



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

# LÄSFÖRSTÅELSE I SKOLANS TIDIGA ÅR

En kvalitativ studie om hur fem lärare i årskurs 1-3 arbetar för att utveckla elevers läsförståelse

Reading comprehension in the early school years

A qualitative study of how five teachers in grade 1-3 work to develop students' reading comprehension

**MATHILDA HUGOSSON**

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation  
Pedagogik  
Självständigt arbete  
Avancerad nivå, 15 hp.

Handledare: Birgitta Norberg Brorsson

Examinator: Håkan Landqvist



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

kultur och kommunikation

SVA019

15 hp

VT

18

SAMMANFATTNING

---

Mathilda Hugosson

Läsförståelse i skolans tidiga år

En kvalitativ studie om hur fem lärare i årskurs 1-3 arbetar för att utveckla elevers läsförståelse.

Reading comprehension in the school's early years

A qualitative study of how five teachers in grade 1-3 work to develop students' reading comprehension.

2018

Antal sidor: 37

---

Syftet med denna studie är att undersöka hur några lärare resonerar och arbetar för att utveckla en god läsförståelse hos elever i årskurs 1-3. Jag har använt semistrukturerade intervjuer med fem lärare i årskurserna 1-3 för att besvara studiens forskningsfrågor. Resultaten visar att lärarna arbetar med samma innehåll men med olika metoder. De skilda metoderna beror på intresset hos läraren för läsning och läsförståelse samt skolans bestämmelser kring vilket material som ska användas i undervisningen.

---

**Nyckelord:** Lärare, läsförståelse, läsförståelsestrategier, undervisning

# Innehållsförteckning

1	Inledning .....	1
1.1	Syfte och forskningsfrågor .....	2
1.2	Uppsatsens disposition .....	2
2	Bakgrund och tidigare forskning.....	3
2.1	Rådande styrdokument.....	3
2.2	Läsförståelse .....	4
2.3	Läsförståelsestrategier .....	5
2.4	Lärarens betydelse.....	8
3	Metod.....	9
3.1	Datainsamlingsmetod.....	9
3.2	Urval.....	10
3.3	Genomförande.....	10
3.4	Analysmetod.....	11
3.5	Studiens tillförlitlighet.....	12
3.6	Etiska överväganden.....	13
4	Resultat.....	15
4.1	Deltagare .....	15
4.2	Informanternas uppfattning av begreppet läsförståelse.....	15
4.2.1	Förstå innehållet.....	16
4.2.2	Vara trygg med språket.....	17
4.2.3	Kunna läsa mellan raderna .....	17
4.3	Hur ser undervisningen ut? .....	18
4.3.1	Bestämt läromedel.....	19
4.3.2	Högläsning och gemensamma samtal.....	20
4.3.3	Läsförståelsestrategier .....	21
4.3.4	Ge tid till läsning.....	22
5	Diskussion .....	23

5.1	Metoddiskussion.....	23
5.2	Resultatdiskussion.....	24
5.2.1	Informanternas uppfattning om begreppet läsförståelse .....	24
5.2.2	Hur ser undervisningen ut? .....	26
6	Avslutning.....	28
6.1	Slutsatser .....	28
6.2	Framåtblickar .....	29
	Litteraturförteckning .....	30
Bilaga 1:	Intervjuguide.....	32
Bilaga 2:	Missivbrev.....	33

# 1 Inledning

Läsförståelse är en del av den svenskundervisning vi som lärare ska ge till elever i grundskolan och ska se till att eleverna, genom undervisningen, når de kunskapskrav Skolverket (2017a) har satt upp i rådande styrdokument. I ämnet svenska finns det specifika mål för läsförståelse för både årskurs 1 och 3 där eleverna i slutet av årskurs 1 ska kunna visa på ett enkelt sätt att de förstår innehållet av en text genom att "[...] kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet [...]" (Skolverket, 2017a:258). Under årskurs 3 ska eleven sedan visa att denne kan kommentera och återge mer än en viktig del av innehållet i den text som lästs (ibid.). Eckeskog (2013:101) har genom sin undersökning lagt märke till att lärare har haft viljan att förändra och utveckla sin undervisning i läsförståelse på grund av dessa mål som tillskrevs i den nya läroplanen som kom 2011.

Under 2001 deltog Sverige i studien Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) för första gången. PIRLS är en studie ämnad att undersöka läsförmågan hos fjärdeklassare runt om i världen. År 2001 presterade Sveriges fjärdeklassare bäst av alla de deltagande länderna och visade en signifikant skillnad mot resterande länder (Skolverket, 2016:7). Mellan 2001 och 2011 sjönk resultatet för de svenska eleverna med 19 poäng. Detta resultat visar att en stor del av svenska elever ligger under den grundläggande nivån för läsförståelse. I det senaste testet som gjordes 2016 visar resultatet av studien att Sveriges resultat ökat med 13 poäng, en markant ökning sedan 2011 (ibid.:7). Frågan jag ställer mig själv är, vad är det som gör att Sverige nu visar så pass goda resultat igen? Det jag därmed vill undersöka är hur några lärare idag undervisar i läsförståelse och hur de hjälper eleverna att nå de mål den svenska skolan har gällande läsförståelse.

Denna studie kommer att fokusera på fem verksamma lärare, med lärarlegitimation, som undervisar i svenska i årskurserna 1-3. Att intervjua lärare för dessa årskurser är av intresse då bland annat Stensson (2006:7) belyser vikten av att göra satsningar redan från förskolan och framåt. Detta då elever måste utveckla sin läsförmåga på ett djupare plan där de lär sig att tolka och reflektera över det lästa. Får eleverna inte utveckla detta menar hon att detta kan leda till att barnen växer upp utan möjlighet att påverka och kritiskt granska sin omvärld i riktning att försöka förändra den. På grund

av detta blir det intressant att ta del av hur lärare tänker kring läsförståelse och hur de väljer att undervisningen utformas.

## **1.1 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med denna studie är att undersöka hur fem lärare resonerar och arbetar för att utveckla en god läsförståelse hos elever i årskurs 1-3. Detta syfte operationaliseras genom forskningsfrågorna:

1. Hur ser lärares uppfattningar ut kring betydelsen av begreppet läsförståelse?
2. Hur ser undervisningen i läsförståelse ut?

## **1.2 Uppsatsens disposition**

I kapitel 2 presenteras tidigare forskning som är av relevans för ämnet samt kopplingar till rådande styrdokument. I kapitel 3 redogörs för metodval, urvalsprocessen, studiens genomförande och analysmetod. Vidare i kapitlet redogörs för studiens tillförlitlighet samt etiska överväganden. I kapitel 4 presenteras resultatet utifrån studiens forskningsfrågor samt analysens kategorier. I kapitel 5 förs en diskussion kring val av metod samt studiens resultat i förhållande till bakgrund och tidigare forskning. I kapitel 6 dras slutsatser och avslutningsvis diskuteras studien i ett framåtblickande syfte där förslag på vidare forskning inom ämnet ges.

## 2 Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag att inledningsvis koppla läsförståelseundervisningen till rådande styrdokument (2.1). Vidare redogörs för tidigare forskning om läsförståelse där jag beskriver läsförståelse (2.2), läsförståelsestrategier (2.3) samt lärarens betydelse (2.4).

### 2.1 Rådande styrdokument

Enligt rådande styrdokument syftar svenskämnet bland annat till att elever ska ingå i en undervisning där elevernas intresse ska stimuleras för att läsa och skriva (Skolverket 2017a:252). Som lärare är det av stor vikt att skapa en undervisning som främjar samtliga elevers utveckling och lärande som bidrar till en lust att lära. Skolverket menar att eleverna ska erbjudas en undervisning där de ska få ”utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2017a:9). Detta ska ske genom att eleverna får möjlighet att samtala, läsa och skriva i skolan. Vidare ska undervisningen

”ge eleverna rika möjligheter att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser. På så sätt kan de utveckla läslust och intresse för litteratur.” (Skolverket, 2017b:7).

