



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elevers och lärares tal om läsförmåga i alla ämnen

-En jämförande intervjustudie-

Caroline Gustavsson

Självständigt arbete: L3XA1A
Vårterminen 2021

Examinator: Djamila Fatheddine

Sammanfattning

Titel: Elevers och lärares tal om läsförmåga i alla ämnen – En jämförande intervjustudie

Title: Pupils and teachers discourse about reading ability in all subjects – A comparative interview study

Författare: Caroline Gustavsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Birgitta Svensson

Examinator: Djamila Fatheddine

Nyckelord: Läsförmåga, läsförståelse, läsutveckling, läsvana, läsmotivation

Studiens syfte var att undersöka om yngre elevers olika läsförmågor påverkar deras kunskapsinhämtning och prestationer i flera olika skolämnen. Studien utformades genom intervjuer med både elever och lärare för att belysa detta ur två olika perspektiv. Skolverket (2016) beskriver läsförmåga som en individuell rättighet för att kunna vara en del av det demokratiska samhälle vi lever i. Behovet av god läsförmåga beskrivs i flera ämnen i läroplanen men diskuteras explicit mer sällan kopplade till andra ämnen än svenska. Mot bakgrund av att läsförmåga är ett viktigt redskap för människans kunskapsinhämtning innehåller denna studie två frågeställningar: *Kan yngre elever koppla egen läsning och läsförmåga som ett verktyg att främja utveckling i alla skolämnen?* och *Hur beskriver lärare elevers läsförmåga i relation till elevers prestationer i övriga skolämnen?*

Studien genomfördes utifrån kvalitativ metod. Det empiriska materialet samlades in genom semistrukturerade intervjuer med tolv elever och två lärare. Intervjuerna genomfördes på en skola i årskurs 1 och årskurs 3. Intervjuerna transkriberades och analyserades utifrån tematisk analys och resultatet från elevintervjuerna och lärarintervjuerna presenterades i separata delar.

Resultatet i den genomförda studien tyder på att elever med god läsförmåga tenderar att prestera väl i olika skolämnen. Det indikerar även att läsförmåga i olika ämnen blir ett allt viktigare redskap för varje årskurs. Det framkommer även att svårigheter i läsförmåga kan utgöra ett hinder i undervisningen, och då inte minst i andra ämnen än svenska, och att läsmotivation är en viktig faktor i elevers läsutveckling.

Innehåll

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	1
3. Bakgrund	2
3.1 Sveriges resultat i internationella studier.....	2
3.2 Begrepp.....	3
3.3 Styrdokument	5
4. Tidigare forskning	5
5. Teoretiskt perspektiv	7
6. Metod	9
6.1 Kvalitativ.....	9
6.2 Urval.....	10
6.3 Respondenterna.....	10
6.4 Genomförande.....	10
6.5 Analysmetod.....	11
6.6 Forskningsetiska principer.....	12
6.7 Tillförlitlighet.....	12
7. Resultat och analys	13
7.1 Elever	13
7.1.1 Inställning till läsning och självskattning av läsförmåga.....	13
7.1.2 Läsförmåga som redskap.....	16
7.1.3 Läsning i olika ämnen.....	18
7.1.4 Styrkor och svagheter utifrån behov av stöd.....	20
7.2 Lärare	22
7.2.1 Läsvana och läsförmåga.....	22
7.2.2 Läsförmåga och lässtrategier.....	23
7.2.3 Faktorer som påverkar läsförmåga.....	25
7.2.4 Läsförmåga och prestation i olika ämnen.....	27
7.3 Sammanfattning: Jämförande analys	29

8. Diskussion	30
8.1 Resultatdiskussion.....	30
8.2 Metoddiskussion.....	31
8.3 Didaktiska konsekvenser.....	32
8.4 Förslag på fortsatt forskning.....	32

Referenser

Bilaga 1 - Samtyckesbrev

Bilaga 2 - Intervjuguide elev

Bilaga 3 - Intervjuguide klasslärare

1. Inledning

Inom svenskämnet diskuteras flitigt läsförmåga, läsförståelse och läsvana. Dock talas inte i lika stor utsträckning om hur läsförmåga synliggörs i andra ämnen i skolan.

Att läsning utgör ett viktigt verktyg för att kunna tillägna sig ny kunskap är allmänt känt. Bråten (2008) skriver att läsförståelsen är själva navet i det kunskapssamhälle vi lever i idag. Han menar att läsförståelsen är lika viktig inom utbildningssystemet som i världen utanför och på så vis utgör läsförståelse själva kärnan för människor att vara en del av sitt samhälle. En liknande tankegång uttrycker Taube (2007, s.11) som mer explicit betonar vikten av god läsförmåga: "Läskunnighet är nyckeln som skall ge tillträde till all annan kunskap".

Skolverket (2016) noterar att elever redan i tidig ålder behöver få god undervisning i läsförståelse för att kunna läsa, förstå, tolka och tala om olika texter. Detta beskrivs som en individuell rättighet för att kunna vara en del av det demokratiska samhälle vi lever i. En god läsförståelse ses av Skolverket som en förutsättning för att kunna utveckla ny kunskap i samtliga skolämnen under hela elevens skoltid. Utifrån denna bakgrund finns ett intresse i denna undersökning att ta reda på om elevers läsförmåga påverkar deras prestationer i andra ämnesområden än enbart läsning på modersmålet.

En genomläsning av de olika kursplanerna i läroplanen visar att läsförmåga krävs för att tillgodose sig kunskap i nästintill alla ämnen i skolan. Detta borde således innebära att elevers läsförmåga kan påverka utveckling och prestationer i flera olika ämnen. Vid sökning efter tidigare forskning upptäcktes att området är relativt outforskat avseende elevers läsförmåga i de yngre åldrarna. Denna studie har därför som utgångspunkt att undersöka *om* läsförmåga påverkar elevernas prestationer i flera olika skolämnen och *hur* detta i så fall synliggörs i praktiken. Genom semistrukturerade samtal med elever och lärare utifrån deras erfarenheter och upplevelser, avser studien att presentera en nyanserad bild av elevers läsförmågor.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka yngre elevers syn på läsförmåga som verktyg för inhämtning av kunskap i olika skolämnen. För att ge en mer mångfacetterad bild av elevers läsförmåga inkluderas i studien även ett lärarperspektiv, som undersöker elevers läsförmåga kopplat till elevers prestation i olika skolämnen. Mina forskningsfrågor lyder:

- Kan yngre elever koppla egen läsning och läsförmåga som ett verktyg att främja utveckling i alla skolämnen?
- Hur beskriver lärare elevers läsförmåga i relation till elevers prestationer i olika skolämnen?

3. Bakgrund

Studiens frågeställningar grundar sig i brist på forskning avseende hur yngre elevers läsförmåga och läsvanor speglas i de olika skolämnena. Nedan följer utgångspunkten för studien utifrån Sveriges resultat i internationella studier, begreppsförklaringar och styrdokument.

3.1 Sveriges resultat i internationella studier

PISA: I den internationella studien PISA (Programme for International Student Assessment) testas stort antal 15-åriga elever runt omkring i världen i läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Testet genomförs vart tredje år och i den senaste rapporten som publicerades 2018 framkom det att svenska elevers läsförståelseförmåga har ökat kraftigt sedan mätningen 2012. Denna ökning skedde i samband med att den nya läroplanen implementerades i Sverige och det finns skäl att tro att denna överensstämmelse mellan bättre resultat i läsförståelse och nya mål och riktlinjer i den svenska läroplanen hänger samman. Detta efter att liknande indikationer har kunnat synliggöras i andra länders undervisningsreformer sammankopplat till PISA som studie (Skolverket, 2019).

Lundberg och Sterner (2006) lyfter det faktum att PISA undersökningen från år 2000 visade ett samband mellan elevernas läsförståelse och matematikprestationer. I den matematiska delen i testet bestod uppgifterna till stor del av läsförståelse kopplat till de problemlösningar som presenterades. Detta ledde i sin tur att elever med svårigheter i sin läsförståelseförmåga presterade anmärkningsvärt sämre på den matematiska delen. Detta indikerar att det finns en korrelation mellan läsförmåga och elevernas möjligheter att kunna visa sina färdigheter i andra ämnen.

OECD (2021) publicerade en studie på bearbetade data från det internationella studieresultatet från PISA 2018. Det som presenteras i studien visar att 15-åriga elever har svårt att särskilja åsikter från fakta. Det svenska resultatet visade att endast 50% av eleverna har förmågan att kunna avgöra vad som är fakta och vad som är åsikt, vilket kan få problematiska följder då spridningen av felaktig information och så kallade ”fake news” blir allt vanligare på nätet. Det framkom i studien att de elever som bäst kunde särskilja åsikt från fakta hade fått gedigen utbildning inom källkritik och kunskap i hur olika sajters tillförlitlighet påverkar det som presenteras. Studien presenterar även material som tyder på att digital teknik gör elever till sämre läsare och att läsintresset hos ungdomar har minskat markant. Det framgår inte om det är de digitala hjälpmedlen i sig som är orsaken till problemen eller om det är bristen på kunskap hos lärarna gällande digital teknik kopplat till källkritik.

PIRLS: Ytterligare en internationell studie är PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Det är en studie som undersöker elevers läsförmåga och elevernas attityder till läsning i årskurs 4. I senaste studien som presenterades 2016 visade svenska fjärdeklassare god läsförståelseförmåga och presterade över snittet jämfört med resterande länder som deltog i studien. Här framkom det att svenska fjärdeklassare hanterade både faktatexter och skönlitterära texter mycket väl trots att studien också tydligt visar att svenska elevers läsintresse har dalat kraftigt. Det framkommer även att faktorer som kön, socioekonomisk bakgrund, migrationsbakgrund och inställningen till läsning hos eleven och i hemmet spelar in i hur väl eleverna

presterar i resultatet. Trots dessa faktorer visar studien att nästan samtliga elevgrupper har höjt sina resultat från tidigare studier. Vad denna ökning i läsförståelseförmåga beror på är inte fastlagt, men att svenska elever tränas mer i sin läsförståelse och får möta större variation av text i skolan idag kan vara en faktor som spelar in (Skolverket 2017).

Skolverket (2008) presenterade en analys utifrån PIRLS 2006 gjord av professor Caroline Li-berg. I analysen framkommer att svenska skolor inte stödjer elever tillräckligt i utvecklingen av avancerade läsförmågor. God läsförmåga kräver en sammansättning av flera olika lässtrategier och läsfärdigheter och att läsförmåga genomsyrar lärandet i alla skolämnen. I analysen presenteras att lässtrategier bör tränas i alla ämnen i skolan och inte enbart i svenskämnet. Det visar att elever med god läsförmåga klarar av att hantera olika slags texter genom flertalet lässtrategier, medan elever med mindre utvecklad läsförmåga har svårare att ta till sig texter som förekommer i olika ämnen.

3.2 Begrepp

I detta avsnitt presenteras de två huvudsakliga begrepp (läsförmåga och läsförståelse) som lyfts i denna intervjustudie. Nedan följer en redogörelse för de båda begreppen samt hur de brukas i studien.

Skolverket (2016) definierar läsförståelse som att ha förmågan att kunna läsa och samtidigt förstå det lästa. De förklarar att god läsförståelseförmåga tillsammans med god avkodningsförmåga är de faktorer som skapar läsförmåga. Avkodningsförmåga förklaras som den tekniska delen av läsning medan läsförståelsen förklaras som tolkning och förståelse för texten. Dessa båda är samverkande processer som är nyckeln till god läsförmåga.

På ett liknande sätt betonar Taube (2007) att läsförmåga innefattar läsförståelse tillsammans med avkodning för det skrivna. Vidare beskriver hon att läsförståelse innebär precis som begreppet antyder innebär en förståelse för det man läser. På engelska förekommer ofta begreppet *reading literacy* vilket även är det begrepp som används för läsförståelse i de internationella studierna PISA och PIRLS. Läsförståelse beskrivs som förmågan att förstå, reflektera och använda sig av texter för att kunna utvecklas kunskapsmässigt på ett personligt plan, men likväl även som en del av ett större perspektiv, för att kunna delta i det samhälle vi lever i. De faktorer som spelar en avgörande roll för läsförståelse förklarar hon som avkodning, förståelse av språk kombinerat med motivation hos läsaren.

Bråten (2008) lyfter begreppet *intertextuell läsförmåga* som förmågan att kunna möta olika typer av texter och kunna bedöma trovärdigheten bakom det skrivna. Det gäller också att kunna foga samman olika texter för att skapa en helhetsbild bortom texterna och kunna urskilja teman där den samlade informationen för området finns. Vidare behöver läsaren reflektera och skapa mening för det lästa genom läsförståelse. Han menar att dessa förmågor krävs utifrån det kunskapsamhälle vi lever i idag.

Ytterligare ett sätt att definiera läsförmåga benämner Elbro (2004) som *läsfärdighet*. Läsfärdighet förklarar han som avkodning multiplicerat med språkförståelse. Avkodningen menar han är

förmågan att sätta samman bokstäverna till ett ljud och sedan också ha förståelsen vad ljudet har för innebörd. Språkförståelsen i sin tur är ett större begrepp som inte enbart tillhör läsning där individen kan skapa bilder, förstå budskap bortom det skrivna och känedom av flera olika texttyper. Likt Taube menar Elbro att läsmotivation är en viktig komponent för att läsfärdigheten ska fungera. Andra faktorer som kan påverka vid läsning lyfter han som omgivning, tidpunkt, syn, bilder och personliga bekymmer.

I likhet med Elbro lyfter Liberg (2017) begreppet läsfärdighet och att det utifrån PIRLS 2012 finns fyra olika nivåer att uppnå inom området. Dessa fyra nivåer definieras som låg, mellan, hög och avancerad läsfärdighet. Färdigheten grundar sig i hur väl elever kan förstå innehåll i texter på en ytlig respektive djup nivå. Liberg menar också att god läsutveckling sker bäst i naturliga sammanhang där eleverna förmår se paralleller mellan talat och skrivet språk.

