om:
Teorier om läsförståelse?
Metoder, strategier för att utveckla förståelsen?
(Fråga till dem, vilkas utbildning låg mindre än 10 år tillbaka i tiden)
- 7) Mot bakgrund av det du berättat om, vad är det som i första hand bestämmer vad du lägger tonvikten på i arbetet med läsförståelsen?
- 8) Berätta om hur ni i klassen väljer ut texter? (ex tillgång på böcker, elevers egna val).
Olika gemensamma elevaktiviteter i anslutning till att eleven läst en bok/text?
Dominerar något sätt att arbeta med texter?
- 9) Hur organiserar du läsundervisning/läsaktiviteter i klassen?
Olika former av läsgrupper, av vilken orsak delar du in klassen i grupper?
Vad är det du vill att eleverna ska få med sig?

10) Har du/klassen kommit i kontakt med/läst böcker som varit särskilt intressanta, exempelvis klassiker av olika slag?

11) Något speciellt från andra kulturer att ta vara på med tanke på läsning? Hur påverkas läsundervisningen, exempelvis mer förklaringar av ord och uttryck, eventuellt enklare texter?

12) Finns det inslag i läsundervisningen som du skulle vilja utveckla mer, men som stöter på hinder av olika slag och i så fall vilka hinder?

13) Sammanfattningsvis vad är det som i första hand bestämmer ramarna för hur du kan/vill jobba med läsningen?

14) Hur går det anpassa läsundervisningen till enskilda elevers behov?

15) Hur bedömer du elevens läsutveckling? Tester av olika slag? Annat? Har skolan en egen plan för bedömning av läsutvecklingen? Hur är den upplagd? Tester?

16) De ökade kraven på måluppfyllelse, skriftliga omdömen – förändrat eller påverkat inriktningen på undervisningen på något sätt?

17) Innefattar skolans lokala plan några tankar och/eller praktisk vägledning i utvecklingen av läsförmågan? Finns det planering för vad olika årskurser ska innehålla? Har arbetslaget återkommande diskussioner om innehålls- och metodfrågor eller reflektioner om hur man kan jobba med läsning?

18) Hur uppfattar du att kursplanen i (svenska) är till hjälp då du planerar undervisningen?

19) Vad anser du om resurser för din egen klass/elever?

I form av lärarresurs...

Kompetensutveckling...

I form av bibliotek, böcker i klassrummet, datorkapacitet etc, (skolans ekonomi?)

Är det någon resurs som du ser som mer angelägen än andra?

Möjligheter att ta del av (aktuell) forskning om läsning?

BILAGOR

Har senare års debatter om läsning påverkat dig på något sätt?

20) Hur ser du i stort på skolans (som organisation) möjligheter/sätt att främja arbetet med läsförståelse?

Avslutningsvis, finns det något som du själv vill tillägga eller tycker är särskilt viktigt att framhålla i detta sammanhang?

Kan jag eventuellt få återkomma med kompletterande frågor?

Bilaga 2

Information i samband med intervjuer

Vt 2010

Jag är doktorand i pedagogik vid Göteborgs universitet. Mitt forskningsintresse är inriktat på lärares arbete med läsförståelse bland elever som går i år 4–6, i synnerhet vilka metoder, ramar och villkor som bestämmer hur arbetet i klassen utformas.

Intervjumaterialet kommer att utgöra en del av min avhandling, där fokus är på lärares specifika kunskaper, idéer, intentioner och möjligheter i sitt arbete med läsaktiviteter, såväl i klassen som med enskilda elever. Det handlar följaktligen om klassrumspraktiken, hur och varför den ser ut på ett visst sätt.

Vid genomförandet av studien följs Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas om man så önskar utan att ange orsak, och som respondent är man anonym. Namn på deltagare eller skolor kommer inte att finnas med i min avhandling.

Intervjuerna kommer att ske på respektive skola, spelas in på dator och ta ca 40–60 minuter. Om det visar sig att intervjuerna drar ut på tiden, så kan komplettering ske vid ett senare tillfälle eller via e-post.

Intervjuerna kommer att skrivas ut (transkripts), och lärarna får ta del av dem för att ge möjlighet att eventuellt ändra i dem (e-post), jag beräknar att det tar ca en vecka tills utskriften skickas tillbaka till den intervjuade.

Om du har frågor angående ditt deltagande så är det lättast att kontakta mig via:

lena.eckerholm@ped.gu.se

eller telefon, 031 786 22 77

bostad, 031 473382

mobil, 073 8045277

Handledare är professor Monica Rosén, institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, och nås på:

monica.rosen@ped.gu.se

telefon, 031 786 24 35

Tack på förband för din medverkan!

Lena Eckerholm

Bilaga 3

Några frågor

Vilken grundutbildning har du?

Examensår?

Eventuell påbyggnadsutbildning?

Under vilka år har du arbetat som lärare?

Har du utbildning i svenska för de årskurser du arbetat med?

Har skolan haft någon (obligatorisk) kompetensutveckling i läsning under senare år?

Ja

Nej

Om ja vad handlade kursen om?

Har du deltagit i kompetensutveckling i läsförståelse/läsning som du valt själv under

de senaste åren?

Ja

Nej

Om ja vad handlade kursen om?

Har du någon särskild kunskap om läsaktiviteter som du fått på annat sätt?

Läser du på din fritid?

Läser du barn/ungdom litteratur (på din fritid)?

Tar du del/hjälp av bibliotekets erbjudande om ”bokprat” och förslag o litteratur?