För att elever i skolan ska ges möjlighet att bredda och fördjupa sin läsförmåga är det viktigt att skolan lär ut olika lässtrategier till eleverna. Skolverket (2017b:10) menar därför att detta är anledningen till att lässtrategier är ett centralt innehåll i samtliga årskurser. Eftersom elever möter olika typer av texter genom undervisningen kräver det att eleverna får lära sig olika typer av strategier för olika typer av texter. Läsförståelse visar eleven genom att han eller hon kan kommentera och återge några viktiga delar av innehållet från en text (Skolverket, 2017a:258). Skolverket menar att dessa delar är de som är viktiga för den enskilde eleven, och här finns alltså inga direkta rätt eller fel. Vidare ska eleven även visa att han eller hon kan föra resonemang om texters budskap och då relatera detta till egna erfarenheter.

## 2.2 Läsförståelse

”Skolans viktigaste uppgift är att lära barn att förstå vad de läser.” (Westlund, 2012:7). Westlund menar att alla barn i skolan har rätten att lära sig att förstå vad de läser då de kommer att växa upp till vuxna samhällsmedborgare som förväntas kunna detta. Läsförståelse handlar, enligt Stensson (2006:7), om något mer än att bara ta till sig information och att läsa en text. Hon menar att det är viktigare att utveckla förmågan att kunna förhålla sig till en text för att sedan tolka den. Att lära sig läsa är ett stort steg i barnets läsutveckling, och stort fokus läggs i skolan på att eleverna ska knäcka läskoden. Reichenberg (2008:5) menar att när barnet knäckt läskoden är en vanlig uppfattning hos lärare och pedagoger att resten kommer av sig självt, vilket hon inte är villig att hålla med om. Istället belyser hon vikten av att förstå att det är efter eleven knäckt läskoden som den stora utmaningen börjar, att eleven ska förstå vad den läst. Förstår inte eleven vad hon eller han läst menar hon att läsningen tappar sitt syfte. God läsförståelse, skriver Reichenberg (ibid.:11), är nyckeln till framgång i många av skolans ämnen, samt ”grunden för ett livslångt lärande och ett aktivt liv som samhällsmedborgare” (Reichenberg, 2008:11). Att leva i samhället som en aktiv och ansvarstagande samhällsmedborgare är även enligt Skolverket (2017a:218) det som undervisningen ska bidra till. För att ge barnen detta krävs goda kunskaper inom undervisning i läsförståelse samt att vara väl insatt i barnlitteratur (Taube, 2007).

För att förstå en text krävs en god ordförståelse menar Schmidt (2013). För att få en god ordförståelse blir det därmed viktigt att de ord som är viktiga för förståelsen i den aktuella texten diskuteras och förklaras tillsammans med eleverna för att alla elever ska ges samma förutsättningar. Eckeskog (2013:98) belyser vikten av att som lärare kunna förutse och planera för vilka ord som är väsentliga att gå igenom innan texten läses och inte gå igenom för många ord. Detta då många av orden förstås av eleverna när de sätts in i ett sammanhang.

Att vara i en läsargemenskap tillsammans med sina klasskamrater och lärare, menar Jönsson (2007:238), bidrar till att eleverna har varandra som stöd i arbetet med texter och läsförståelse. Alla elever får vara delaktiga och bidrar därmed till en helhet. Detta möjliggör att eleverna skapar förståelse av en text samt textens innehåll. Eleverna får därmed med sig insikten att tillsammans klarar de av saker som eleven, på egen hand, annars inte klarat på samma sätt. Elevens enskilda utveckling präglas av att arbeta



tillsammans med andra kring det lästa. Att arbeta tillsammans med andra gör att eleverna får ta del av många andras uppfattningar av texten, inte bara från läraren eller vad som faktiskt står i själva texten. Den enskilda elevens bidrag till gruppen, liksom gruppens bidrag till den enskilda individen, blir viktig. Jönsson (2013:241) har sett att den gemensamma läsningen bidrar till att utveckla elevernas förståelse för det lästa. Även Santoro, Chard, Howard och Baker (2008) har genom sin studie sett att den gemensamma högläsningen och efterföljande samtal bidrar till att utveckla elevers läsförståelse mer än om eleverna inte ges möjlighet att arbeta med andra kring det lästa.

### **2.3 Läsförståelsestrategier**

Som läsare av en text kan innehållet bearbetas på olika sätt. Ett hjälpmedel för elever är då att använda sig av olika läsförståelsestrategier. Läsförståelsestrategier menar Skolverket (2017b:10) är de konkreta och medvetna sätt som läsaren använder vid läsandet av en text. Detta menar Westlund (2012:33) bidrar till att underlätta läsförståelsen och genom att använda lässtrategier utvecklar eleven mentala verktyg för att kunna förstå en text. Eckeskog (2013) har i sin undersökning sett att elever som arbetat med läsförståelsestrategier bättre förstår innehållet i texten än de elever som inte gör det. Stensson (2006:19-20) belyser vikten av att läsning kan betyda olika saker för olika läsare. Många elever skannar av texten ord för ord från vänster till höger, uppifrån och ned. För dessa elever handlar det inte om att komma ihåg det lästa och reflektera över innehållet. Snarare att komma från punkt A till punkt B. Mer erfarna läsare har strategier i sig, och är oftast vana läsare. Det betyder att dessa läsare kan använda strategier i sin läsning per automatik och behöver inte reflektera över det på samma sätt som en mindre erfaren läsare behöver. En erfaren läsares strategier används utan reflektion och är strategier ovana läsare är helt omedvetna om. Stensson (ibid.:16) kritiserar den "fria läsningen", den läsning då elever sitter enskilt och läser i en bok som är avsedd för dessa stunder. Detta då hon menar att hur mycket tid som än ges till den fria läsningen så räcker det inte. Läsningen bör användas för diskussioner tillsammans med andra. Även Jönsson (2007:236) resonerar kring för- och nackdelar med den fria läsningen och menar å ena sidan att den fria läsningen bidrar till att elever får utgå från egna intressen i val av böcker vilket kan bidra till att väcka en viss läslust. Å andra sidan menar hon att eleven inte ges stöd från kamrater eller lärare under den enskilda läsningen som boksamtalet annars hade gett.

För att eleverna ska kunna bli reflekterande läsare måste de få strategier för att lära sig detta. Strategier är inget som alla elever har i sig, och måste tillsammans med en lärare få hjälp att ta sig in i bokens föreställningsvärld. Det är genom att få tillgång till dessa läsförståelsestrategier, och kunskap om hur de används, som eleven kan ta sig in i mer komplicerade texter och läsa ur olika genrer (Stensson, 2006:19).

Stensson (2006:31-34) beskriver sex olika lässtrategier som elever behöver lära sig, och veta hur de ska användas. Det är läraren som, genom undervisningen, bör ge eleverna möjlighet att utveckla dessa strategier.

1. Att göra kopplingar

Stensson använder begreppet "schema" för att beskriva hur detta går till. Ett schema samlar erfarenheter och används som en utgångspunkt i det vi redan vet. Erfarenheter som liknar de som en karaktär i en text har blir lättare att relatera till, och förstå karaktärens motiv, känslor och tankar. Varje ny erfarenhet, så som texter vi läser eller lyssnar till, förbinds sedan till det schema av erfarenheter som redan finns för att kunna tolka dessa erfarenheter.

2. Att ställa frågor eller undra

Att ställa frågor om läsning hjälper till att fördjupa tänkandet. Stensson menar att de erfarna läsarna ställer frågor redan innan de börjar läsa, men även under och efter läsningen. Dessa frågor kan hjälpa eleven att nå djupare in i en text. När läsaren når djupare in i en text hjälper det läsaren att kunna förstå och se sådant som finns att läsa mellan raderna. Genom att använda sig av frågor kan eleven hitta textens dolda mening.