Definitionen av vad en stark eller svag läsare är redogörs av Skolverket (2016) som att det enbart syftar till olika grader av elevers läsförmåga. Det har med andra ord ingenting att göra med eleverna som individer eller deras egenskaper. För att bli en stark läsare behöver eleverna ges stöd i undervisningen så att de får förmågan till att ta sig an en ny text. Lärarnas didaktiska val påverkar elevernas möjligheter att bli starka läsare och även i vilken utsträckning detta kan ske. I undervisningen betonar Skolverket att lärarna ska använda sig av de didaktiska frågorna *vad, hur och varför*, vad ska läras ut, hur ska det genomföras och varför ska det göras.

Bråten (2008, s. 13) skriver att "läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsköter skriven text och samspelar med den". Han förklarar det vidare som att det handlar om att läsaren utvinner meningen bakom det som författaren till texten vill få fram. Men han uttrycker också att det krävs från läsaren att denne *ger* texten mening, där läsaren med andra ord själv skapar mening till det som står skrivet sammanfogat med läsarens egen förförståelse. Det skapas således ett samspel mellan texten och läsaren, vilket gör att textens mening får olika innebörd beroende på vilken mottagare texten har.

Lundberg och Sterner (2002) uttrycker till skillnad från tidigare exempel inte *vad* läsförståelse är utan vad som händer med elever när de *inte* har god läsförståelse när de möter problemlösning i matematik. De uttrycker det som att eleven inte förstår innehållet i texten och har svårt för att tolka vad olika uttryck innebär i texten. En elev som möter uttrycket *volym* i en problemlösning kanske tolkar uttrycket som *volym* kopplat till ljudvolym och inte till matematikens uttryck för mängd. Elever som saknar god läsförståelseförmåga kan därför ha svårt att avgöra vilka matematiska strategier som ska användas i uppgiften, vilket i sin tur leder till felaktiga lösningar.

Begreppen läsförmåga och läsförståelse definieras i denna undersökning utifrån Skolverkets (2016) begreppsförklaring: Läsförmåga syftar till att eleven på egen hand har förmågan att ta till sig en text genom avkodning och läsförståelse, där läsförståelsen är den faktor som gör att eleven kan tolka och analysera innehållet i det lästa.

3.3 Styrdokument

I den aktuella svenska läroplanen ställs genomgående krav på skolan att elever ska utveckla sin läsförmåga. Skolverket (2019, s. 7) skriver redan i inledningen under skolans uppdrag att skolan ska främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Vidare står att eleverna ska kunna använda lärda metoder för att kunna tillägna sig och använda ny kunskap. Det beskrivs också som essentiellt att eleverna ska främjas i sin förmåga att själva kunna kritiskt granska information och fakta. Eleverna ska ges rika möjligheter att samtala, läsa och skriva för att kunna kommunicera och få tilltro till sin språkliga förmåga.

Den del som främst betonar elevernas läsförmåga är under kursplanen för svenska. Redan under syfte framgår att eleverna genom undervisningen ska bli stimulerade till intresse för att läsa. Vidare beskrivs att eleverna ska få rika möjligheter att möta olika typer av texter och bearbeta dessa både på egen hand och tillsammans med andra. Det tydliggörs också att elever i möte med olika texter ska ges möjlighet att utveckla sig själv, sitt språk och sin förståelse för elevens omvärld. Eleven ska även läsa och analysera skönlitteratur och andra texter, samt kunna använda olika källor för att finna information. Eleven ska kunna behärska lässtrategier för att tolka och förstå texter.

Redan i slutet av årskurs 1 beskrivs att eleven ska besitta en framväxande läsförståelse genom att kunna kommentera och återberätta någon del av innehållet i texten. Därefter förtydligas det ur kunskapskraven för slutet av årskurs 3 att eleven visar grundläggande läsförståelse och då kan återge och kommentera större områden ut den lästa texten och utifrån detta kunna följa enkla resonemang och redogöra för tydliga budskap i texten och kunna relatera detta till sin egen livsvärld.

Läsförmåga och läsförståelse har således sin centrala roll i kursplanen för svenska, men vikten av dessa förmågor återkommer även i kursplanen för engelska på flera ställen. Där ska eleven förstå och tolka innehåller i olika typer av texter och läsa enkla instruktioner, beskrivningar, dialoger och texter från olika medier. Läsning förekommer även i biologi, fysik, kemi, geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. I dessa områden trycks det inte på att eleverna ska besitta läsförståelse för de lästa texterna, men att de ska möta olika texter och kunna söka information från olika källor för att redogöra sig kunskap och kunna tillämpa dessa i sitt arbete. I matematiken ska eleverna möta problemlösning, matematiska frågeställningar och följa matematiska resonemang. Även i slöjd finns inslag av läsning där eleven ska kunna läsa och följa enkla arbetsbeskrivningar och skisser (Skolverket, 2019).

4. Tidigare forskning

I en studie av Caponera, Sestito och Russo (2016) jämförs resultaten mellan elevers läsförmåga i flera ämnen utifrån PIRLS 2011 och TIMMS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study). Undersökningen visar tydligt att läsförståelsen från PIRLS-testerna kunde kopplas till elevernas prestationer i matematik och naturvetenskap i TIMMS-testerna. Forskarna såg alltså ett samband där elever som hade låg läsförståelseförmåga även visade sig ha svårare att prestera i textbaserade uppgifter för matematik och naturvetenskap. Det framkom

också att elever med god läsförståelseförmåga presterade väl i dessa uppgifter i TIMMS-tes-terna och inte blev påverkade av att en del uppgifter var mer textbaserade än andra. Detta re-sultat var genomgående för alla länder som deltog i de båda studierna. Forskarnas slutsats blev att läsförmågan spelade en avgörande roll i hur väl eleverna klarade av testerna i läsförståelse, matematik och naturvetenskap.

Staden, Graham och Harvey (2020) bedrev en liknande undersökning men enbart utifrån Syd-afrikas resultat utifrån TIMMS 2015. I studien undersöktes hur elever påverkas av de textbase-erade uppgifterna i matematik och naturvetenskap. Studiens resultat visar att elever med låg läs-förmåga presterade mycket sämre än elever med god läsförmåga. Detta eftersom eleverna inte förstod vad de textbaserade uppgifterna gick ut på. Forskarna menar att bristande läsförmåga blir ett problem i flera andra ämnen än just läsförståelse eftersom eleverna inte ges andra möj-ligheter att kunna visa sina faktiska kunskaper.

Österholm (2004) undersökte elevers förståelse för matematiska texter. Idén till studien upp-kom utifrån att författaren upplevde en avsaknad av forskning och litteratur kring området. Han påpekar att det finns mycket forskning på områden om läsförståelse kring vanliga texter i skolan men att ämnesspecifika texter kopplat till läsförståelse är en bristvara. Studien grundar sig i hur inläringen av matematik kan ske genom texter kopplat till matematiska symboler. I studien deltog 67 gymnasieelever och 37 universitetsstuderande från Sverige. Deltagarna fick läsa olika matematiska texter, vissa uppgifter bestod enbart av text och andra med tillhörande symboler. Dessa symboler bestod av siffror och matematiska tecken som hörde samman till texten i upp-gifterna. Därefter skulle deltagarna svara på frågor utifrån texten. Frågorna bestod inte enbart av att svara rätt, utan deltagarna fick även svara på frågor gällande vilka uppgifter de upplevde som lättare respektive svårare. Utifrån det insamlade resultatet visade det sig att en god läsför-måga kan vara av avgörande natur huruvida en elev klarar sig i matematikämnet eller inte. Det framkom även att läsförståelse av matematiska texter inte skiljde sig från läsning av allmänna texter, och att modeller för vanliga läsprocesser därför även kan användas för läsförståelse i matematikundervisningen.

Stenlund (2011) studerade läsförmågan hos svenska mellananstadielever. Studien gjordes i två klasser med elever från årskurs 4 under två läsår. Såväl lärare som elever ingick i undersök-ningen. Fokuseleverna för studien valdes utifrån deras resultat på ett tidigare genomfört läsför-ståelse- och ordförståelsetest som samtliga elever deltagit i. Testerna var utformade för att be-döma elevernas avkodningsförmåga och läsförståelseförmåga och bestod av att avkoda enstaka ord, avkoda ord i text, ordförståelse och läsförståelse. Eleverna som deltog i testet befann sig på olika nivåer i sin läsförmåga för att få representationer utifrån låg, mellan och hög läs-förmåga. Några av de mest utmärkande resultaten som presenteras visar att många elever i årskurs 4 ännu inte har automatiserat sin avkodningsförmåga. Det varierar mellan eleverna om det är avkodning av enstaka ord eller avkodning av ord i text som leder till flest läsfel. Trots detta presterade majoriteten av eleverna väl på läsförståelsetestet utifrån sin åldersnivå samt hade goda resultat på ämnesproven i årskurs 5. Stenlund belyser även ett samband mellan läsförstå-elsetestet i årskurs 4 och ämnesprovet i årskurs 5; det visade sig nämligen att resultaten på elevernas läsförståelsetest kan ge en indikation på hur resultatet på ämnesproven kommer att se

ut. Stenlund betonar att detta samband inte ska ses som att eleverna inte utvecklat sin läsförståelse mellan åren utan att förhållandet mellan eleverna resultat förhåller sig på ett likartat sätt.

Samuelstuen och Bråten (2005) genomförde en studie med fokus på elevers läsförståelse gällande samhällsvetenskapliga texter. Studien utgick från norska högstadieelever och avsåg att undersöka hur elevernas avkodningsförmåga, ämneskunskaper och lässtrategier påverkar deras läsförståelseförmåga. Eleverna fick läsa samhällsvetenskapliga texter och sedan delta i tillhörande tester för att forskarna skulle kunna upptäcka vilka faktorer som spelade in i elevernas testresultat. Resultatet av studierna visade att den avgörande faktorn till hur väl eleverna presterade på testerna berodde på elevernas förkunskaper inom området. Det visade även att elevernas avkodningsförmåga och lässtrategier hade en viss betydande roll i läsförståelsen men inte lika avgörande som deras förkunskaper. Forskarna menar att detta indikerar att ordavkodning och läsförståelsestrategier är av större vikt inom läsförståelse för yngre elever med ämneskunskaper på en lägre nivå.

I en studie av Bråten och Anmarkrud (2013) undersökte forskarna huruvida fördjupade läsförståelsestrategier påverkade hur väl eleverna förstod faktatexter. Deltagarna i studien bestod av 104 högstadieelever i årskurs 9. Deltagarna skulle läsa faktatexter och sedan svara på frågor utifrån texterna. Hälften av deltagarna blev undervisade i fördjupade läsförståelsestrategier innan de tog sig an faktatexterna, medan den andra hälften av deltagarna inte erhöll sådana instruktioner i läsförståelsestrategier före testet. Gruppen som hade fått fördjupade läsförståelsestrategier före testet presterade avsevärt bättre på testerna än gruppen som inte fått dessa instruktioner. Forskarna menar att gruppen med deltagare som presterade sämre på testet använde sig av ytliga läsförståelsestrategier och därav missade den fördjupande information som fanns i texterna. Detta tyder på att elevers läsförståelsestrategier spelar en avgörande roll i hur väl eleverna kan ta till sig information som finns i faktatexter och att dessa strategier behöver vara en naturlig och återkommande del i undervisningen.

5. Teoretiska perspektiv och utgångspunkter

Det finns flera olika teorier gällande hur vi människor lär oss och utvecklas. Ett inlärningsperspektiv är det sociokulturella som har sitt ursprung i Lev Semenovich Vygotskijs arbeten. Dessa handlar om hur människor på bästa sätt utvecklar sina förmågor i läsning, skrivning, räkning, abstrakt tänkande och problemlösning. Ett grundläggande begrepp i det sociokulturella perspektivet är *mediering*, med vilket människor använder sig av redskap eller verktyg för att förstå sin omvärld. Vygotskij visar att människans redskap är både språkliga och materiella. De språkliga redskapen består av de olika teckensystem vi människor använder oss av för att kunna kommunicera med varandra. Inte endast språk (bokstäver) inkluderas här utan även räknesystem och begrepp. Med materiella redskap menas de fysiska verktyg vi människor använder oss av för att kunna leva och fungera i världen, dessa kan vara allt från pennor till spadar. Vygotskij menade att dessa två redskap samverkar med varandra hela tiden och hör samman eftersom de både har en intellektuell och fysisk aspekt. Ett exempel på detta är en bils hastighetsmätare som i sig är ett fysiskt redskap men som kommunicerar med hjälp av tecken. Utifrån detta förklaras

att människor aldrig är uteslutande teoretiska eller praktiska utan alltid båda i samspel med varandra (Lundgren, Säljö & Liberg, 2017).

I ett sociokulturellt perspektiv kan enligt Säljö (2000, s.187) skriftspråklig kommunikation betraktas som ett betydelsefullt medierande redskap eftersom det till stor del är inom skriftspråkliga texter som ”människor utvecklas intellektuellt, socialt, personligt, professionellt och till och med emotionellt. Det finns många erfarenheter man bara kan göra via skriftspråkliga källor, många kunskaper och mycket information man i huvudsak bara kan skaffa på detta sätt”.

Vygotskij menade att lärande i skolan är beroende av kontexten och elevernas tidigare erfarenheter. För ett meningsfullt lärande krävs det därför att lärarna är medvetna om elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper och ser dessa som tillgångar för att bygga på med nya kunskaper. Vygotskij tryckte också på att bygga lärande på elevernas egna intressen som utgångspunkt för lärandet och att läraren sedan successivt styr in eleven i den riktning som läraren vill att lärandet ska ta (Skolverket, 2015).

Läraren blir ett särskilt viktigt verktyg i arbetet utifrån elevens *Proximala utvecklingszon*. Den proximala utvecklingszonen är ett begrepp som är myntat av Vygotskij och beskrivs som den zon där eleven är som mottaglig för instruktioner och förklaringar. När en elev behärskar en färdighet och är trygg inom det området så är denne mottaglig för att behärska någonting nytt precis utanför den trygga zonen. Eleven bygger vidare på sina förkunskaper genom stöd av lärare eller klasskamrater som är mer kompetenta inom området (Lundgren, Säljö & Liberg, 2017).

Elever befinner sig på olika stadier i sitt lärande, vilket innebär att alla elever i en klass inte befinner sig i samma proximala utvecklingszon. Är undervisningen för lätt så stannar lärandet av och om lärandet är för svårt så kan eleven inte fortsätta bygga vidare på sina förkunskaper. Detta leder ofta till frustration och ger inte goda förutsättningar för lärande. Däremot om lärandet är noga avvägt utifrån elevens kunskapsnivå och eleven i sociala samspel får föra dialog med en lärare och klasskamrater som besitter mer kunskap än eleven själv så sker lärandet under rätt förutsättningar. Eleven får arbeta självständigt med läraren och klasskamrater som stöd i kunskapsinhämtningen (Dysthe, 1996).

Som grundsten för hela det sociokulturella perspektivet är utgångspunkten att människor lär i kommunikation med andra människor. Språket uttrycks vara ”redskapens redskap” då det är vår nyckel till att lära oss av varandra. Lärandet ses inte som något som överförs från människa till människa utan som något som uppstår när människor interagerar tillsammans. Vygotskij menade att människan ständigt utvecklas utefter varje ny situation hon befinner sig i; sociala samspel och kommunikation blir således nyckeln för ett livslångt lärande (Lundgren m.fl. 2017).

Vygotskij har influerat den språkdidaktiska och praxisnära forskningen. Dysthe (1996) undersöker vad hon kallar det *dialogiska klassrummet* vilket bygger på elevernas sociala interaktion med varandra och samspel mellan olika texter (såväl muntliga som skriftspråkliga) och uppfattningen att språket spelar en central roll för inlärningsprocessen. I sin studie visar hon på olika

arbetsätt som befrämjar ett dialogiskt klassrumsklimat, bland annat lärarens arbete med autentiska och öppna frågor. Det innebär att läraren ställer frågor där hen själv inte har svaret och där eleven själv måste tänka och analysera frågan innan denne kommer fram till svaret. Det är i reflektionen som eleven aktivt är medskapare till sitt påbyggande kunskapsstoff. Dysthes studie visar även att återkoppling hos läraren spelar en viktig roll i klassrumsdialogen. Undersökningen uppmärksammar även att rollspel och grupparbeten befrämjar ett språkutvecklande, dialogiskt klassrum. I Vygotskijs anda främjar samspelet mellan eleverna (där de får skapa och lära tillsammans och med läraren som ett stöd) kunskapsinhämtning och språkutveckling.

Schmidt (2017) förklarar utifrån ett sociokulturellt perspektiv att utbildningen aldrig kan utformas lika för alla, i stället ska undervisningen anpassas utifrån elevens förutsättningar och förkunskaper. Hon betonar även att eleverna med fördel kan ta hjälp av varandra i undervisningen för att samtala om och bearbeta texter tillsammans.

Hon menar att:

Det innebär att det ska finnas utrymme för eleverna att läsa, skriva och lära på olika sätt. Undervisningens utrymme behöver alltså vara möjlig att expandera i relation till elevernas proximala utvecklingszon (Vygotsky, 1978). Läsandet och skrivandet i alla ämnen, baserat på en bred textrepertoar, ska stödja elever i förskoleklassen och årskurs 1–3 så att de utvecklar såväl ämneskunskaper som nödvändiga läs- och skrivförmågor. (Schmidt, 2017, s. 3)

Liberg och Säljö (2017) betonar vikten av att elever måste få möta läsning i naturliga sammanhang som skapar mening. De menar i likhet med Vygotskij att textanvändning inte ska frångå annan typ av kommunikation. Eleverna behöver få syn på kopplingen mellan talat och skrivet språk och att det inte är två enskilda företeelser. De menar att det är viktigt att detta uppmärksammas i undervisningen när elever tränas i sina läs- och skrivfärdigheter.

6. Metod

6.1 Kvalitativ

Forskningsstudien är en kvalitativ undersökning med tolv semistrukturerade intervjuer.

Kvale och Brinkman (2014) beskriver hur den kvalitativa forskningsintervjun syftar till att få en förståelse för andra människors erfarenheter och upplevelser genom samtal där intervjuobjekten själva får sätta ord på sina egna upplevelser. De konstaterar att kunskap härigenom skapas i interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade.

Bryman (2008) förklarar att den semistrukturerade intervjun är en flexibel process där det finns utrymme för oplanerade frågor och vändningar i samtalet. I grunden för intervjun finns en intervjuguide som kan beskrivas som en lista över de teman som ska beröras under intervjun. Därefter kan intervjuaren röra sig relativt fritt mellan frågorna och anpassa ordningen till intervjusituationen. Det finns även utrymme till följdfrågor utifrån vad intervjuobjektet själv väljer att delge i samtalet.

I denna studie finns två olika intervjuguider. Den ena är skapad för intervjuer med elever (se bilaga 2) och den andra för intervjuer med lärare (se bilaga 3). Anledningen till att intervjuguiderna skiljer sig åt beror på att i elevintervjuerna ligger fokus på elevernas egna upplevelser av sina respektive läsförmågor, medan det i lärarintervjuerna är lärarnas erfarenhet av elevers läsförmågor i olika ämnen som är av intresse.

6.2 Urval

Intervjupersonerna består av sammanlagt 14 personer. Sex elever från årskurs 1 och sex elever från årskurs 3 samt intervjuer med elevernas klasslärare för respektive årskurs.

Intervjupersonerna är valda utifrån ett målinriktat urval samt ett bekvämlighetsurval. Bryman (2008) beskriver att ett målinriktat urval är ett strategiskt val där intervjuobjekten väljs ut för att kunna ge de svar som frågeställningarna kräver. Med andra ord söker sig intervjuaren till enskilda intervjuobjekt som de vet har kännedom inom området som ska utforskas. Vidare förklarar han begreppet bekvämlighetsurval vilket syftar till att intervjuaren har valt sina intervjuobjekt utifrån tillgänglighet eller via personliga kontakter. I urvalet till denna studie valdes de två klasslärarna ut från respektive årskurs för att kunna uppmärksamma eventuella kontraster i respondenternas svar. Klasslärarna fick i sin tur helt fritt välja elever som skulle ges en förfrågan om att medverka i studien.

6.3 Respondenterna

Klasslärarna har olika grad av arbetslivserfarenhet inom yrket. Lärare för årskurs 1 har varit verksam som lärare i ett och ett halvt år och har sin första klass som hen följt sedan förskoleklass. Lärare för årskurs 3 har varit lärare i sju år och arbetat på flera olika skolor och tog över nuvarande klass i årskurs 2. Lärarna valde ut sex elever från respektive årskurs som de ansåg låg på varierande nivåer i sin läsförmåga för att få en spridning i elevernas erfarenheter och upplevelser. För att behålla studien neutral benämns inte respondenternas kön eller ålder, eleverna särskiljs endast utifrån årskurs och lärarna kommer att benämnas som **Lärare1** (årskurs 1) respektive **Lärare3** (årskurs 3).

6.4 Genomförande

Intervjuerna genomfördes på en grundskola centralt belägen i en svensk storstad. Skolledaren kontaktades för förfrågan om samtycke till att studien skulle genomföras med elever och lärare på skolan. Därefter kontaktades klasslärarna för respektive årskurs med information om studiens syfte och villkor för deltagandet i studien. Efter godkännande till medverkan skickades ett brev hem till vårdnadshavarna för de elever som klasslärarna valt ut för studien (se bilaga 1). I brevet delgavs information för studien och hur genomförandet skulle gå till och vårdnadshavarna fick sedan skriva under brevet om de godkände sitt barns deltagande i studien eller ej. Brevet skulle sedan skickas tillbaka till klassläraren för insamling.

Eleverna intervjuades var för sig för att inte bli påverkade av varandras svar och utfördes i ett mindre rum i anslutning till det egna klassrummet. Detta för att eleverna skulle känna trygghet

i en för de naturlig miljö då omständigheterna att bli intervjuad kan upplevas främmande. Kvale och Brinkman (2014, s.187) belyser att intervjuer med barn i naturliga miljöer kan överbrygga vissa klyftor mellan barn och vuxna.

Intervju med **Lärare1** genomfördes i likhet med eleverna i ett rum på skolan medan intervjun med **Lärare3** fick genomföras via videosamtal för att underlätta organiseringen för intervjun.

Före varje påbörjad intervju blev respondenterna åter informerade om studiens syfte och kort vad intervjufrågorna skulle beröra samt att de närsomhelst under intervjun kunde avbryta sitt deltagande. I samtycke med respondenter och vårdnadshavare spelades intervjuerna in med hjälp av inspelningsfunktion på både datorn och med ett externt verktyg vid sidan av. Detta för att säkerställa att inget underlag från intervjun skulle riskera att försvinna. Bryman (2008) menar att ljudinspelning som dokumentation ger intervjuaren frihet att fokusera på samtalet som förs och gör att samtalet blir mer levande. Genom inspelning kan intervjuaren lyssna på det insamlade materialet i efterhand och lyssna till respondenternas röstlägen och betoningar. Inspelat material minimerar även risken för misstolkningar av respondenternas svar. Elevintervjuerna tog cirka 15 - 20 minuter att genomföra medan lärarintervjuerna pågick i 40 minuter. Elevernas intervjuer var medvetet kortare för att eleverna skulle kunna vidhålla fokus under intervjun och lärarintervjuerna krävde längre tid så att respondenterna kunde få utrymme för att motivera sina svar mer utförligt.

Transkriberingen av materialet påbörjades i direkt anslutning till intervjuerna. Bryman (2008) förklarar att det är en fördel att transkribera så nära in på intervjun som möjligt för att inte försumma intrycken från intervjun. Materialet transkriberades med hjälp av ett program på datorn men varje intervju fick ändå genomarbetas för hand då programmet hade svårt att uppfatta stora delar i respondenternas svar.

6.5 Analysmetod

Metoden som har använts för att analysera materialet har gjorts med hjälp av *tematisk analys*. Braun och Clark (2008) redogör för tematisk analys är den vanligaste metoden för att bearbeta data i kvalitativa studier. Att arbeta tematiskt ger tydlighet i presentationen av resultatet men visar också komplexiteten i framställandet av kvalitativt material. Genom att identifiera, analysera och redogöra mönster (teman) som framträder i insamlade data så organiseras redovisningen av resultatet. Ett tema skapas utifrån viktiga upptäckter i materialet som är kopplat till forskningsfrågan som bildar en röd tråd för arbetet. Processen för tematiseringen kan starta redan vid insamlingen av data, det handlar om att upptäcka gemensamma ämnen från de olika intervjuerna som sedan skapar teman.

De centrala teman som lyfts fram i denna studie framkom efter grundlig bearbetning av den insamlade empirin. Det transkriberade materialet lästes flera gånger och successivt framträdde gemensamma drag utifrån det som respondenterna delgett under intervjuerna. Dessa gemensamma drag omformades sedan till teman. Det framkom olika tematiseringar utifrån lärarintervjuerna och elevintervjuerna och dessa teman presenteras således franskilvt varandra. Efter att

varje tema identifierats så återkopplades det tillbaka till studiens frågeställning, teoretiska perspektiv och tidigare forskning.

6.6 Forskningsetiska principer

Studien har genomförts utifrån de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2002) för att ta hänsyn till att studien genomförts på ett etiskt korrekt sätt. De fyra principerna som presenteras är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Utifrån *informationskravet* har alla deltagande i studien samt vårdnadshavarna till de minderåriga respondenterna blivit informerade om studiens syfte och ändamål. De har också informerats om att deras medverkande i studien är helt frivilligt och när som helst kan avbrytas. Denna information har även skolledaren tagit del av. *Samtyckeskravet* som utgår från att varje deltagare har gett sitt godkännande att delta i studien finns i skriftlig form av klasslärare och vårdnadshavarna till eleverna. Eleverna fick även själva ge sitt samtycke före varje intervju där de åter blev delgivna informationen om att de när som helst kan avbryta sitt deltagande utan att behöva uppge orsak till eventuellt avbrott. *Konfidentialitetskravet* innebär att all data, information och personuppgifter som berör respondenterna i undersökningen är anonymiserade och är förvarade på ett säkert sätt. I studien nämns inte skola, namn, kön eller ålder på de deltagande för att inte röja deras identiteter. I ljudinspelningarna och det transkriberade materialet har eleverna och lärarna blivit namngivna med siffor för att särskilja svaren men inte röja identiteten på respondenterna. Detta för att ingen obehörig ska kunna ta del av materialet vid förlust av datorn eller extern inspelningsutrustning. Utifrån det slutgiltiga *nyttjandekravet* som innefattar att det insamlade materialet endast får användas till avsiktligt forskningssyfte så har respondenterna och vårdnadshavarna blivit informerade om detta både skriftligt och muntligt inför intervjuerna.

6.7 Tillförlitlighet

Bryman (2008) beskriver tillförlitlighet utifrån fyra delkriterier som alternativa kategorier för att mäta kvalitativa forskningsmetoder. För att se om forskningen ska anses vara tillförlitlig, nämns kriterierna: *trovärdighet*, *överförbarhet* och *pålitlighet* och *möjlighet att styrka och konfirmera*.

Trovärdighet beskriver Bryman (2008) som att forskningen har bedrivits utifrån de gällande regler som finns och att resultatet av forskningen ska nå fram till de medverkande i undersökningen för bekräftelse att forskaren uppfattat resultatet rätt. I denna studie så har forskningen bedrivits utifrån rådande regler och riktlinjer som är utgivna av Göteborgs Universitet. Resultatet av studien har inte presenterats för de medverkande i undersökningen före publicering för att inte riskera att avanonymisera deltagarna i studien då klasslärarna vet vilka elever som deltog.