3. Att skapa inre bilder

Inre bilder skapas ständigt när elever läser. Detta är beroende på elevernas tidigare erfarenheter och var de kan placera den nya kunskap som de tar in. Inre bilder är beroende av olika tecken från tidigare erfarenheter så som, beskrivningar, lukter och ljud. De elever som inte har erfarenheter som går att koppla till en text har svårare att få förståelse för texten och kan inte skapa relevanta inre bilder. De inre bilderna hjälper läsaren att skapa en förståelse och gör det lättare att gå in i berättelsen, vilket ger en tydlig koppling mellan läsaren och texten. Detta gör läsaren mer engagerad och förmågan till kreativt tänkande växer.

4. Inferenser: att läsa mellan raderna

Att göra inferenser kräver att eleven kan koppla ledtrådarna som ges i texten till sina egna erfarenheter, frågor och inre bilder. Detta hjälper eleven att tolka texten och nå fram till underliggande teman eller idéer. Att göra inferenser handlar om att kunna förutsäga vad som kommer hända i texten, att skapa inre bilder, att dra slutsatser och att tolka. Stensson menar att den erfarna läsaren gör detta utan att tänka på det. Den mindre erfarna läsaren behöver hjälp att kunna göra dessa inferenser och det är viktigt att som lärare hjälpa dessa elever och leda dem in i att tänka i dessa banor. Detta görs genom att skapa ett samtal både innan och efter läsningen.

5. Att bestämma vad som är viktigt

För att kunna bestämma vad som är viktigare än något annat i en text behöver eleverna lära sig att söka i textmassan. Detta sker på olika sätt i olika slags texter. Som läsare behöver man kunna både se vad som finns på och under ytan.

6. Att syntetisera

Då eleven syntetiserar sätter han eller hon ihop delar till något nytt. Nya idéer och nya sätt att se på saker skapas genom att kombinera ny information med redan existerande kunskap. Under tiden som eleven läser en text, eller lyssnar till någon som läser en text, får eleven hela tiden ny information som adderas till det eleven redan vet. Under tiden försöker eleven skapa mening. Stensson understryker att när eleven syntetiserar stannar denne upp och samlar ihop informationen och tankarna. Det är då eleven ska kunna använda all den insamlade informationen och använda den till att exempelvis göra generaliseringar och bedömningar, skilja viktiga delar från mindre viktiga delar, göra sammanfattningar och/eller skapa nya perspektiv. Genom denna läsning kan eleven integrera ny information med tidigare kunskap som han eller hon har.

Dessa sex strategier som Stensson (2006) presenterar går in under den kategori av strategier som Bråten (2008) kallar för elaboreringsstrategier. Dessa strategier används av läsaren för att göra texten meningsfull. Vidare finns enligt Bråten ytterligare tre huvudkategorier för läsförståelse vilka är: minnesstrategier, struktureringsstrategier och övervakningsstrategier.

För den praktiska undervisningen tar Westlund (2012:19) upp viktiga punkter att ha i åtanke när elever lär sig om, och att använda, olika lässtrategier. Hon belyser bland

annat vikten av att vara uppmärksam på hur elever använder strategier vid läsning. Detta menar hon är viktigt då det är lärarens uppgift att vägleda dessa elever. Vidare ska eleven ges tillfälle och möjlighet att ingå i dialoger med läraren och andra elever för att på så sätt kunna reflektera över sina egna tankeprocesser.

## **2.4 Lärarens betydelse**

Reichenberg (2008) belyser den problematik som finns hos vissa elever i skolan, de elever som tappat läslusten och motivationen. Hon menar att denna lust och intresset hos eleven tappas av olika anledningar. Genom att elever ständigt utvärderas märker de snabbt om de inte ligger på samma nivå som sina kompisar och klasskamrater. Detta resulterar i att viljan att läsa sjunker. Utöver elevens egen känsla om sin läsning, så menar Reichenberg att det även ligger ett stort ansvar hos läraren då lärarens val av texter och den undervisning som bedrivs har en påverkan hos elever som tappar lusten för läsning. Därför är det av stor vikt att som lärare vara medveten om betydelsen av vilka texter som väljs. Av Laws studie (2010) framgår att elever som ansåg att deras lärare motiverade dem att läsa samt använde motiverande strategier i undervisningen nådde ett högre resultat än de elever som inte kände detta. Även Stensson (2006:12) beskriver problematiken med elever som tappar lusten att läsa. Hon belyser problematiken med pojkar i tonåren som upplever läsning som något kvinnligt. Hon ställer sig därmed frågan om detta är något de anser redan på lågstadiet, eller om det utvecklas successivt under åren. Stenssons teori är att det kan grunda sig i den tidiga läsundervisningen och att skolan inte lyckats stimulera alla barn till en tolkande läsning. Westlund (2012:8) hänvisar till att det finns allt mer forskning som tyder på att det är lärarens sätt att navigera eleverna för att utveckla deras läsförståelse som är av avgörande betydelse.

Läraren har ett ansvar över att föra vidare insikten av hur viktigt det är att läsa. Detta betyder att läraren själv måste förstå läsningens betydelse. Stensson (2006:17) menar här att har man som lärare insett att ” [...] läsning är detsamma som att tänka, att använda sin fantasi, reflektera och samtala [...]” (Stensson, 2006:17), då leder detta till en förståelse för att man som lärare i skolan behöver ägna mer tid åt läsning. Vidare menar hon att om läraren anser att läsning är viktigt så behöver han eller hon inför elever och föräldrar kunna sätta ord på varför. Det viktiga är att läraren själv har en klar och tydlig bild över hur undervisningen ska se ut och försöka skaffa sig en

helhetssyn kring detta. Även Jönsson (2007:240) belyser vikten av att som lärare skapa tid för läsning, skrivande och samtal för att elever ska utveckla sin läsning och läsförståelse. Vidare beskriver Jönsson (ibid.:239) den viktiga roll som läraren i har i klassrummet. Läraren bör fungera som en stödperson och ska kunna hjälpa elever att närma sig texter på olika sätt. En viktig aspekt i detta är även att läraren inte ska värdera elevernas arbete utan fokusera på att finnas där som en samarbetspartner (ibid.).

### **3 Metod**

Metodkapitlet inleds med en beskrivning av metodvalet. Vidare följer en beskrivning av urvalet, genomförandet samt en redogörelse för studiens tillförlitlighet. Avslutningsvis beskrivs de etiska överväganden som gjorts och den analysmetod som använts vid analys av insamlad data.

#### **3.1 Datainsamlingsmetod**

Då denna studie ämnar undersöka hur några lärares undervisning ser ut och hur de arbetar för att utveckla elevernas läsförståelse har jag använt mig av en kvalitativ forskningsmetod. För att få svar på mina forskningsfrågor använde jag mig av en semistrukturerad intervju, ett samtal mellan mig som intervjuare och informanten med stöd i en intervjuguide (bilaga 1). Trost (2010) och Bryman (2011) menar båda att en intervjuguide är ett lämpligt stöd i en kvalitativ studie. Intervjuguiden användes som ett stöd under intervjun där jag som intervjuare sett till att jag mäter det som avsetts mätas med frågor som öppnar upp till ett samtal. Detta då den kvalitativa intervjun bör utgå från informanten och det samtal som pågår, och inte utifrån förutbestämda och slutna frågor. I enlighet med Trost (2010:71) och Bryman (2011:419) gjordes därför en intervjuguide med frågeområden som för denna studie var relevanta. Dessa frågeområden utformades utifrån studiens syfte, forskningsfrågor och den bakgrundslitteratur jag innan intervjuerna tog del av. Vidare följde några frågor för varje område som öppnade upp till ett samtal mellan mig och informanten där följdfrågor kunde ställas från mig om det behövdes. Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av ett ljudupptagningsprogram via min telefon. Detta gjordes för att underlätta analysen av den insamlade datan. Trost (2010:74) belyser att fördelen med

att spela in intervjun på en ljudfil gör att jag vid analysen kan lyssna till samma intervju flera gånger. Genom att jag gjort detta möjliggjorde det för mig att kunna lyssna efter tonfall och ordval som annars hade kunnat missas. Den inspelade intervjun bidrog även till att transkriberingen av varje enskild intervju kunde ske där hela intervjun blev nedskriven ord för ord.