Överförbarhet presenteras som hur möjligt det är att överföra resultatet i materialet till en annan kontext och ett annat sammanhang, samt om materialet är generaliserbart utifrån detta. Det är svårt att säga om resultatet i studien är möjligt att överföras till en annan kontext. Undersökningen är bedriven i en liten skala och överförbarheten hade varit tydligare att utröna ifall

intervjuobjekten var från flera olika delar av landet. Studien ger en inblick i elever och lärares upplevelser utifrån två klasser på en grundskola i Sverige. En större skala av medverkande respondenter och från olika skolor i Sverige hade kunnat ge en större insikt i resultatets generaliserbarhet. Kvale och Brinkman (2014) uttrycker att det kan vara svårt att applicera generalisering på kvalitativa studier eftersom det oftast är av intresse att undersöka en mindre kontext med färre respondenter för att få en djupare förståelse för respondenternas upplevelser. Generaliserbarheten får i stället ligga till grund utifrån den teori och tidigare forskning som studien vilar på.

Pålitlighet syftar till att forskarna ska använda sig av ett granskande synsätt på det insamlade materialet och att alla delar i forskningsprocessen redogörs för och granskas. Resultatet har redovisats så sanningsenligt som möjligt. De teman som presenteras i resultatet är redovisade helt utifrån den samlade bilden av intervjuerna och är inte vinklade för att gynna undersökningen.

Möjlighet att styrka och konfirmera avser att forskaren ska ha handlat i god tro gällande sin forskning utifrån vetenskapen att det inte går att göra totalt objektivt i samhälllig forskning. Forskarens egna personliga åsikter och tankar ska inte påverka forskningsresultatet eller slutsatserna av materialet som presenteras. Resultatet är presenterat som det framkommer i intervjuerna. Materialet är inte omarbetat för att vinkla resultatet eller för att representera eventuella personliga åsikter.

7. Resultat och analys

Resultat och analys kommer att presenteras utifrån först elevernas perspektiv och därefter lärarnas perspektiv för att skapa tydlighet i presentationen av resultatet. De teman som framkommit i analysen av elevernas utsagor är: *Inställning till läsning och självskattning av läsförmåga, läsförmåga som redskap, läsning i olika ämnen och styrkor och svagheter utifrån behov av stöd*. De teman som framkommit i analysen av lärarnas utsagor är: *Läsvana och läsförmåga, läsförmåga och lässtrategier, faktorer som påverkar läsförmågan och läsförmåga och prestation i övriga ämnen*.

7.1 Elever

7.1.1 Inställning till läsning och självskattning av läsförmåga

Årskurs 1

En majoritet av de intervjuade eleverna är positivt inställda till läsning och kopplar läsning till nöje. Tre av dessa elever förklarar att de blir uppslukade av berättelserna de läser och att de rycks med i historien. För andra elever är läsningen en källa till kunskap, vilket i sig är sammankopplat med nöje. De elever som läser för spänning menar att de söker sig till skönlitterära böcker i både hem och skola medan eleverna som läser utifrån kunskapsörst naturligt söker sig till faktaböcker. Endast en av eleverna uttrycker en negativ inställning till läsning. Denna elev

menar att känslan grundar sig i rastlöshet och tristess och att det finns så många andra aktiviteter som lockar i stället.

När eleverna själva skattar sin läsförmåga uttrycker en övervägande del av dem en självsäkerhet och noterar att de är goda läsare. En elev noterar att hen är "så där" på att läsa och att detta beror på att läsning av längre texter är för utmanande och leder till frustration, men att läsning av lättare texter fungerar bra. En annan elev uttrycker att hen inte är speciellt stark i sin läsförmåga, men att inställningen till läsning trots detta är lustfylld och spännande:

...det är liksom typ som ett pussel att få reda på vad det är för ord. (Elev åk.1)

Eleverna berättar att de har läsning i skolan varje morgon men att utbudet av litteratur är relativt begränsat. Eleven som upplever tristess inför läsning i skolan beskriver att litteraturen som finns tillgänglig i skolan inte är intressant. På frågan vad för litteratur som hade fått eleven att läsa mer svarar hen att:

.....om det fanns Harry Potter-böcker så skulle jag gjort det. (Elev åk.1)

Flera av eleverna i årskurs 1 anger att de läser hemma på fritiden. De som läser hemma läser antingen med en vårdnadshavare, släkting eller för sina småsyskon. Eleverna påpekar att de läser olika mycket hemma och att böcker är av varierande slag. Dock består en stor del av läsningen främst av att träna läsläxan från skolan. Endast en av eleverna uttrycker att läsning hemma inte förekommer av något slag.

Årskurs 3

Eleverna i årskurs 3 upplever till stor del entusiasm för läsning. Majoriteten tycker om att läsa och anser att det är kopplat till nöje eller tidsfördriv. Men även här kommer nyttoperspektivet på tal och att läsningen bidrar till att inhämta ny kunskap. Till skillnad från årskurs 1 lyfter flera elever att de utöver skönlitteratur och faktaböcker även läser i samband med att de tittar på filmer med text, eller att de läser meddelanden på mobilen. Tre av eleverna uttrycker att de är starka i sin läsförmåga medan två elever menar att de är "okej". Endast en av eleverna påpekar stark ovilja till läsning och associerar detta med negativa känslor då hen upplever att läsförmågan är bristande. Hen förklarar att detta framför allt beror på att texten uppfattas som svår och ohanterlig. Eleven förklarar att:

...Nej liksom det är tråkigt när jag inte är så bra och det är liksom jättemycket text som blir för mycket typ. (Elev åk.3)

Eleverna berättar att de har läsning varje morgon i skolan och att detta är en naturlig del skol-dagen. Läsningen sker digitalt på läsplattor där de har ett stort utbud av litteratur att välja från. Vissa av eleverna tar med sig böcker hemifrån som de läser i skolan. En av eleverna som anser att läsningen upplevs som ohanterlig tittar framför allt på bilderna i bänkboken i stället för att läsa.

Tre av eleverna förklarar att de tycker att det var roligare att läsa innan covid-19 bröt ut; detta på grund av att de då lånade böcker från biblioteket och att det var mer stimulerande att få välja böcker på plats.

Samtliga elever återger att de läser i någon form på fritiden. Två av eleverna menar att deras läsintresse ökat ju äldre de blivit eftersom deras läsförmåga blivit bättre och att utbudet av spännande litteratur då blivit mer lättillgängligt. Även här nämns en saknad av att kunna gå till biblioteket och låna böcker och en elev uttrycker att:

...vi har ju fortfarande böcker hemma, men de har ju redan lästs för det mesta, så då blir det liksom, det är inte jättekul att läsa något som man redan har läst. (Elev åk.3)

Avseende fiktionsläsning nämns främst kapitelböcker med en nervkittlande handling och serieböcker som det mest uppskattade. En elev berättar att hen tycker om att skriva långa berättelser på sin läsplatta och att hen uppskattar att läsa sina egna författade texter. Den elev vars känslor för läsning associerades med olust förklarar att läsning på fritiden framför allt består av läsning av läsläxa eller högläsning tillsammans med vårdnadshavare. På frågor om hen tycker om när någon annan läser högt så framkommer det att högläsning är associerad med en trivsam stund både när det sker på fritiden eller i skolan. Det är endast den egna läsningen som är associerad med negativa känslor och eleven har tappat motivationen till läsning eftersom hen upplever att det är för svårt. Trots att eleven förklarar att enklare text är lättare att läsa så uttrycker hen att:

Ja fast man blir aldrig bättre på det om det är skitlätt text. (Elev åk.3)

Analys: Det framkommer i intervjuerna att läsning kan upplevas som en lustfylld aktivitet som väcker flera positiva känslor, men att det likaså kan vara förknippat med oro och prestationsångest. Två av eleverna uttrycker i intervjuerna att läsningen inte upplevs som en lustfylld aktivitet. Detta har bidragit till negativa känslor och en sargad självtillit kopplat till den egna läsningen. Som tidigare nämnts beskriver Taube (2007, s. 81) att motivation är en viktig faktor för läsförståelse och att individens positiva eller negativa inställning till läsning spelar en stor roll i läsinläringen. Hon skriver att: "Framgång eller misslyckande vid läsinläringen får konsekvenser för studierna i så gott som samtliga ämnen i skolan och därmed också för en elevs självbild eller självförtroende". Hon förklarar vidare att när en individ upplever misslyckanden

inom ett område gång på gång minskar motivationen avsevärt och slutar ofta i att man slutar försöka.

Elbro (2004) påtalar att läsfärdighet krävs i alla ämnen i skolan och att skolgången kan upplevas som påfrestande för elever som har svårt för att läsa. Han förklarar likt Taube att självtilliten och självbilden kan ta stor skada av en outvecklad läsfärdighet. Han anser också att det inte är någon mening att inbilla elever att läsfärdighet inte spelar en avgörande roll i livet eftersom det inte bara är i skolan det är viktigt med läsfärdighet utan även i vardagslivet och framtida yrken.

I sociokulturell anda skriver Skolverket (2016) att det krävs att läsningen måste bygga på att texterna engagerar eleverna och är kopplade till deras egna intressen för att skapa motivation för det lästa. Eleverna ska få möta texter som de behärskar och vid mer utmanande texter ska läraren vara ett stöd så att läsningen blir framgångsrik och associerad till någonting positivt. Detta blir tydligt utifrån intervjuerna där vissa elever vittnar om ett ökat läsintresse i takt med att läsförmågan blir starkare och starkare. Det är också samma elever som uttrycker stor själv-säkerhet i sin läsförmåga och använder läsning som ett redskap för nöje och tidsfördriv.

Trots att resultatet i PIRLS (2016) visar att läsintresset hos yngre elever sjunkit de senaste åren så framkommer det att läsförståelsen trots allt är god hos svenska elever och att de kan hantera både skönlitterära- och faktatexter väl. Utifrån det eleverna i denna undersökning berättar är läsintresset stort, låt vara att det inte är kopplat till lässvårigheter.

Det bör noteras att det finns en skillnad mellan hur eleverna i årskurs 1 respektive 3 talar om den egna läsförmågan, en skillnad som visar att de äldre eleverna har större förmåga att se läsning ur flera perspektiv. Eleverna i årskurs 3 förklarar att läsförmåga kan vara ett viktigt redskap i inhämtning av ny kunskap och kan även uttrycka uppfattningen att deras läsutveckling har lett till att de kan hitta ny spännande litteratur. De yngre eleverna tenderar att skatta sin läsförmåga högt och anser att de själva är goda läsare, medan de äldre eleverna uttrycker en viss försiktighet i att värdera sin läsförmåga för högt.

7.1.2 Läsförmåga som redskap

Årskurs 1

Oberoende om eleverna tycker om läsning för egen del eller inte så är de flesta rörande överens om att läsförmåga är något som de måste kunna behärska. En av eleverna är inte säker på att läsning nödvändigtvis är viktigt men uttryckte att:

Ja, min mamma säger att det är viktigt. Men jag vet inte riktigt om jag tycker det.
Jag tycker att det kan vara kul att läsa ibland, för då lär man sig. (Elev åk.1)

På frågan när det kan vara viktigt att kunna läsa är det spontana svaret kopplat till skolvärlden och att man behöver kunna läsa för att lära sig nya saker. Några uttrycker att det kommer att vara viktigt i deras framtida yrken. På frågan om eleverna kommer på en situation där det kan

vara nödvändigt att ha god läsförmåga ges efter lång betänketid varierande svar som exempelvis att läsa nyheter och vägbeskrivningar, när man arbetar som advokat eller om man ska använda Googletranslate.

Årskurs 3

Samtliga elever svarar att de anser att läsförmåga är viktigt och att det är nödvändigt för att kunna inhämta kunskap. De kopplar det både till framtida studier och till yrkeslivet. På frågan varför det kan vara väsentligt att ha god läsförmåga i yrkeslivet uttrycker en elev sig så här:

Ja, det är väl ganska viktigt eftersom att sen kanske man inte kan läsa när man ska börja jobba. Då så... då är det inte så bra för då behöver man ju massor av hjälp med det. Då kan man ju typ inte skriva ett dokument så bra. (Elev åk.3)

Eleverna associerar även läsförmåga till sin egen vardag och kan ge flera exempel när de har användning av att kunna läsa oavsett om de tycker om att läsa eller inte. På frågan om de kan ge exempel på några av dessa situationer nämns att kunna läsa undertexter på filmer, läsa innehållsförteckningar till livsmedel och mediciner, förstå instruktioner, kunna läsa brev/sms och i situationer då man behöver läsa högt för någon annan.

Analys: Gemensamt för de båda årskurserna är att eleverna ser läsning som ett redskap för kunskapsinhämtning. Dock visar eleverna i årskurs 3 en mer nyanserad bild på vilka sätt som läsförmåga kan vara användbart och kan ge utvecklade exempel på vardagssituationer när läsning är viktigt. De äldre eleverna har haft längre tid att arbeta med sin läsning och fått möta läsning i fler situationer än de yngre vilket kan vara anledningen till att de har större förståelse vad läsning kan innefatta. Dessutom har de äldre eleverna nått längre i sin kognitiva utveckling.

För att kunna använda sin läsförmåga som redskap krävs enligt Elbro (2004) att eleverna har avkodning multiplicerat med språkförståelse. Han belyser att lässvårigheter kan orsaka stora problem i framtida utbildningar och i yrkeslivet och att det därför är viktigt att elever med dessa utmaningar fångas upp snabbt och att stödinsatser sätts in utifrån elevens behov. Läraren behöver ha goda kunskaper i läsundervisning och kunna identifiera vilket behov eleven har och vilken stöttning som krävs. Eleverna visar förståelse för att läsning är användbart i både utbildning och yrkesliv, de ger också uttryck för en förståelse av att en god läsförmåga behövs för att kunna tillgodogöra sig information och ny kunskap.