### **3.2 Urval**

Urval av deltagande lärare för intervjun har gjorts utifrån, vad Bryman (2011:392) kallar, målinriktade eller målstyrda urval. Ett sådant urval gjordes då jag inte ville välja mina deltagare slumpmässigt, utan ville välja strategiskt utifrån mitt syfte och mina forskningsfrågor som jag skulle få besvarade. Urvalet gjordes genom att i ett missivbrev (bilaga 2) söka efter verksamma lärare som undervisar i någon av årskurserna 1-3. Efter kontakt med 10 skolor fick jag tre lärare att intervjua. När jag inte fått tillräckligt med informanter (enligt mitt tycke) tog jag tillfället i akt att efter varje intervju använda mig av ytterligare en urvalsmetod, snöbollsmetoden. Trost (2010:141) beskriver metoden som användbar vid just kvalitativa studier då metoden ämnar att via ett målstyrt urval, alltså informanten, kunna fråga om han eller hon vet någon som skulle vara lämplig och villig att delta i studien. Genom denna metod fick jag ytterligare två lärare att intervjua. När intervjuprocessen startat och resultatet börjat sammanställas fick jag svar från ytterligare tre lärare som ville delta i min studie. Dessa tre intervjuer var inte möjliga att genomföra inom tidsramen för mitt arbete och jag tog därför beslutet att begränsa urvalet till fem informanter. Därmed gjordes inga ytterligare försök att få fram fler informanter till min studie. Detta då jag, i enlighet med Trost (2010:143), anser att för många informanter till en studie av denna grad skulle generera ett för stort arbete med insamlad data. Då är det, enligt Trost (ibid.:144), viktigare att fokusera på kvalitet än kvantitet och att det är detta som ska sättas i första rummet, tillsammans med etiken. Mina etiska överväganden beskrivs mer i avsnitt 3.5.

### **3.3 Genomförande**

Intervjuerna genomfördes enskilt med varje informant där intervjuerna spelades in. Att genomföra intervjuer enskilt menar Trost (2010) är till en fördel vid en kvalitativ studie då varje enskild informant får lika stort talutrymme och att stämningen inte drivs upp, då detta kan bidra till att informanterna delar synpunkter och beteenden de

egentligen inte sympatiserar med. Tillsammans med den tillfrågade informanten bestämdes tid och plats för intervjun där både informantens och mitt schema avgjorde när intervjun skulle hållas.

Inför intervjun hade informanten förberett en plats där intervjun kunde genomföras. Samtliga intervjuer har genomförts av mig i en intervju där jag tillsammans med informanten satt ner i ett rum avsett för vår intervju där vi kunde vara ostörda. Inga intervjuer har skett via mail eller telefonsamtal, detta för att jag, i enlighet med Trost (2010), anser att jag i en sådan intervju skulle gå miste om de intryck jag får vid en intervju där jag sitter ner framför informanten, dessa intryck kan exempelvis vara kroppsspråk och tonfall som sker i samtalet. Innan intervjun startade tackade jag för deras deltagande, gick igenom studiens syfte, repeterade de forskningsetiska principerna och hur jag under studien skulle förhålla mig till dessa samt att det under intervjun skulle göras en ljudupptagning. Samtliga informanter godkände detta. De genomförda intervjuerna tog mellan 27-48 minuter.

### **3.4 Analyismetod**

För att nå ett resultat utifrån mina intervjuer har den insamlade datan analyserats i fyra steg. Inledningsvis transkriberades hela intervjuerna samma dag som de gjordes. Detta för att inte förlora några detaljer som inte uppkommit under intervjun utan som jag själv fått anteckna. Dessa detaljer kunde exempelvis vara om informanten gjorde särskilda ansiktsuttryck eller använde sitt kroppsspråk på ett specifikt sätt som bidrog till hur informanten svarade. Efter transkriberingen skrevs hela intervjun ut. Intervjun klipptes sedan ut i remsor och ordnades utefter vad informanten svarat på. Remsorna lades ner i kuvert baserat på vilket frågeområde som besvarats. Exempelvis alla de svar som berörde informantens bakgrund lades i ett kuvert och de svar som berörde läsförståelsestrategier i ett annat kuvert.

Vidare markerades alla remsor med informantens initialer samt färgkodades med olika färger för varje informant. På framsidan av varje kuvert fanns en guide för vilken informant som hade vilken färg. Informanten hade samma färg i samtliga kuvert. Totalt blev det åtta kuvert med insamlad data. Frågeområdena som fanns på dessa åtta kuvert var: bakgrund, hemmet, undervisning, material, läsförståelse, strategier, hur når eleverna mål? Och goda/mindre goda läsare. På varje kuvert fanns det även en sammanfattning i punktform över vad som fanns i kuvertet. Ett exempel på detta är ett

kuvert som heter ”material”, på detta kuvert stod det: ABC-klubben, böcker, Skolverket och eget material. På så sätt kunde jag efter varje intervju enkelt placera informantens svar i rätt kuvert. Detta gjordes för att jag i nästa skede enkelt skulle hitta gemensamma teman som belyste det jag med studien ämnat att undersöka.

Sedan användes kuverten genom att lägga ut samtliga kuvert på en plan yta och arbeta med ett kuvert i taget. Först började jag med det kuvert som heter ”bakgrund” där samtliga informanter presenterat sig själva gällande ålder, yrke, utbildning och erfarenhet. Vidare tog jag ett kuvert i taget där jag fortsatte med läsförståelse, undervisning, material, strategier, goda/mindre goda läsare, hur når eleverna mål och till sist hemmet. Jag markerade citat där informanten sagt något som kunde kopplas till mina forskningsfrågor. Genom att alla informanters svar inom samma område låg i samma kuvert blev det överskådligt och tydligt att se samband i deras utsagor. De kategorier som skapades för forskningsfråga 1 utifrån den insamlade datan var: förstå innehållet, vara trygg med språket, kunna läsa mellan raderna. För forskningsfråga 2 skapades fyra kategorier, vilka var: bestämt läromedel, högläsning och gemensamma samtal, läsförståelsestrategier, ge tid till läsning.

I ett sista skede plockades citaten ut och användes i resultatdelen (Kapitel 4) där jag använt citat rakt av eller plockat ut vissa delar och satt ihop. Detta för att endast ta med det som för studien är relevant. Enligt Bryman (2011:431) kan citat behöva revideras då informanten ofta upprepar sig eller använder verbala tics, till exempel: liksom, öh, eh eller va. Några av de citat som användes i resultatet skrevs om av liknande anledningar.

### **3.5 Studiens tillförlitlighet**

Studien är gjord med hjälp av fem lärare som bedriver undervisning i bland annat läsförståelse. Samtliga lärare arbetar i samma kommun och kommer från tre olika skolor. Att intervjua fler lärare och använda exempelvis observationer som en ytterligare metod för att samla in data till denna studie hade kunnat stärka studiens tillförlitlighet. Att göra detta var dock inget som rymdes inom ramen för en studie av den här omfattningen. Med endast fem informanter och intervju som metod kan inte mina resultat ses som generaliserbara och visar därmed inte att resultaten är giltiga för andra lärare.



Validitet handlar enligt Bryman (2011:352) om huruvida en studie mäter det som avsetts att mäta. Jag har, i utformningen av min intervjuguide, förhållit mig till studiens syfte och forskningsfrågor och därmed förberett frågor för intervjuerna som ska ge mig svar på forskningsfrågorna. Denna intervjuguide har använts i samtliga intervjuer för att mäta det som avsetts att mätas. Något som höjer studiens reliabilitet är hur jag i metodkapitlet tydligt beskrivit studiens genomförande samt analysmetod vilket bidrar till att studien kan genomföras igen av någon annan. Om en kvalitativ studie skulle göras igen, skriver Patel och Davidsson (2011:106) att samma resultat inte skulle kunna garanteras då en kvalitativ studies resultat kan variera trots att samma metoder används och genomförandet ser identiskt ut. Detta kan inte garanteras då en kvalitativ studie fokuserar på att studera informanternas beteenden och erfarenheter. Detta är aspekter som kan komma att ändras hos de informanter som är delaktiga i studien.

### **3.6 Etiska överväganden**

Under denna studie har jag förhållit mig till Vetenskapsrådets (2002) etiska riktlinjer när en kvalitativ studie utförs. Kontakt som tagits från min sida med de informanter som deltog i denna studie skedde via mail till skolornas rektorer och i vissa fall direkt till undervisande lärare. Samtliga har gett sitt medgivande att delta och har blivit informerade via mail samt muntligt om de etiska krav som jag i min studie måste uppfylla. Nedan redogör jag för hur jag förhållit mig till, och uppnått, dessa krav.

**Informationskravet** innebär att jag som forskare ska informera samtliga inblandade i studien om studiens syfte. Jag har förhållit mig till informationskravet genom att jag i den första kontakten med informanterna meddelade studiens syfte i mitt missivbrev. Vidare under intervjun inleddes samtalet med att kort återigen berätta om studiens syfte.

**Samtyckeskravet** innebär att samtliga informanter i min studie har rätten att själva bestämma över sin medverkan. Genom att jag med mitt missivbrev skickat ut en förfrågan om deltagande i min studie har informanterna själva fått ta ställning till sin medverkan. Vidare fanns information i missivbrevet att deltagandet var frivilligt även efter att man tackat ja och att informanten alltså kunde avbryta sin medverkan när som helst.

**Konfidentialitetskravet** innebär att jag ser till att de inblandade i studien är medvetna om hur jag behandlar den information de ger mig i samband med de intervjuer som utförs i förhållande till deras sekretess. Tydlig information gällande hanteringen av insamlat material fick informanterna i missivbrevet. Efter intervjun repeterade jag denna information och meddelade att informanten inte benämns vid namn eller annat som kan koppla resultatet till någon specifik person.

**Nyttjandekravet** innebär att den insamlade data jag har endast används till denna studie och inget annat. Informanterna har innan och efter deltagande i min studie informerats att insamlad data kommer att användas i syfte att besvara denna studies forskningsfrågor och kommer att raderas när studien är färdigställd.

## 4 Resultat

I följande kapitel sammanställs studiens resultat utifrån den analys som gjorts baserat på intervjuerna. Resultatet presenteras utifrån studiens två forskningsfrågor samt de kategoriseringar som gjorts vid analysen. För att förtydliga studiens resultat har citat från intervjuerna använts. Inledningsvis ges en beskrivning av deltagande informanter.

### 4.1 Deltagare

Samtliga informanter är utbildade lärare med lärarlegitimation och arbetar i en mellanstor kommun i Mellansverige där de bland annat undervisar i svenska. Informanternas yrkeserfarenhet varierar mellan 1 och 22 år som lärare i grundskolan. L1 har arbetat som lärare i 13 år, L2 i 5 år, L3 i 10 år, L4 i 22 år och L5 i 1 år. L1, L2 och L5 arbetar alla på samma skola. Idag arbetar L1, L2, L3 och L5 som klasslärare i årskurserna 1-3 och L4 arbetar språkförstärkande i årskurs 1 samt 30 procent i skolbiblioteket. L4s arbetsuppgifter varierar något beroende på behovet som finns på skolan. Detta läsår har hon arbetat med att förstärka ordinarie lärares svenskundervisning med bland annat boksamtal i helklass och en-till-en läsning. Informanterna benämns i resultatet med förkortningen L, som står för lärare.

### 4.2 Informanternas uppfattning av begreppet läsförståelse

I intervjuerna har informanterna fått svara på vad de anser att läsförståelse är och vad som krävs för att förstå en text. I denna del redogörs för tre uppfattningar om vad dessa informanter anser att läsförståelse betyder och innefattar i undervisningen: att förstå innehållet (4.2.1), att vara trygg med språket (4.2.2), att kunna läsa mellan raderna (4.2.3). Först visas en sammanfattande tabell som används för att synliggöra det informanterna sagt inom varje kategori. De tomma rutorna i tabellen indikerar att informanten inte gett ett svar som kunnat kopplas till den kategorin. Vidare i resultatet görs en djupare redogörelse för informanternas svar utifrån dessa tre kategorier.

**Tabell 1.** Betydelsen av läsförståelse enligt informanterna

Kategori	L1	L2	L3	L4	L5
<b>Förstå innehållet</b>	Att förstå innehållet och kunna ta till sig en text.	Att eleven förstår vad den läst.		Eleven förstår att texten betyder något.	Att förstå det skrivna ordet och det som står i texten.
<b>Vara trygg med språket</b>			Är man trygg med språket kan man förmedla sina tankar.		
<b>Kunna läsa mellan raderna</b>	Att kunna läsa mellan raderna, förstå texten och inte bara tolka.		Dra egna slutsatser och läsa mellan raderna.		Läser mellan raderna och förstå innehållet

#### 4.2.1 Förstå innehållet

En uppfattning som tas upp av samtliga informanter är att läsförståelse betyder att eleven förstår vad som har lästs i en text. Detta menar L5 och L2 inte alltid är kopplat till att eleven har en god läsförmåga då läsförståelse även kan utvecklas vid exempelvis högläsning av läraren.

”(...) du behöver ju inte kunna läsa själv för att ha en bra läsförståelse, det kan ju vara jag som högläser, och sen att du förstår. Att de kan diskutera det vi har läst efter, förstå vad jag läste.” (L5)

Att förstå en text och att kunna ta till sig innehållet varierar beroende på vilken typ av text eleverna läser. Samtliga informanter belyser vikten av att en text bör kopplas till elevernas intressen och erfarenheter för att de ska kunna göra betydelsefulla kopplingar och leva sig in i texten.

”(...) och sen använder jag ganska mycket energi att hitta en bok som intresserar dom. Det är viktigt för att alla ska känna ett intresse för att förstå. (...) det märks ju det som inte är roligt har dom inte förstått någonting av... då stänger dom av.” (L3)

”Men till exempel trafiken och det, det har dom nog rätt så koll på... det kan du ju knyta an till nu... alltså idag. Då märker jag skillnad på förståelsen... om man jämför med till exempel forntiden.” (L2)

”Gärna om djur, för det tycker barn är kul. Fotboll... sporter. Man får ju utgå lite från vad dom tycker är intressant. Ja men det är ju lite att man hittar texter utifrån deras intressen. (...) För man säger ju det, elevnära texter, står det ju i målen... och elevnära texter är ju sånt som eleverna håller på med.” (L1)

”(...) och alltså det är ju lättare att läsa om sånt dom förstår... om du är intresserad av hästar och får en text om hästar så kan du ju lätt förstå texten.” (L5)

Att hitta texter som motiverar och intresserar alla elever anser informanterna kan vara svårt. L2 menar att det är viktigt att ha en god kontakt med antingen skolans bibliotek eller stadsbiblioteket för att få tips och råd gällande böcker som passar för elevgruppen. En fördel är då om bibliotekarien har en relation till elevgruppen och vet vad som passar just den gruppen elever.

”(...) ja för att det kan vara svårt att veta alltid... men bibliotekarien hjälper till att hitta böcker som passar... och hon har högläsning också ibland i klassen.” (L2)

#### **4.2.2 Vara trygg med språket**

En uppfattning som framkom av L3 var att för att ha god läsförståelse är det av stor vikt att som elev vara trygg med språket. Att eleven genom språket kan, tillsammans med andra, känna sig säker och redovisa sina tankar kring en text. Genom att känna sig trygg får eleven möjlighet att visa sina kunskaper och att han eller hon har förstått. En elev som inte är trygg med språket och inte är en säker läsare hindras då på grund av att han eller hon inte vågar ta för sig och diskutera med andra kring sin läsupplevelse i rädslan att svara fel.