Liberg (2017) argumenterar för att elever behöver få utveckla läsning i naturliga sammanhang. Om elever får möta skrift i meningsfulla sammanhang kommer eleverna kunna dra paralleller mellan talat och skrivet språk vilket i sin tur gynnar läsutvecklingen. Hon menar att det är viktigt att inte se texter och textanvändning som något frångående från andra kommunikativa resurser. Elever behöver få en förståelse varför läsning och texter är en god kommunikativ resurs och ges möjlighet att sätta detta i meningsfulla sammanhang. På ett liknande sätt beskriver Säljö (2000) att människor behöver möta texter i olika kommunikativa sammanhang och att detta är en förmåga som är viktig genom hela livet. Texter är en viktig kommunikativ resurs och förekommer runt omkring oss hela tiden. Han menar att det finns erfarenheter och kunskaper som enbart kan nås genom skriftspråkliga källor. Det kan ses som en demokratisk potential att ha

läsförmåga utifrån att människan då kan tillägna sig flera olika källor och kontrollera den information som sprids från auktoriteter i samhället. Genom att ha förmågan att själv värdera dessa källor och blir människan en upplyst del av samhället som hon själv kan vara med och påverka och verka i.

Eleverna i årskurs 3, som har fått möta texter i fler meningsfulla sammanhang än eleverna i årskurs 1, kan lättare formulera fler användningsområden för läsning som delvis påminner om Libergs och Säljös resonemang. De kan beskriva naturliga sammanhang där de använder läsning som en hjälp i vardags- och skolsammanhang. Dessa elever belyser även att texter som till exempel instruktioner och textmeddelanden används som kommunikativ resurs. En elev från årskurs 1 visar dock förståelse för vikten av läsning för att kunna ta del av nyheter vilket är en intressant aspekt som inte framgår i intervjuerna med elever från årskurs 3.

Skillnaden mellan årskurserna visar på att eleverna i årskurs 3 har mer erfarenhet av att möta texter i olika sammanhang både i och utanför skolan och kan även diskutera läsförmåga på ett mer initierat sätt än eleverna i årskurs 1. Majoriteten av de yngre eleverna relaterar läsning främst till litteratur och har svårare att sätta in läsning i andra naturliga sammanhang. Gemensamt för båda årskurserna är att eleverna har förståelse för att läsning är ett viktigt redskap i framtida utbildningar och yrkesliv.

7.1.3 Läsning i olika ämnen

Årskurs 1

På frågan om på vilka olika sätt eleverna möter läsning i skolan, blir det omedelbara svaret att läsningen sker i deras bänkböcker på morgonen. På frågan om de läser någon annan gång i skolan än i sina bänkböcker kräver svaret en aning mer betänketid. Två elever lyfter att de behöver kunna läsa i sin arbetsbok i svenska för att veta hur de ska lösa uppgifterna och för att kunna använda instruktioner. Endast en elev nämner att läsning även förekommer i matteboken i samband med varje ny uppgift. På frågan vad man läser där svarar eleven att:

Alltså, i matteboken läser man vad man ska göra. (Elev åk.1)

Flera av eleverna påpekar att det framför allt är skrivning som förekommer i skolan och att det sker i de flesta ämnen. Där nämns matte, SO, svenska och biologi som ämnen de skriver i. Men på frågan om de kan komma på specifika situationer där läsningen används i skolan så får de tänka länge och lyfter främst att läsning förekommer i deras bänkböcker.

Årskurs 3

För eleverna tar det inte lång stund att komma på ämnen där läsning förekommer. Likt eleverna i årskurs 1 nämns bänkboken och arbetsboken i svenska som självklara läsmaterial som genomarbetas i skolan. På frågan vad som kan behöva läsas i arbetsboken svarar en elev att:

Då handlar ju allt om att läsa och skriva, liksom typ man ska läsa uppgiften, sammanfatta, skriva om ett djur. Man ska liksom läsa om ett djur och skriva. Det är också läs... typ läsförståelse. (Elev åk.3)

Tre av eleverna lyfter att de arbetar mycket med läsförståelse nu i årskurs 3. Dessutom omtalar eleverna att de ofta arbetar med faktatexter i ämnen som SO och NO. Två av eleverna nämner att de behöver kunna läsa i sina arbetsböcker i engelska där de ska kunna ta sig an olika texter och svara på frågor utifrån texten. Men eleverna nämner även att de läser i sin mattebok för att veta vad de ska göra och en elev uttrycker sig på följande sätt:

Eftersom på matten måste man läsa och kunna förstå hur man ska göra uppgiften.
(Elev åk.3)

Flera elever vittnar om att de möter instruktioner i de flesta ämnen och att det krävs att man kan läsa vad som står för att veta vad som ska genomföras. Det är speciellt i instruktioner som flera elever vittnar om att det kan bli svårt att veta hur de ska genomföra uppgifter.

Analys: Som tidigare nämnts uttrycker Bråten (2008) att en intertextuell läsförmåga krävs för att kunna vara en god läsare. Detta innebär att kunna möta olika typer av texter och kunna sammanfoga det skrivna i texterna och bilda en helhetsuppfattning inom området som läggs till tidigare förkunskaper. Detta kommer till användning i alla olika ämnen där läsning krävs som inhämtning av ny kunskap i såväl tryckt text som i digitala medier. Eleverna i årskurs 3 har flera års erfarenhet av att möta texter i olika ämnen jämfört med eleverna i årskurs 1. De äldre eleverna har påbörjat sin läsutveckling inom intertextuell läsförmåga, medan eleverna i årskurs 1 ännu inte ser ett tydligt samband med att läsning förekommer i andra ämnen än svenska. Däremot sammankopplar de den egna skrivningen till flera andra ämnen än svenskämnet.

Eleverna i årskurs 3 berättar att de har uppgifter i SO och NO som kräver läsförståelse. De beskriver även att det krävs läsförmåga för att förstå instruktioner och uppgiftsbeskrivningar i matteboken. Utifrån studien gjord av Caponera, Sestito & Russo (2016) påverkar läsförståelseförmågan elevers prestationer i olika ämnen. I studien lyfts hur väl eleverna lyckades prestera i matematik och naturvetenskap utifrån deras kapacitet i läsförståelse. Eleverna som inte hade lika utvecklad läsförmåga hade svårt att prestera i de textbaserade uppgifterna som presenterades i testerna.

Liknande resultat visas utifrån analysen från Skolverket (2008) där testerna från PIRLS 2006 tyder på att elever med mindre utvecklad läsförmåga får svårigheter att hantera texter som presenteras i andra ämnen utöver svenskämnet. Det kräver lässtrategier som eleverna inte ännu besitter vilket kan medföra att eleverna inte kan ge uttryck för den kunskap som de i själva verket har.

Schmidt (2017, s. 8) uppger att elever får möta texter inom alla ämnesområden i skolan och att det kräver att elever har förmågan att ta till sig en bred textrepertoar. Eleverna behöver vidga sin ordförståelse för att kunna ta till sig ämnesspecifika begrepp och hon menar att det är relevant att läraren funderar över vilket sätt eleverna får använda språket utifrån ämnesinnehållet. Avslutningsvis skriver hon att: "De barn som växer upp nu och som är elever i förskoleklassen

och årskurs 1–3 är i sanning medborgare i en värld full av texter. Den textrepertoar som de erbjuds är väsentlig för deras möjligheter att lära.”.

Elevsvaren ovan vittnar om delvis olika förhållningssätt till faktatexter. Eleverna i årskurs 1 upplever ännu inte att läsförmåga tar stor plats i andra ämnen utöver svenskämnet. Endast en av eleverna uttrycker att det förekommer instruktioner i form av text i matteboken. Eleverna i årskurs 3 visar större förståelse för att läsning förekommer i flera ämnen i skolan och förklarar att instruktioner återfinns i de flesta ämnen. De menar även att det kan vara svårt att genomföra uppgifter om instruktionen är svårläst. Med andra ord är de på väg att förstå nödvändigheten av att erövra en textkompetens som låter dem läsa och ta till sig kunskap från en rad olika texter.

7.1.4 Styrkor och svagheter utifrån behov av stöd

Årskurs 1

I intervjuerna framkommer att elevernas favoritämnen i skolan är detsamma som de ämnena de känner sig starkast i. Främst lyfts matematik, bild och idrott som de ämnen eleverna anser sig vara duktigast på och mest självgående i. Endast en elev uttrycker att hen inte känner några svagheter i något ämne och utbrister i stort självförtroende att:

Alltså jag är bättre på allt. Allting! Kan de mesta faktiskt. (Elev åk.1)

Resterande elever berättar att de upplever sig svagast i svenskämnet och att det gäller både läsning och skrivning. En elev berättar att det är svårt att lyckas forma bokstäverna medan en annan elev meddelar att ordförståelse är svårt när hen ska lösa korsord. Ytterligare en annan elev tycker att instruktioner är svåra och att det blir frustrerande när det är mycket text att läsa. På frågan vad de tror att de skulle behöva för att känna sig starkare i dessa ämnen som de tycker är svåra, svarar majoriteten att de inte vet vad som hade gjort att de skulle känna sig starkare inom dessa områden. Bara en elev menar att det som krävs för att hen ska bli starkare är:

Att jag ska träna mer och mer. (Elev åk. 1)

Årskurs 3

Även för eleverna i årskurs 3 finns ett samband mellan favoritämne och elevernas styrkor i skolan. En elev sammanfattar detta på följande sätt:

Ja alltså mina favoritämnen, det är det jag känner mig duktigast på liksom. Ja, men idrott och matte. (Elev åk. 3)

Elevernas styrkor i de olika ämnena skiljer sig åt. Historia, idrott och matematik lyfts av flera elever som områden de känner sig starka i. Men matematik nämns även av hälften av eleverna som det område de vill känna sig starkare i. I matematiken lyfts genomgångar eller instruktioner i boken som de svåraste momenten. Det framkommer att det inte alltid är lätt att förstå vad det är som står och frågas efter vilket leder till att fel strategier används. Två av eleverna vill även

känna sig starkare i sitt ordförråd i engelska och en annan elev vill bli bättre på att memorera länder i geografien.

En elev hävdar att det specifikt är läsning i svenska och matematik som gör att båda ämnena blir svåra, vilket i sin tur gör att hen upplever att det inte sker någon progression i lärandet. Eleven berättar att det blir mycket lättare om någon läser högt vad som står och vad som ska göras men att det känns jobbigt att be om hjälp och förklarar att:

Det är liksom om det är en svår uppgift, så kanske det inte är jättekul om man frågar en vuxen för då tycker jag att jag känner mig dålig om jag gör det. Man inte klarar saker själv, utan man måste ha hjälp för att klara det. (Elev åk.3)

På frågan vad eleverna tror skulle behövas för att de skulle känna sig starkare i de ämnena som de inte upplever sig lika starka i, så svarar alla att det kommer att krävas att de tränar mer. De lägger stort ansvar på att det är de själva som ska öva på områdena som de inte behärskar lika väl och ingen av eleverna kan komma på vad skolan skulle kunna bidra med för att underlätta detta.

Analys: Gemensamt för båda årskurserna är att elevernas upplevda styrkor är detsamma som deras favoritämne. På liknande sätt framkommer att elevernas svårigheter är kopplade till olust och motgångar. En parallell till detta kan kopplas till elevernas tro på sin egen förmåga. Taube (2007) menar att läraren behöver motivera eleverna i de områden som eleven känner svårigheter inför och uppmuntra eleven att få tilltro till sitt eget kunnande. Vid upprepade motgångar i ett område minskar lusten att fortsätta försöka och leder till stress och ängslan för att fortsätta kämpa. Eleven behöver få positiva upplevelser kopplade till lärandet och bygga sin kunskap inom rätt svårighetsgrad där eleven utmanas men också lyckas ta sig igenom uppgiften.

Elevernas styrkor och svagheter tas upp i det som Dysthe (1996) presenterar som det dialogiska klassrummet. I ett arbete utifrån ett dialogiskt klassrum får elevernas styrkor och svagheter vara en del av det pedagogiska lärandet. Genom samarbeten och kommunikation får eleverna stöttning av varandra och kan dra nytta av varandras kunskaper. Genom att arbeta tillsammans blir lärandet lustfyllt och engagerande vilket bygger elevernas självförtroende och känsla av att lyckas. Ett liknande språkdidaktiskt synsätt framkommer i läroplanen där i avsnittet om skolans uppdrag står att läsa: "Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga." (Skolverket, 2019, s.7)

Eleverna från de båda årskurserna lägger ett stort ansvar på sig själva för att utvecklas i områden de upplever sig svagare i. Ingen av eleverna nämner något som skolan kan göra för att stärka upp inom de områden som känns svåra. En elev uttrycker att det är hjälpsamt när en vuxen stöttar i arbetsuppgifterna men associerar samtidigt det till negativa känslor av att inte känna sig självständig. Samtliga elever menar att deras utveckling handlar om att de själva ska öva och träna upp sina färdigheter.

7.2 Lärare

7.2.1 Läsvana och läsförmåga

Lärarna menar att de ser en bättre läsförmåga hos elever som dagligen läser hemma och som har växt upp med läsning som en naturlig del av vardagen, till skillnad från de elever som inte läser regelbundet och där inte heller läsning är en vanligt förekommande aktivitet. Avseende vad läsvana är menar lärarna att det just handlar om hur ofta och mycket en elev läser och har läst under sin uppväxt. Båda lärarna anser att läsvana hör samman med läsförmåga och uttrycker att det märks tydligt på elever i skolan om de kommer från läsande familjer.

Lärare3 noterar:

Jag har ju många elever som jag vet läser mycket hemma och jag ser ju vad de läser för böcker i skolan. Och de behöver ju inte lägga fokus på att förstå texten. De har hög läshastighet och, och god ordförståelse. Stort ordförråd. Och förstår ju det de läser, vilket hjälper dem ju i allting, själva läsningen tar ju ingen energi från dem.
(Lärare3)

Lärarna förklarar att de under utvecklingssamtal med vårdnadshavare tagit upp fördelarna med att läsa en stund hemma varje dag. Men trots att vårdnadshavarna är upplysta om fördelarna med läsning är det inte i alla familjer som läsning får tillräckligt stort utrymme. Detta gör att skolan har ett stort ansvar att stötta eleverna i sin läsutveckling.