”Att man inte... som man ser ofta barn som inte har kommit så långt i sin läsutveckling, att de blir bara nervösa och tycker det är jobbigt.” (L3)

#### **4.2.3 Kunna läsa mellan raderna**

En annan uppfattning var att, utöver att förstå vad som står i en text, ska eleven kunna läsa mellan raderna. Att kunna förstå något som inte står i texten med ord, utan något som texten vill förmedla. För att kunna läsa mellan raderna behöver eleven kunna

”(...) glida mellan textvärldar och verbala världar utan hinder på något sätt... att den kan se texten som levande eller boken eller det som vi håller på med, att det är verklighet för den.” (L3)

För att kunna läsa mellan raderna måste eleven kunna relatera till innehållet. För de elever som kan göra detta sker det automatiskt utan någon vidare ansträngning. Därav

följer att det är viktigt att hitta texter som alla, eller många, elever kan relatera till. För de elever som inte har lika lätt att relatera behöver man, som lärare, vara uppmärksam på och hjälpa till på vägen.

”(...) för dom andra får man förklara mera och visa bilder.” (L3)

”(...) ja men... läser en bit i taget, pratar om det, läser nästa bit... så dom får liksom uppdelat och anpassat efter deras förmåga.” (L5).

### **4.3 Hur ser undervisningen ut?**

I intervjuerna har deltagande lärare fått berätta om hur de planerar och håller i undervisningen gällande läsförståelse och läsförståelsestrategier i syfte att utveckla god läsförståelse hos eleverna. Nedan redogörs för fyra områden som informanterna anpassar sig efter samt anser som nödvändiga aspekter i planeringen av deras lektioner: bestämt läromedel (4.3.1), högläsning och gemensamma samtal (4.3.2), läsförståelsestrategier (4.3.3), ge tid till läsning (4.3.4). Först visas en tabell som används för att synliggöra det informanterna sagt inom varje kategori. De tomma rutorna i tabellen indikerar att informanten inte gett ett svar som kunnat kopplas till den kategorin. Vidare i resultatet görs en djupare redogörelse för informanternas svar utifrån dessa tre kategorier.

**Tabell 2.** Hur undervisningen i läsförståelse är uppbyggd

Kategori	L1	L2	L3	L4	L5
<b>Bestämt läromedel</b>	Gemensamt för skolan används ABC-klubbens material.	L2 följer arbetsboken och säger att alla i F-3 arbetar likadant.			De arbetar med svenskboken.
<b>Högläsning och gemensamma samtal</b>	Läser texter gemensamt i klassen och diskuterar dessa.	Läser högt tillsammans, antingen hon eller barnen.	Högläsning och mycket textsamtal.	De läser gemensamt och arbetar med boksamtal.	Mycket högläsning och prata tillsammans om vad de läst.
<b>Läsförståelsestrategier</b>	Går igenom läsfixarna så att eleverna kan använda dessa på egen hand.	Använder strategier för att på olika sätt träna läsförståelse.	Läsfixarna är ett stöd för eleverna när de ska prata om texter.	Modellerar och visar hur hon tänker när hon läser en text. Ger exempel på hur hon använder olika strategier.	Hjälper eleverna att använda sig av läsfixarna.
<b>Ge tid till läsning</b>	Tycker att det är viktigt att eleverna får tid till läsning för att bli goda läsare.	Låter eleverna läsa mycket enskilt och läser mycket för dem också.	Låter eleverna få läsa och lyssna till texter. L3 anser att eleverna utvecklas mycket av det.	För att utvecklas behöver man mängdläsa.	Anser att det är viktigt att eleverna får läsa. Högläsning och tyst läsning sker flera gånger i veckan.

#### 4.3.1 Bestämt läromedel

Tre av informanterna (L1, L2 & L5) nämner det material som skolan bestämt att alla ska använda i svenskundervisningen. Detta material är från ABC-klubben och används 2-3 gånger i veckan. Materialet innehåller en lärarhandledning till läraren, en läsebok och en arbetsbok för eleven. I detta material arbetar klassen med ett nytt kapitel i läseboken varje vecka och har detta som läsläxa. Läsläxan handlar om att förstå texten. Detta redovisas genom att svara på frågor som hör till texten. I arbetsboken arbetar eleverna med uppgifter som har med veckans kapitel i läseboken att göra.

”Man har haft ett kapitel att läsa i läxa och sen jobbar vi med det... under veckan som hör till kapitlet så då måste dom ju komma ihåg vad dom har läst.” (L2)

### 4.3.2 Högläsning och gemensamma samtal

Gemensamt för samtliga informanter, gällande läsning, är att de ofta utgår från en högläsningssituation av något slag. Att läsa tillsammans möjliggör djupare samtal om en text till skillnad från om alla elever läser olika texter. För att då se om eleverna förstått texten kan inte ett gemensamt samtal med andra ske, utan eleven får enskilt svara på frågor om den lästa texten, vilket i många fall är någon form av bokrecension. Informanterna vill med högläsningen kunna involvera eleverna i ett textsamtal där de får möjlighet att bearbeta texten och olika begrepp. Högläsningen kan skilja sig från att läraren läser en text eller att eleverna också är delaktiga och läser högt en och en.

”(...) ofta är det gemensam läsning om man vill modellera med läsförståelse som man kan göra. Läsa texter gemensamt och diskutera tillsammans om vad texten handlade om och vad den vill förmedla.” (L1)

En av informanterna (L3) belyser vikten av att hon som lärare behöver gå in med sin själ när hon läser för klassen. Det är viktigt att visa att man som lärare tycker om att läsa och ha förmågan att kunna skådespela under läsningen för att göra den mer levande. För att kunna göra det är det viktigt att i förväg läsa igenom texten för att hitta sig själv i läsningen och var det är viktigt att skådespela.

”(...) man måste lägga ner sin själ när man läser, man får vara skådespelare och liksom ha tystnader och whooo (viftar med händerna ovanför huvudet), göra ljudeffekter och lite med ljuset och så också...” (L3)

”Man måste gå in i texten själv och ha läst igenom kapitlet först själv hemma så man vet vad det handlar om. (...) Man måste veta liksom vart man ska pausa och vart det är lite spännande och vart det knarrar.” (L3)

Om eleverna går miste om detta finns risken att man som lärare tappar dessa elever och glädjen slocknar menar L3. Hon menar att det kan vara påfrestande och tidskrävande, men i längden är det värt det, när eleverna börjar få upp ögonen för böcker och tycker att läsning är roligt.

Samma informant (L3) belyser vikten av att läsa kortare texter med enklare frågor för att kunna lära sig att samtala om en text och att sätta ord på det eleven läst eller lyssnat till. Detta kan med fördel göras tillsammans med andra i par, grupper och helklass då det finns elever med olika kunskapsnivåer och kan då lära av varandra menar L3 och L5.



”Då sitter dom bara med en eller två och så hjälper dom varandra och komma fram till vad det egentligen handlade om... ja, och sen tar vi i helgrupper. Då tänker jag att de som har kommit lite längre sitter tillsammans med någon som inte kommit så långt.” (L3)

”(...) för då är det ju även... dom som inte har förmågan att sammanfatta och förklara vad vi har läst kan ju höra när andra gör det. Till slut förstår dom ju att jaha det är det här dom vill att man ska titta efter (...)” (L5)

En av informanterna (L4) beskriver hur hon arbetar med läsförståelse i helklass och menar att det är uppskattat av eleverna att arbeta med boksamtal för att öka läsförståelsen. Detta då hon har märkt att elever som får frågor som handlar om vad de tror, tycker och tänker vågar ta för sig mer och känns mer självsäkra i sådana situationer. Dessa frågor leder inte till en osäkerhet hos eleverna där de förväntas att svara rätt.

”Dom kan arbeta två och två, jag läser högt och dom hänger med i boken, så utgår vi från grundfrågorna i boksamtalet (...) det är öppet och fritt, där blommar dom. Det finns ingen som kan komma och säga att man har fel, det är jag jättenoga med när jag har boksamtal, det finns inga rätt, inga fel.” (L4)

### 4.3.3 Läsförståelsestrategier

Att arbeta med läsförståelsestrategier är något som samtliga informanter gör i sin undervisning och anser är ett viktigt hjälpmedel för att träna upp sin läsförståelse. Arbetet med läsförståelsestrategier ser olika ut hos informanterna, L1, L2, L3 och L5 nämner arbetet med ”läsfixarna” som används som figurer för olika typer av strategier vid läsning.