Gällande vad som är god läsförmåga svarar **Lärare1**:

Men god läsförmåga är ju såklart att ha en förståelse för vad, vad man har läst. Veta vad boken eller serietidningen handlar om att man kan vara liksom i fokus på sin bok, inte snurra bort tankarna på något annat. (Lärare1)

En något annorlunda definition ger **Lärare3**:

att man läser med flyt. Vet när man ska stanna upp och pausa. En del elever läser ju jättesnabbt och bara kör rakt igenom och det blir ju ingen känsla i en sådan läsning. Men de elever som, som läser med flyt, pausar upp och ja men inte behöver läsa om utan förstår sammanhanget, även om de inte har förstått allting som har stått i texten.
(Lärare3)

Lärarnas definition av läsförmåga skiljer sig åt. Den ena läraren associerar läsförmåga till läs-förståelse av text och förmåga att vidhålla fokus vid läsning. Den andra läraren associerar i stället läsförmåga till läsflyt, att eleven kan avkoda text en på ett brukligt sätt. Båda lärarna anser att det krävs en förståelse för vad som läses för att kunna uppnå god läsförmåga.

Analys: Lärarnas uppfattning av läsförmåga speglar Elbros (2004) uppfattning att eleverna behöver avkodning multiplicerat med språkförståelse för att kunna uppnå en god läsförmåga.

I Stenlunds (2011) studie framkom att svenska fjärdeklassare i hög utsträckning inte hunnit automatisera sin avkodningsförmåga ännu. Skolverket (2019) uttrycker att denna förmåga bör ha automatiserats redan i lägre årskurser utifrån kunskapskraven för årskurs 3, vilket kan sammankopplas till det Elbro menar att läraren behöver kunna precisera inom vilket område eleven behöver få stöd i sin läsundervisning. Lärarna uttrycker att en automatiserad avkodningsförmåga ger eleverna läsflyt vilket stärker läsförståelsen och underlättar kunskapsinhämtningen. De menar också att läsvana påverkar läsförmåga och att de kan se fördelar för elever som har stor läsvana.

Detta stämmer överens med den bild som eleverna gav under elevintervjuerna. Eleverna som skattade sin läsförmåga högt berättade också att de läser gärna och ofta på fritiden. Medan de elever som inte upplevde sig starka i sin läsförmåga förklarade att de helst undvek att läsa hemma.

Lärarna berättar att elever som har stor erfarenhet av läsning före skolstart tenderar att utveckla god läsförmåga. För de elever med mindre erfarenhet av läsning sedan tidigare blir skolan ett särskilt viktigt stöd i läsutvecklingen. Skolverket (2019) betonar att skolan spelar en viktig roll i att motivera och engagera eleverna till sitt eget lärande. Eleverna ska ges rika möjligheter att få stärka sin språkliga förmåga både på egen hand och tillsammans med andra. Skolan ska stötta eleverna utifrån sina förkunskaper och bygga kunskap utefter detta. Således får lärarna anpassa undervisningen utifrån individens behov och var denne befinner sig i sin utveckling. Lärarna förklarar att en god läsförmåga underlättar undervisningen för eleverna och att skolan har ett stort ansvar i att stötta de elever som behöver stärkas i sin läsutveckling.

7.2.2 Läsförmåga och lässtrategier

Både **Lärare1** och **Lärare3** har tyst läsning på morgonen i klassrummet för att träna elevernas läsförmåga. För **Lärare1** är detta en viktig aktivitet som ger eleverna läsvana. För eleverna som inte knäckt läskoden ännu kan det enligt Lärare 1 vara ”helt okej” med att endast titta på bilderna för att följa med i berättelsen. Vidare berättar hen att de framför allt övar på skrivning och att ljuda i årskurs 1. Sedan får eleverna även lyssna på högläsning i klassrummet varje dag vilket läraren tycker är en viktig aktivitet att försöka få in dagligen. Eleverna har också en läsläxa till varje vecka som de tar med hem och läser tillsammans med vårdnadshavarna och som inkluderar att de sedan ska svara på frågor till kapitlet för att träna sin läsförståelse. Eleverna uppmuntras att läsa läsläxan högt för sig själva, tillsammans med ett syskon eller ett gosdjur och sedan även med vårdnadshavarna.

Lärare1 arbetar inte utifrån någon bestämd modell för läsning men hen tar hjälp av kollegor och ”plockar russinen ur kakan” utifrån beprövade modeller för läsning. Ljudning är den strategin som står i fokus för läsning nu i årskurs 1. De ljudar högt tillsammans vad som står skrivet på tavlan; detta är något de har arbetat med sedan i förskoleklass men även fortsätter att arbeta med nu då alla elever ännu inte har lärt sig hela alfabetet eller knäckt läskoden. Ljudning arbetas med i alla ämnen där läsning förekommer i skolan.

Som tidigare nämnts arbetar **Lärare3** också med tyst läsning varje morgon. Hen berättar att klassen före Covid-19 pandemin gick till biblioteket och lånade böcker. Eleverna fick då fritt välja mellan skönlitteratur och faktatexter. Läraren berättar att eleverna nu läser via deras läsplattor i stället tills de kan besöka biblioteket igen. Eleverna får låna vilka böcker de vill eftersom fokus ligger på att läsningen ska vara kopplad till nöje och vara en lustfylld aktivitet. Men om elever endast väljer böcker ur en specifik genre så vill läraren utmana eleven till att även läsa böcker ur andra genrer och hjälper eleven att hitta ny spännande litteratur. Eleverna får träna mycket läsförståelse, de arbetar varje vecka med material i olika ämnen för att öva sin läsförståelseförmåga och kunna svara på frågor utifrån texter. Detta återkommer även i läsläxan där de får svara på frågor till kapitlet de läst, de har även en arbetsbok i svenskan som återkopplar med frågor till texten i läsläxan.

Lärare3 arbetar inte utifrån en särskild modell för lästräning. I stället anpassar hen helt arbetet utifrån elevernas behov. När det gäller lässtrategier svarar läraren att de tidigare arbetat med “cowboyn, konstnären, spågumman, reportern och detektiven” men att de inte arbetar så mycket utifrån dessa längre; som en påminnelse finns det dock bilder på strategierna i klassrummet. Nuförtiden arbetar de främst med läsförståelse för att eleverna ska få strategier som hjälper dem att läsa “på, mellan och bortom raderna”. Hen förklarar att det finns flera elever i klassen som har svårt att plocka ut information som inte uttrycks explicit i texten och menar att detta skulle behöva arbetas ännu mer med i undervisningen.

Analys: De båda lärarna fokuserar på att få läsningen till en lustfylld aktivitet som bygger på intresse och motivation. Bråten (2008) förklarar att motivation är en viktig faktor i läsning då läsning är en energikrävande aktivitet som kräver fokus. Motivation skapas i förståelse till varför en viss aktivitet pågår. Det är viktigt att eleverna har förståelse för varför de ska läsa och vad nyttan bakom är. Han förklarar att elever som har inre motivation läser av lust och nöje, vilket stämmer väl överens med det lärarna berättar utifrån sina erfarenheter. Elever som drivs av inre motivation har en nyfikenhet för texten de ska ta sig för och fylls av en tillfredsställande känsla vilket är ett mål i sig för dessa elever. Elever med inre motivation vill ofta ta sig an svårare texter för att utmanas och utvecklas i sin läsning. I kontrast till läsglädjen hos elever med inre motivation beskriver han hur läsning kan upplevas för elever som saknar inre motivation, dessa elever upplever ofta ovilja att ta sig an svårare texter och får lägga mycket tankearbete för att klara av texterna. Eleverna vill då ofta ta sig igenom arbetet med så liten ansträngning som möjligt vilket inte ger ett meningsskapande sammanhang. Delar av Bråtens (2008) resonemang genljuder i intervju svaren. Under intervjun med **Lärare3** nämner hen att elever som har svårt med läsning undviker att läsa och att detta blir märkbart i klassrummet.

Elevers förmåga att använda lässtrategier spelar en viktig roll i hur väl elever lyckas ta sig an olika texter. En studie av Bråten och Anmarkrud (2013) visar att elever behöver arbeta med lässtrategier för att få en djupare förståelse för skriftspråkliga texter. Att konsekvent arbeta med lässtrategier hjälper eleverna att kunna ta till sig information i texter och bör därför vara en naturlig del av arbetet i skolan. Detta förhållningssätt återfinns hos de intervjuade lärarna som arbetar strategiskt utifrån var eleverna befinner sig i sin läsförmåga. För eleverna i årskurs 1 som är i början av sin läsutveckling är ljudning den främsta strategin som används i

klassrummet. För eleverna i årskurs 3 som kommit längre i sin läsutveckling ligger fokus främst på att utveckla deras läsförståelseförmåga. Eleverna berättar under intervjuerna i likhet med klassläraren att de arbetar genomgående med läsförståelse i flera ämnen i skolan.

Skolverket (2016, s.8) betonar vikten av att använda de didaktiska frågorna vad, hur och varför inom alla ämnesområden i skolan och så även i läsundervisningen. Frågorna preciserar lärandemålet för undervisningen till vad som ska genomföras, varför det ska göras och hur undervisningen ska gå till. Skolverket menar att det är viktigt att läraren har ställt sig dessa frågor för att göra undervisningen meningsfull och skriver att: "En förutsättning för att läsning också ska upplevas som en betydelsefull aktivitet, både i skolåren och senare i livet, är att man förstår vad man läser och också känner engagemang och har intresse för det man läser.". Detta bygger på att undervisningen är pedagogiskt planerad och med ett tydligt syfte som gör att eleverna själva förstår syftet bakom aktiviteten. På ett liknande sätt resonerar lärarna i denna studie när de beskriver att de vill få eleverna engagerade och motiverade i sin läsutveckling. Lärarna påtalar att de vill att läsningen ska vara associerad till ett meningsfullt sammanhang där eleverna har förståelse för vad de läser. De uttrycker att de genomför didaktiska avvägningar efter elevernas behov och anpassar undervisningen utifrån detta.

7.2.3 Faktorer som påverkar läsförmåga

Lärarna har lite olika tankar om varför läsförmågan inom klasserna varierar. **Lärare1** nämner att vissa elever i klassen saknar ro till att fokusera på sin läsning och att det är svårt att sitta still vilket gör det besvärligt för eleverna att leva sig in i boken. Men **Lärare1** nämner också att intresset och motivationen för läsningen är en faktor som spelar in. Läraren menar att utbudet av böcker i skolan är begränsat och att det lett till minskad tillgång till litteratur då biblioteken är stängda. Det gör att elevernas intresse för läsningen minskar och inte känns lika spännande. En annan faktor som läraren menar spelar stor roll i elevers läsförmåga är hemmet; om eleverna blivit lästa för och om de fått läsvana med sig från vårdnadshavarna. Hen formulerar också sig på följande sätt:

Jag tänker att det kanske har med intresse hos föräldrar. Det kan ha med utbildning hos föräldrar. Det kan ha med att vissa barn kanske har föräldrar som inte kan läsa. Vi har ju väldigt mångkulturell skola. Det kan vara att det är stökigt av olika slag hemma och då finns det ju absolut ingen ro till att läsa utan då kanske det läggs åt sidan eller vad man ska säga. Och det kan ju vara föräldrar som själva jobbar inom skola, som vet att det är också är jätteviktigt. (Lärare1)

Lärare3 nämner omedelbart det lustfyllda läsandet som en faktor som påverkar läsförmågan. Läraren tänker specifikt på en elev som inte finner någon mening eller lust till att läsa. Eleven har svårt för läsförståelseuppgifter och att läsa "bortom raderna" och väljer helst böcker som bara består av bilder. Eleven har ingen läsvana hemifrån utan läser bara läsläxan och finner inte heller någon glädje i att läsa; därför undviker eleven detta i görligaste utsträckning.

Läraren förklarar att lässvårigheter är en bidragande faktor till varför vissa elever inte tycker om att läsa och noterar att dessa svårigheter också i hög grad reflekteras i elevernas vilja att ta sig an uppgifter i andra skolämnen:

Det finns ju de som har svårt att läsa. De som inte har knäckt koden. Att det är jobbigt på något sätt att läsa. Alla de här negativa faktorerna som gör att det tar emot. Så mycket handlar om just lusten att läsa [...] Om man ser skillnader då på de som har god läsvana, god läsförmåga och också hur det visar sig även i skolarbetet så ser man skillnad på de som då inte har något intresse av det. Att det påverkar väldigt mycket annat. (Lärare3)

Gällande den roll hemmet spelar i elevers läsförmåga skiljer sig lärarna åt. **Lärare3** anser att elever är så självständiga idag att hen inte tror att eleverna påverkas på samma sätt av hemmet idag som förr. Hen menar att det finns elever som kommer från hem med mycket litteratur och där vårdnadshavarna läser mycket men där läsintresset ändå är svagt hos eleven. Läraren tror i stället att sociala medier och spel inverkar på elevernas fritid idag, vilket gör att intresset för att sätta sig och läsa en bok inte blir lika lockande.

Analys: För att fånga elevernas intresse menar Skolverket (2015) att läraren behöver ta vara på elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Om läraren har denna kunskap kan undervisningen bygga på elevernas egna intressen och låta det vara utgångspunkten för lärandet. Det gör lärandet lustfyllt eftersom eleven redan innan undervisningen börjar har en bra anknytning till området. Läraren kan sedan successivt styra in eleven i den riktning som läraren vill att lärandet ska ta. De intervjuade lärarnas tal om hur de organiserar läsundervisningen kring elevernas intresseområden stämmer överens med den beskrivning som Skolverket ger i ovan nämnda publikation, i vilken betonas att läsutveckling tar sin början i elevernas intresse och att om inte detta intresse inte finns så blir inte heller läsningen meningsfull och engagerande. Denna bild synliggörs också utifrån elevintervjuerna där en övervägande del av eleverna associerar läsning till nöje och uttrycker att de är motiverade till att läsa. På motsvarande sätt beskriver eleverna som saknar intresse för läsning att läsningen är omotiverade och olustig.