” Att välja en strategi åt gången för att sen i årskurs tre när de läser en text, att de kan använda den, använda flera strategier under samma text.” (L1)

”(...) hänga upp det, de här begreppen på en figur så att det blir... ja men cowboyen som sammanfattar, nu tar jag fram honom, då vill jag att ni ska sammanfatta och att... då kan det ju räcka att ha dom sitta uppe sen då kopplar jag dom, vad det är man vill att dom ska göra med texten.” (L5)

L4 menar att för att som lärare kunna arbeta aktivt med olika läsförståelsestrategier är det viktigt att eleverna förstår hur och när de kan användas för att få en djupare förståelse för en text. Som lärare ger man eleverna nycklar för att lära sig hur en text är uppbyggd och hur den kan bearbetas genom att modellera. Att modellera menar L4

är att själv gå in och visa och beskriva hur och vilka strategier man som lärare använder för att förstå en text.

”(...) så måste man ju också visa hur den lästa texten fungerar, hur den är uppbyggd, vad den har för nycklar, vad du kan använda för strategi, vad det är du letar efter och hur du söker frågor. Så man måste hela tiden modellera för dom.” (L4)

#### 4.3.4 Ge tid till läsning

Att ge elever tid till att utveckla sin läsförmåga anser samtliga informanter är en viktig del i utvecklingen av elevens läsförståelse. Elever behöver få tid för att läsa både individuellt, tillsammans med andra och att få lyssna till en vuxen som läser. Alla fem informanter anser att läsning behöver finnas i undervisningen dagligen, men inte alltid just läsförståelse. De menar att läsförståelse behöver utvecklas genom att läsa mycket och att få läsflyt.

”(...) vi läser jättemycket i klassen, det är vad jag kan göra och bidra med... tyst läsning, högläsning.” (L2)

”Ja, det är viktigt att dom får tid till läsning både här och hemma. Vi försöker ju ha högläsning kanske tre gånger i veckan, tyst läsning tre gånger och sen lite läsförståelse däremellan.” (L5)

Samtliga informanter diskuterar även vikten av att läsa hemma för att bli en god läsare. Samtliga anser att det är svårt att påverka eleverna till att läsa hemma och att det är viktigt att förmedla vikten av att läsa till föräldrarna.

”Jag har kommit på att jag måste få föräldrarna med, om jag inte får det, om dom är totalt oförstående, och bara, nej jag ville inte heller läsa när jag vara liten... då funkar det inte.” (L3)

”(...) försöker förklara och man försöker ju ändå så ett frö... skapa ett intresse för böcker. Så hoppas man ju att föräldrarna tar vid.” (L5)

”(...) framförallt prata mycket om det på föräldramötet, lyfta hur viktigt det är att läsa och förklara varför det är så viktigt att alltid läsa. Visa på vad händer om du inte läser, vad händer om du läser.” (L1)

Informanterna är eniga om att det finns en problematik i att få föräldrar att förstå hur viktigt det är med läsning och att eleven bör läsa hemma. L3 menar att det är viktigt att eleverna läser av eget intresse hemma och inte endast läxläsning, detta då det inte bidrar till att skapa läslust hos eleverna. De behöver även få höra en vuxen läsa, utöver läraren, för att utvecklas som läsare menar L3.

## 5 Diskussion

I detta kapitel kommer inledningsvis valet av metod att diskuteras (5.1). Vidare diskuteras resultatet i förhållande till studiens syfte, frågeställningar och bakgrundslitteratur (5.2). I resultatdiskussionen diskuteras resultatet utifrån studiens två forskningsfrågor, informanternas uppfattning om begreppet läsförståelse (5.2.1) samt hur ser undervisningen ut? (5.2.2).

### 5.1 Metoddiskussion

För majoriteten av intervjuerna blev det ett öppet samtal där jag kunde förhålla mig till frågorna i intervjuguiden samtidigt som jag kunde ställa andra typer av följdfrågor som ledde vårt samtal vidare. En brist i metoden var att inte pröva intervjuguiden i en pilotstudie på förhand. På grund av tidsbrist fanns ingen möjlighet till detta. Hade en pilotstudie varit möjlig att utföra hade jag som intervjuare varit mer säker på mig själv och på intervjuguiden. Informanternas svar kan ha påverkats på ett olyckligt sätt då vi i tre av de fem intervjuerna blev störda av andra som kom in i det rum som var avsett för vår intervju. Samtliga gånger avbröts vi under tiden som informanten pratade. Vi fick pausa inspelningen, vänta på att personen/personerna skulle lämna rummet för att sedan återuppta inspelningen. Detta gjorde att informanten kom av sig och inte alltid hittade tillbaka till den tanken som hon hade innan. Trots att informanten valt rummet i avsikt att vi inte skulle bli störda så fanns det omständigheter som varken hon eller jag kunde styra över som gjorde att vi blev avbrutna. Detta är en av nackdelarna att befinna sig på en skola under arbetstid då det alltid finns någon som kan komma att behöva något som finns i det rum vi sitter i.

I analysarbetet var det till fördel att jag skrev ut samtliga intervjuer efter transkriberingen och delade in alla svar i olika områden där alla svar var färgkodade samt signerade med informantens initialer så att jag tydligt kunde se vem som sagt vad inom varje område. Genom att jag själv transkriberade samtliga intervjuer var jag väl bekant med samtliga informanternas svar och kunde därmed leta efter det jag visste fanns i deras utsagor. Enligt Bryman (2011:430) är det en fördel att själv transkribera sitt resultat då jag själv ansvarar för kvaliteten av transkriberingen. Under sammanställningen av resultatet togs ett beslut att citaten skulle kopieras från

originalfilen med det transkriberade materialet för att på så sätt spara tid när citaten skulle användas i resultatkapitlet.

Valet av metod har gett mig svar på mina forskningsfrågor men resultatet kan inte appliceras på en hel population då resultatet är baserat på för få informanter och med endast intervjuer som vald metod. Att komplettera denna typ av studie med observationer och enkäter hade gett mig ett bredare resultat där jag kunnat få fler informanter och unika svar vilket då hade gjort att studiens tillförlitlighet stärkts.

## **5.2 Resultatdiskussion**

Syftet med denna studie var att undersöka hur några lärare resonerar och arbetar för att utveckla en god läsförståelse hos elever i årskurs 1-3. Under denna rubrik diskuteras resultatet utifrån studiens två forskningsfrågor i förhållande till den forskning som tagits upp i bakgrunden samt studiens syfte.

### **5.2.1 Informanternas uppfattning om begreppet läsförståelse**

I studien framkom att informanterna anser att läsförståelse betyder att en elev kan läsa en text och förstå innehållet, att vara trygg med språket och att kunna läsa mellan raderna. Dessa tre kategorier skapades i analysen av insamlad data.

Fyra av de fem informanterna har nämnt *att förstå innehållet* som det primära för vad läsförståelse betyder för dem, det vill säga att en elev kan läsa en text och sedan redogöra för vad den handlade om, antingen muntligt eller skriftligt. Å ena sidan är detta en grundläggande förutsättning för att utveckla sin läsförståelse. Å andra sidan bör inte läsförståelse endast ses som att eleven kan förstå vad en text handlar om. Istället bör eleven kunna förhålla sig till det lästa och kunna tolka texten (Stensson, 2006:7). För att kunna göra detta krävs det alltså en djupare ansträngning och förståelse än det som informanterna belyser. Två av dessa lärare menar att läsförståelse inte alltid hör ihop med att kunna avkoda texten och menar att läsförståelse kan visas hos en elev när någon läser för den. Med detta i åtanke kan begreppet läsförståelse förstås som något mer än att förstå det eleven läser vilket bidrar till att läsförståelse kan och bör utvecklas redan från förskolan, innan eleverna kan läsa. Det handlar då, i min mening, om att tidigt prata om texter med eleverna för att skapa förståelse för texten och kunna sätta detta i relation till redan tidigare kunskaper och erfarenheter.