Även hemmet nämns i intervjuerna som en faktor. Utifrån den internationella studien PIRLS (2016) så framkommer det att faktorer som kön, socioekonomisk bakgrund, migrationsbakgrund och inställningen till läsning hos eleven och i hemmet spelar in i hur väl eleverna presterar i sin läsförståelse. Men Elbro (2004) menar att det inte är lätt att undersöka hur det sociala arvet faktiskt påverkar elevernas läsutveckling. Det är inte fastställt om det handlar om förväntningar från vårdnadshavare, intresset för lärmaterial, antalet böcker i hemmet eller föräldrarnas egna läsfärdigheter. Det går dock att konstatera att elevernas tidigare erfarenheter i den tidiga läsutvecklingen spelar roll. Har eleverna förbättrade färdigheter från förskoleåldern så har eleverna generellt mer utvecklad läsförmåga i de tidiga årskurserna i skolan.

Lärarna från de olika årskurserna har olika tankar om den roll hemmet spelar avseende elevernas läsförmåga. **Lärare1** anser att hemmet och vårdnadshavarnas relation till läsning spelar en stor roll i elevers läsutveckling. Medan **Lärare3** menar att elevernas läsförmåga främst är kopplat till elevernas egna intressen.

7.2.4 Läsförmåga och prestation i olika ämnen

Lärare1 menar att det finns många undervisningssituationer där det märks att eleverna befinner sig på olika nivåer. Dels syns det i den tysta läsningen på morgonen om eleven har fokus när den läser eller har fokus på något annat. Utöver det menar hen att det märks tydligt när eleverna ska skriva om de har ordförståelse, stavning och flyt i sitt skrivande. Läraren menar att det blir särskilt tydligt efter genomgångar i matematik och svenska om eleverna själva genom att läsa uppgiftsformuleringarna kan skapa en förståelse av vad de ska göra. De elever som har god läsförmåga kan läsa sig till vad som frågas efter i matteboken eller arbetsboken i svenska och göra det som står i texten, medan elever som inte knäckt läskoden blir mindre självständiga och genast räcker upp handen och frågar vad det står. Läraren exemplifierar även hur hen kommer runt denna problematik genom att i SO undervisningen läsa elevernas faktatexter högt, vilket gör att samtliga elever kan följa med i texten. Därefter producerar klassen tillsammans en text på tavlan i klassrummet som eleverna får skriva i sina skrivböcker. På så vis kan alla elever hänga med oavsett hur långt de kommit i sin läsförmåga.

Läraren förklarar att elevernas läsförmåga hittills inte påverkat deras prestationer i övriga ämnen och menar att det är för tidigt att säga då eleverna fortfarande är små. På grund av att eleverna inte är så självständiga ännu går det inte att se någon koppling mellan läsförmåga och övriga prestationer. Läraren tror dock att detta kommer att märkas tydligare ju äldre eleverna blir. Exempel på situationer där det kan bli tydligt att eleverna är på olika nivå i sin läsförmåga förklarar läraren kan vara när de ska läsa instruktioner som står skrivna på tavlan eller arbeta självständigt i sina arbetsböcker. Hen menar att de eleverna som är svagare i sin läsförmåga behöver mer stöttning och hjälp att ta sig vidare i arbetet:

Alltså, jag tänker ju att det är så fort man skall göra någonting som är i skrift alltså om det är att de har en stencil framför sig eller liksom ett läromedel, eller att jag skriver någonting på tavlan. Och har de då inte.... allting underlättar ju såklart när du liksom läser. (Lärare1)

Lärare3 menar att det märks tydligt i olika ämnen om elever har god läsförmåga eller inte. Läraren förklarar att det blir synligt i alla ämnen där läsning av text förekommer om eleverna kan ta till sig instruktioner eller inte vet vad de ska göra. Hen förklarar att läsförmåga är nödvändigt för att kunna klara av skolarbetet i stort och att det förekommer läsförståelse i flera olika ämnen. I SO-ämnet blir det särskilt tydligt om eleverna kan ta till sig fakta eller inte. Läraren förklarar att:

Ja, men när man jobbar med ett ämne som i SO till exempel och det handlar om att läsa och inhämta kunskap från fakta från texten där blir det ju väldigt tydligt vilka som läser och förstår och vilka som behöver ta mycket tid för att läsa igenom texten och ändå inte ha förstått vad de har läst. Så i andra ämnen utan förutom svenska så blir det ju väldigt tydligt i, i det är sådana tillfällen, men det är ju alltid oftast läsförståelsen som,..olika typer av läsförståelseuppgifter som det märks. (Lärare3)

Läraren berättar vidare att elevernas läsförmåga även blir avgörande för deras förmåga att ta till sig NO-ämnet där eleverna ska inhämta kunskap från faktatexter och digitala källor på nätet. NO-ämnet kräver inte bara att eleverna har förståelse för det de läser; de ska även kunna värdera

vilken information som ska användas i skrivandet av egna NO-texter. Läraren noterar vidare vikten av god läsförståelse i matematik. Särskilt gäller detta vid problemlösning, då eleverna ofta har svårt att förstå vad det är de ska göra.

I intervjun med **Lärare3** framgår vidare att god läsförmåga är kopplad till elevernas förmåga att läsa mellan raderna och redogöra för den lästa texten på ett mer djupgående/tolkande sätt. Detta till skillnad från en svagare läsförmåga då eleverna inte sällan endast kan svara på explicita och enkla textfrågor:

Ja men alltså de som har god läsförmåga läsvana presterar ju bra och har inte svårt. Det blir... allting blir ganska lätt och de behöver mera utmaningar att svara på djupare frågor. Medan dom som inte har lika god läsvana eller liksom läsförmåga. De klarar de här liksom "på ytan frågorna" kanske lite "mellan raderna" så där möjligtvis. Men, men de är fortfarande så fokuserade på att leta i texten efter svar. Och kan inte riktigt. Nej, men det är liksom svaga läsare. (Lärare3)

Läraren berättar att elever med god läsförmåga tenderar att prestera väl i de olika skolämnena. Det blir betydligt lättare för dessa elever att ta till sig instruktioner och att erhålla sig kunskap i text. För elever som är svagare i sin läsförmåga blir det en större utmaning att ta till sig information i text och läsförmågan kan utgöra ett hinder i förståelse för vad som står.

Analys: De båda lärarna ger uttryck för att god läsförmåga underlättar elevernas kunskapsutveckling. **Lärare1** menar att läsförmågan inte spelar en avgörande roll för elevernas prestationer i andra ämnen i årskurs 1, då eleverna fortfarande är små och ännu inte arbetar självständigt, men menar att hen tror att det kommer bli märkbart i högre årskurser. **Lärare3** menar däremot att läsförmågan blir avgörande för eleverna i alla ämnen där det förekommer text och att det i årskurs 3 förekommer i de flesta ämnen. Hen menar att elevernas läsförståelseförmåga påverkar deras möjlighet att förstå uppgifter i ämnen som SO, NO och matematik.

Det som lärarna vittnar om framkommer även i resultat från tidigare studier. Tidigare forskning har visat att läsförståelseförmåga spelar en avgörande roll i hur elever har förmåga i att ta till sig textbaserade uppgifter kopplade till matematik och naturvetenskap. För elever som är svaga i sin läsförmåga blir det en stor utmaning att förstå uppgiften som ska genomföras och att kunna plocka ut vilka delar som är väsentliga i texten. Det har även visat sig att god läsförmåga kan vara avgörande för hur en elev klarar sig i matematikämnet; detta då bristande läsförmåga av matematiska texter medför svårigheter för eleverna att ta till sig varierande problemlösningssfrågor. Det har vidare visat sig att ordavkodning och läsförståelsestrategier är viktiga redskap för yngre elever att tränas i för utvecklas i sin läsförståelseförmåga (Carponera m.fl. 2016, Staden m.fl. 2020, Österholm, 2004, Samuelstuen & Bråten 2006).

Lundberg och Sterner (2006) menar att det finns ett samband mellan lässvårigheter och räkningsvårigheter. De kopplar sambandet till att eleven upplevt nederlag inom något av områdena vilket sedan leder till låg självkänsla och frustration där eleven ger upp inom båda. Detta medför att eleven tappar tron på att kunna lära sig något överhuvudtaget i skolan. De förklarar även att läsning av faktatexter skiljer sig från skönlitterära texter. Faktatexter introduceras ofta senare i ett barns liv och går ut på att läsa sig till kunskap; detta till skillnad från berättande texter som

för många skapar ett mer lustfyllt läsande. Även i matematiska texter förekommer ämnesspecifika begrepp som läsaren måste förstå innebörden av för att skapa en förståelse för vad uppgiften går ut på. Lundberg och Sterner framhäver att läsning av faktatexter, för kunskapsinhämtning, blir allt mer omfattande ju högre upp i skolstadierna eleven kommer, vilket i sin tur ställer allt högre krav på läsförmågan.

I lärarintervjuerna framkommer att vikten av god läsförmåga skiljer sig åt mellan årskurserna. För eleverna i årskurs 1 påverkar läsförmågan inte lika omfattande områden som för eleverna i årskurs 3 där läsförmågan enligt **Lärare3** blir synligt i allt textarbete som eleverna möter i de olika ämnena. Således krävs god läsförståelse inte bara i svenskämnet utan i så gott som alla av skolans. God läsförståelse kan alltså påverka hur väl en elev presterar och kan ta sig an nya uppgifter i ämnena. **Lärare3** menar att elever med god läsförmåga presterar väl i olika ämnen då dessa elever har lätt för att ta sig an instruktioner och arbetsuppgifter, medan det blir en större utmaning att prestera bra för elever som är svaga läsare.

7.3 Sammanfattning: jämförande analys

Både lärare och elever ger uttryck för att läsförmåga är ett viktigt redskap för att kunna tillgodogöra sig kunskap. Lärarna förklarar uttryckligen att elever med god läsförmåga har lättare att prestera väl i olika ämnen då läsningen inte kräver lika stora utmaningar som hos svagare läsare. Samma bild framträder i elevintervjuerna men beskrivs på ett annat sätt. Eleverna noterar att läsning förekommer i flera olika ämnen i skolan och att det kan upplevas svårt att ta till sig instruktioner och arbetsförklaringar i textform, vilket således leder till att de inte vet hur de ska genomföra en uppgift. Således uttrycker både lärare och elever att god läsförmåga krävs för att kunna förstå uppgifter i olika ämnen, medan endast lärarna relaterar god läsförmåga till hur väl eleverna presterar inom olika ämnen.

Lärarna är överens om att läsförmåga blir viktigare ju högre upp i årskurserna eleverna kommer. Detta framkommer även i elevintervjuerna då det blir tydligt att eleverna i årskurs 3 kan ge längre och mer välutvecklande svar gällande sin läsförmåga och läsutveckling än eleverna i årskurs 1 kan. Ytterligare gemensamma drag som återfinns i både och lärarsvaren är att läsmotivation är en viktig faktor för att eleverna ska bli engagerade i sitt arbete. Lärarna menar att det är viktigt att läsundervisningen är planerad utifrån elevernas intresse för att skapa motivation i lärandet. Från elevintervjuerna synliggörs en liknande bild; de elever som känner sig starka i sin läsförmåga tycker också att undervisningen är lustfylld medan elever som upplever sig som svaga läsare berättar att de tappat motivationen för läsning och upplever att de inte utvecklas i sin läsförmåga.

8. Diskussion

Nedan följer diskussion gällande resultat, metod, didaktiska konsekvenser och förslag på fortsatt forskning utifrån denna studie.

8.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka om yngre elevers olika läsförmågor påverkar deras kunskapsinhämtning och prestationer i flera olika skolämnen. Detta gjordes utifrån att både lågstadieelever och lärare intervjuades med frågor kopplade till frågeställningarna. I en genomgång av forskningen, som främst fokuserar äldre elevers läsförmåga inom olika ämnen, framkom att läsförmåga är det redskap som ligger till grund för möjligheten att tillägna sig all annan kunskap och därför är ett angeläget område att studera. Dock finns inte några studier som behandlar lågstadieelevers läsförmåga i relation till andra ämnen än svenska, vilket är ett gap denna studie vill vara ett led i att fylla.

Resultatet i denna studie tyder på att god läsförmåga och elevprestationer i övriga skolämnen har ett samband. Det indikerar även på att läsförmåga i olika ämnen blir ett allt viktigare redskap för varje årskurs. Detta stämmer överens med resultatet från Caponera m.fl (2016), Staden (2020) och Österholms (2004) forskningsstudier som tydligt visar samband mellan elevers läsförmåga och hur väl de hanterar textbaserade uppgifter. Samtliga studier visade att god läsförmåga medförde att eleverna klarade sina textbaserade uppgifter bättre än de elever som hade svag läsförmåga.

Lärarna menade att elever som erhöll god läsförmåga klarade att arbeta mer självständigt och hade större tillgång till kunskapsinhämtning utifrån text. Dessa elever hade lättare att ta till sig instruktioner och uppgiftsbeskrivningar i arbetsböcker. Läsning blir således mindre energikrävande för elever med god läsförmåga jämfört med elever som har mindre utvecklad läsförmåga. Hos de yngre eleverna (årskurs 1) påverkades de olika skolämnena i lägre utsträckning än för de äldre eleverna (årskurs 3). Detta berodde enligt en av lärarna på att alla elever i årskurs 1 ännu inte automatiserat sin avkodningsförmåga och inte förväntades arbeta lika självständigt som i de högre årskurserna.

Från elevintervjuerna framträdde en liknande bild. De yngre eleverna associerade läsning främst till läseböcker och endast en av eleverna nämnde att det även förekom uppgiftsbeskrivningar i matteboken. De förklarade att deras huvudsakliga fokus låg på skrivning och nämnde att skrivning är återkommande i flera skolämnen. Detta överensstämde med klasslärarens utsagor om arbetet i årskurs 1 och att de arbetade mycket med skrivövningar för att lära sig alfabetet. Eleverna fick utförliga genomgångar inför ett nytt arbetsområde och arbetade mycket med högläsning vilket gjorde att den egna läsningen inte blev lika krävande för de yngre åldrarna.

Resultatet indikerar även att de äldre eleverna har större förståelse för hur läsning används som ett redskap i flera olika ämnen och sammanhang. Eleverna från årskurs 3 hade rikare erfarenhet av att möta olika typer av texter och kunde med lätthet nämna i vilka situationer som läsförmåga fungerade som ett hjälpverktyg. De satte ord på sin egen läsutveckling och visade förståelse för

att svårigheter i läsförmågan kunde utgöra ett hinder i undervisningen när det kom till kunskapsinhämtning, instruktioner och uppgiftsbeskrivningar. Eleverna beskrev att de arbetade aktivt med läsförståelse och att detta förekom i flera olika ämnen i skolan. Klassläraren förklarade att läsförståelse har varit ett centralt arbetsområde för eleverna i årskurs 3 och att hen tränat elevernas läsförståelse i svenska, SO, NO och genom problemlösningar i matematik.

Utifrån lärarnas och elevernas upplevelser och erfarenheter inom läsförmåga framkom att motivation och intresse var viktiga faktorer för god läsutveckling. Ur lärarnas perspektiv framfördes det att elever med god läsförmåga generellt sett presterade bättre i olika ämnen eftersom de hade lättare att ta till sig instruktioner och uppgiftsbeskrivningar. Från ett elevperspektiv så synliggjordes att elevernas favoritämnen tenderade att vara samma ämnen som de kände sig starka i. Ingen entydig bild framträdde till vad som var orsaken till sambandet mellan favoritämne i skolan och förmåga. Eleverna gav olika svar på om de var drivna av intresse eller om det var deras förmåga att manövrera ämnet som gjorde lärandet lustfyllt.

I vilken grad hemmet spelade in som en avgörande faktor för elevers läsförmåga kunde inte tydligt utläsas av resultatet. Hos lärarna rådde det delade meningar gällande hemmet och vårdnadshavarnas inverkan på eleverna. Inte heller i elevintervjuerna kunde slutsatser om hemmets påverkan dras.

Gemensamt för de båda årskurserna var att eleverna lade ett stort ansvar på sig själva i sin läsutveckling snarare än att lägga ansvaret på skolan. Det blev också tydligt att elever med mindre utvecklad läsförmåga associerade läsning med negativa känslor vilket resulterade i frustration och minskad motivation. På liknande sätt vittnade lärarna om att elever utan motivation förlorat intresse och engagemang för arbetsområdet och behövde mer stöttning. Utifrån elevernas upplevelser och lärarnas erfarenheter framkom det att skolan var ett livsnödvändigt stöd för elevernas läsutveckling. Skolan har ett stort ansvar att anpassa läsundervisningen utifrån individens nivå och behov och att göra lärandet motiverande och lustfyllt för eleverna. Vilket grundar sig i det sociokulturella perspektivet utifrån Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen där eleverna blir delaktiga i sin egen läsutveckling (Lundgren m.fl. 2017). Detta stöds av Skolverket (2016, s.8) som skriver att: ”elever behöver få medveten undervisning i läsförståelse och stöd genom hela grundskolan för att bli goda läsare och kunna tillgodogöra sig kunskap i alla skolämnen under hela skoltiden”.

8.2 Metoddiskussion

Valet att genomföra en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer grundar sig i intresset att lyssna till elever och lärares egenupplevda erfarenheter av läsförmåga i olika ämnen. Idén till studien är sprunget från en föregående pilotstudie med liknande syfte och frågeställningar som i denna studie. I pilotstudien medverkade två klasslärare som berättade om sina upplevelser av elevers läsförmåga kopplat till olika ämnen i skolan. När resultatet presenterades blev det tydligt att det var ett viktigt perspektiv som saknades, nämligen *elevernas* upplevelser och erfarenheter. Det visade sig att resultatet blev väldigt entydigt när endast lärarnas perspektiv fick synliggöras och att kunskap gick miste när eleverna inte själva fick sätta ord på sina erfarenheter och upplevelser av sin läsutveckling.

Intervjuunderlaget utformades olika för elever och lärare. Anledningen till detta var för att undersöka hur eleverna själva skattar sin läsförmåga och genom öppna frågor se vad eleverna har för erfarenheter av läsning i olika ämnen. I lärarintervjuerna kunde frågorna ställas mer explicit för att ta del av lärarnas erfarenheter utifrån frågeställningen. Fördelen med intervjuguidens utformning var att samtalen blev ledigt och väckte flera intressanta diskussioner. Nackdelen med intervjuguidens struktur var att samtalen tog olika riktningar mellan elever och lärare då frågorna ställdes på olika sätt, detta gjorde att tematiseringen skiljde sig åt i resultatet. En svårighet med att intervjua barn var att frågorna inte fick bli ledande. Detta medförde att samtalen stundom tenderade att frångå studiens frågeställning.

Resultatet i denna studie gav en vidgad förståelse och mer nyanserad bild av läsförmåga i olika ämnen då även elevernas perspektiv inkluderats. Metoderna i denna studie har utgjorts av den semistrukturerade intervjun, vilket innebar ett samtal mellan respondent och intervjuare som var ledigt och där flera intressanta teman lyftes fram. Intervjuerna gav insyn i elever och lärares upplevelser i praktiken utifrån deras egna ord och förklaringar.

En negativ aspekt av valet av metod är att framtagen data är svår att generalisera. Urvalet i studien är begränsat till ett litet antal respondenter och endast utifrån en skola vilket gör det svårt att uttala sig gällande hur representativt resultatet är i ett större perspektiv.

8.3 Didaktiska konsekvenser

Resultatet i denna studie tillsammans med tidigare forskning indikerar på att en bristande läsförmåga ger konsekvenser för eleverna i flera olika ämnen och inte enbart i svenskämnet. I intervjuerna konstateras att inslag av läsförståelse förekommer i ämnen som SO, NO och matematik vilket i sin tur påverkar hur väl eleverna kan ta sig an uppgiften och både inhämta och redogöra för sina kunskaper.

Utöver läsning i svenskämnet så redovisas i läroplanen Skolverket (2019) att läsning även förekommer i ämnen som: biologi, fysik, geografi, historia, kemi, matematik, religionskunskap och samhällskunskap. Det uttrycks inte att eleverna behöver besitta läsförståelse i ämnena men att de ska ha förmåga att möta olika texter, söka information från olika källor för att redogöra sig kunskap och kunna tillämpa dessa i sitt arbete. Utifrån resultatet som presenterats i denna studie kan slutsatser dras att elevens läsförmåga påverkar deras prestationer i flera olika skolämnen. Att aktivt arbeta för elevens läsutveckling tycks således vara essentiellt för de flesta skolämnen.

8.4 Förslag på fortsatt forskning

För att undersöka hur generaliserbart resultatet är hade det varit av intresse att genomföra studien i större skala. Genom att intervjua fler lärare och elever från olika skolor och olika geografisk hemvist i Sverige hade underlaget kunnat ge en mer representativ bild av verkligheten. Detta hade eventuellt möjliggjort att kunna dra generella slutsatser av resultatet. En intressant aspekt hade varit att få in ett andraspråksperspektiv kopplat till detta område. Det gjordes inte i denna studie då arbetet hade blivit väldigt omfattande.

Det finns flera kvantitativa forskningsstudier som undersöker läsförståelse i olika ämnen med elever i högre årskurser, men väldigt få studier genomförda med yngre elever i fokus. Det vore därför intressant att se fler kvantitativa forskningsstudier som undersöker läsförmåga i olika ämnen kopplat till internationella studier för elever i de yngre åldrarna.

Avslutningsvis kan det presenterade resultatet i denna studie tyda på att läsförmåga påverkar elevers inläring och att det finns ett samband mellan elevers läsförmåga och deras prestation i olika skolämnen. Precis hur stor påverkan läsförmåga har går inte att precisera utifrån detta resultat. Det framkommer dock att elever som har god läsförmåga tenderar att prestera väl i flera olika ämnen. Huruvida läsförmågan är den avgörande faktorn för detta får lämnas till framtida forskning att undersöka.

Referenser

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bråten, I. (red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I., & Anmarkrud. (2013). Does naturally occurring comprehension strategies instruction make a difference when students read expository text? *Journal of Research in Reading*, 36(1), 42-57.
- Caponera, E., Sestito, P., & Russo, P. (2016). The influence of reading literacy on mathematics and science achievement. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, 109(2), 197-204.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, C., & Amstrand, B. (2004). *Läsning och läsundervisning* (1. uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolen - hur hänger de ihop?*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2017). *Lärande, skola, bildning*. (Fjärde utgåvan, reviderad). Stockholm: Natur & Kultur.
- OECD (2021), *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Samuelstuen, M., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107-117.
- Schmidt, Catarina. (2017). *Barn Som Medborgare I En Värld Full Av Texter*, Läslyftet: Läsa Och Skriva I Alla Ämnen F-3, 2017.
- Skolverket. (2008). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: [fördjupad analys av PIRLS 2006]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Om lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Sterner, Görel, & Lundberg, Ingvar. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Stenlund, K. (2011). *Läsning på mellanstadiet: en studie med fokus på elevers läsförmåga*. Licentiatsavhandling Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm.

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (1. uppl. ed.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Van Staden, S., Graham, M., & Harvey, J. (2020). AN ANALYSIS OF TIMSS 2015 SCIENCE READING DEMANDS. *Perspectives in Education*, 38(2), 285-302.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Österholm, M. (2004). Läs matematiska texter: Förståelse och lärande i läsprocessen. (Linköping studies and Science and Technology). No: 1134. Hämtad (2021-04-15): <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:21439/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga 1 - Samtyckesbrev

Till berörda vårdnadshavare

Hej!

Jag heter **Caroline Gustavsson** och är lärarstudent vid **Göteborgs Universitet**. Jag läser sista terminen på Grundlärarprogrammet F-3 och ska nu genomföra ett avslutande examensarbete i mina studier. Studien går ut på att undersöka om det finns ett samband mellan elevers läsvanor kopplat till elevers prestationer i övriga skolämnen. I examensarbetet kommer jag att genomföra korta intervjuer med några elever från årskurs 1 om läsning. Dessa intervjuer kommer sedan att medverka som en del i studien där alla deltagande kommer att anonymiseras. Jag vill poängtera att deltagandet är **helt frivilligt** och att det **när som helst är möjligt att avbryta sitt deltagande** i studien utan att behöva ange orsak.

Om du godkänner ditt barns deltagande så händer det här:

1. Ditt barn intervjuas av mig under ca. 15 min. Det eleven berättar kommer att spelas in och sedan skrivs ner (transkribering).
2. Ljudinspelning och transkribering kommer att behandlas konfidentiellt så att inga obehöriga kan ta del av den.
3. Resultatet kommer att presenteras i det slutgiltiga examensarbetet och diskuteras inom ramen för utbildningen på Göteborgs universitet. När så görs kommer inga namn på personer, lärare, elever eller skola att finnas med.
4. Alla deltagande kommer att förbli anonyma.

Med vänlig hälsning,

Caroline Gustavsson.

Mailadress: gusguscaai@student.gu.se

Svarsblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och jag har berättat för mitt barn vad intervjun kommer att handla om. Jag är informerad om att deltagandet är helt frivilligt och att jag, när jag vill, kan avbryta att medverka i studien. Jag samtycker härmed till att mitt barn får lov att medverka i denna studie.

[] Jag och mitt barn godkänner ett deltagande enligt ovanstående.

Ort och datum: _____

Namn elev: _____

Namn vårdnadshavare: _____

Underskrift vårdnadshavare: _____

Var vänlig lämna talongen till klassläraren

Bilaga 2 – Intervjuguide elev

Intervju med elev

- Hur gammal är du?
- Hur mycket tycker du om att läsa?
- Hur bra är du på att läsa?
- Vad läser du? Är det mest faktatexter eller är det mest berättelser?
- Hur ofta läser du på din fritid? Vad läser du på fritiden?
- Hur ofta läser du i skolan? Vad läser du i skolan?
- Tycker du att läsning är viktigt?
- (om ja) Varför tycker du att läsning är viktigt?
- (om nej) Varför tycker du inte att läsning är viktigt?
- När kan det vara användbart att kunna läsa?
- Hur arbetar ni med läsning i skolan?
- Vilket är ditt favoritämne i skolan?
- I vilket ämne känner du dig starkast i? Alltså, vilket ämne tycker du att du är duktigast på?
- Varför tror du att du är starkast i det ämnet?
- Finns det något ämne i skolan som du skulle vilja vara starkare i?
- Vad tror du skulle behövas för att du skulle känna dig starkare i det ämnet?
- Slutfråga: Vad skulle du vilja arbeta med när du blir vuxen?

Då har jag inga fler frågor till dig utan jag undrar om du har något som du vill tillägga eller som du undrar?

Bilaga 3 – Intervjuguide klasslärare

Intervju med klasslärare

- Hur länge har du varit lärare?
- Vad betyder läsning för dig?
- Vad anser du är god läsförmåga?
- Ser du någon koppling mellan god läsvana och god läsförmåga?
- På vilket/vilka sätt tränar dina elever sin läsförmåga? Hur tänker du kring läsförståelsestrategier?
- Arbetar du utifrån någon särskild modell med läsning? (ex reading and writing project)
- Har du märkt av några särskilda faktorer som gör att vissa elever har större läsvana och läsförmåga än andra elever?
- Vid vilken typ av undervisningssituation kan det bli tydligt att eleverna har olika mycket läsförmåga/läsvana?
- Har du sett någon koppling mellan elevers läsförmåga/läsvanor och hur eleven presterar i övriga ämnen?
- (Om ja på föregående) Vad tror du att den kopplingen kan beror på?
- (-II-) Hur tar sig elevernas läsförmåga uttryck i andra ämnen? (situationer/sammanhang)
- Hur stort utrymme får läsning av faktatexter i undervisningen?
- Hur stort utrymme får läsningen av skönlitteratur i undervisningen?
- Hur bearbetas faktatexter respektive fiktiva texter?
- Vad kan skolan göra för att stötta elever med mindre god läsförmåga?

Då har jag inga fler frågor till dig utan jag undrar om du har något som du vill tillägga eller som du undrar?