Valet av texter, menar samtliga informanter, har en stor inverkan på om eleverna kommer att förstå innehållet. Detta då eleverna bör kunna relatera till texten och leva sig in i den för att skapa förståelse för det lästa. Precis som informanterna belyser, menar även Reichenberg (2008) att lärarens val av texter har en stor inverkan på hur eleverna tar till sig texten och förstår den och huruvida elever behåller eller tappar lusten för läsningen. Enligt min mening kräver detta erfarenhet hos läraren och är något som läraren behöver reflektera över i sin undervisning. För att förstå en text krävs det att eleverna kan använda olika strategier vid läsning, bland annat strategier som används för att göra texten meningsfull (Bråten, 2008:14), då läsaren behöver ta sig in i textens föreställningsvärld (Stensson, 2006:19). Detta underlättas av elevens erfarenheter då det inte kräver lika mycket av läsaren för att kunna relatera till innehållet.

Vidare ansåg L3 att läsförståelse betyder att läsaren känner sig trygg med språket och menar då att läsaren kan använda språket som uttrycksform när han eller hon ska prata om texter. Att kunna uttrycka sig hämningsfritt bidrar till att eleven utvecklas i sin läsförståelse då han eller hon blir aktiv i samtal och diskussioner som rör det lästa. Även om eleven inte förstått allt så utvecklas han eller hon genom att ta del av andras tankeprocesser och valda strategier. Genom att uttrycka sina tankar bidrar det även till att läraren blir medveten om vilka strategier som eleven använder och blir därmed medveten om var eleven befinner sig i sin läsförståelse (Westlund, 2012).

Tre av fem lärare, L1, L3, L5, ansåg även att läsförståelse handlar om att kunna läsa mellan raderna. Det handlar då, enligt min mening, om att läsförståelse kan ses som något som sker i olika stadier där att läsa mellan raderna ses som en mer avancerad nivå av läsförståelse. Det finns elever som har förmågan att läsa mellan raderna tidigt i sin läsning och de elever som har stora svårigheter att förstå vad det innebär. Stensson (2006:32) menar att genom att kunna ställa frågor till sig själv som läsare innan, under och efter läsningen hjälper detta eleven att nå djupare in i texten och kan läsa mellan raderna. Därmed är det viktigt att läraren är medveten om detta och ger elever strategier för hur detta kan göras. Dock menar informanterna (L1, L3, L5) att det inte är något de kräver att elever ska kunna, utan är något som utvecklas med tiden och som mer erfarna läsare kan göra. Jag tror att fler läsare kan lära sig att läsa mellan raderna om mer utrymme ges åt att samtala om texter genom exempelvis boksamtal. En möjlig tolkning av problematiken kring att elever inte ges möjlighet att delta i rika

boksamtal är att både intresse och kunskap är faktorer hos den undervisande läraren som påverkar detta.

### **5.2.2 Hur ser undervisningen ut?**

Att hålla i gemensamma läsningssituationer har utifrån resultatet visat sig vara vanligt under lektioner ämnade för läsförståelse. Informanterna menar att detta bidrar till elevernas utveckling i läsförståelse. Under lektioner som är utformade på detta sätt blir alla elever delaktiga och får ta del av samma text. Att undervisa på detta sätt anser jag är nyckeln till att ge samtliga elever samma förutsättningar, vilket är viktigt om texten, efter läsningen, ska diskuteras. Utifrån resultatet visar det sig att det är vanligt att läraren läser högt ur en bok eller en kortare text som eleverna får lyssna till. Några av lärarna har även valt att under dessa lektioner ge eleverna texten, antingen på papper eller projicerat på tavlan för att på så sätt kunna följa med i texten. Om denna typ av undervisning kombineras med ett efterföljande samtal bidrar det till att eleverna hamnar i en gemenskap där de lär av och med varandra vilket i sin tur bidrar till att utveckla elevernas läsförståelse (Jönsson, 2013; Santoro et.al., 2008).

Resultatet visar att deltagande lärare väljer att använda läsförståelsestrategier i sin undervisning av läsförståelse. L1, L2, L3 och L5 använder läsfixarna som ett hjälpmedel för att eleverna ska lära sig att använda läsförståelsestrategier i deras läsning. L4 är den lärare som under intervjun inte nämner läsfixarna vid namn, men använder strategier som liknar dessa. Fördelen med att använda sig av läsfixarna, enligt mitt tycke, är att eleverna kan befästa strategierna med hjälp av karaktärer som besitter olika egenskaper. En av informanterna menar att om eleverna får hjälp att lära sig använda läsfixarna tidigt i undervisningen kan dem använda dessa strategier på egen hand och att det är användningen av läsförståelsestrategierna som gör att elevernas läsförståelse utvecklas (Eckeskog, 2013; Westlund, 2012).

Mycket av den undervisning i läsförståelse som sker i klassrummet menar L1, L2 och L5 baseras på det material för svenskundervisningen som skolan tillsammans tagit beslut om ska användas i årskurserna F-3. Detta gör att undervisningen alltid ser likadan ut och att alla klasser ges en likvärdig undervisning. Enligt min tolkning av detta bidrar det också till att dessa lärare anser att detta material i stort sätt räcker att använda för undervisningen i läsförståelse. Eleverna arbetar med en text i veckan där de svarar på frågor i deras läsläxa samt arbetar med texten i deras arbetsböcker, vilket

i min mening inte är tillräckligt för att utveckla elevernas läsförståelse. Undervisningen skiljer sig mellan dessa lärare och de lärare som inte fokuserar på ett och samma material. L3 och L4 lägger ner mer tid på att läsa och samtala kring texter som är utvalda efter elevgruppen än L1, L2 och L5 som till stor del använder texten ur läseboken som tillhör det ovan nämnda material som skolan valt att använda. Att variera texter och anpassa dem efter elevgruppen går i enlighet med läroplanen som anger att eleverna ska ges möjlighet att möta olika typer av texter i undervisningen (Skolverket, 2017a:252). Att L1, L2 och L5 arbetar på samma skola har påverkat resultatet i avseende att ta reda på vilket material informanterna använde då skolan gemensamt beslutat för att använda samma material. Å ena sidan finns det fördelar med att arbeta lika på skolan och därmed ha stöttning hos andra lärare som gör och har gjort samma sak. Å andra sidan behöver läsförståelse utvecklas djupare och baseras på elevgruppen. Enligt min mening möjliggörs inte en sådan undervisning när man som lärare förlitar sig på ett färdigt material. Istället är det av stor vikt att anpassa texter efter den elevgrupp man som lärare har framför sig och att kunna reflektera över vad som funkar och inte i klassen.

## 6 Avslutning

Följande kapitel inleds med en redogörelse för de slutsatser jag i samband med denna studie kunnat göra (6.1). Avslutningsvis kommenteras studiens relevans samt förslag på vidare forskning i området (6.2).

### 6.1 Slutsatser

Syftet med denna studie var att undersöka hur några lärare resonerar och arbetar för att utveckla en god läsförståelse hos elever i årskurs 1-3. Av denna studie framgår det att dessa fem lärare har uppfattningar om läsförståelse som är lika varandra och menar att läsförståelse handlar om att kunna förstå en skriven text genom att antingen läsa en text eller lyssna till en när någon annan läser. Det framgår att undervisningsmetoderna i läsförståelseundervisningen skiljer sig åt något beroende på hur skolan arbetar samt det intresse som lärarna visar gällande läsförståelse. De lärare som har ett större intresse för läsning och undervisning i läsförståelse har en bredare repertoar av undervisningsmetoder än de övriga lärarna har. Lärarnas undervisning ser som sagt olika ut, men arbetar med samma typ av innehåll. I deras undervisning gällande läsförståelse arbetar de med högläsning och gemensamma samtal där alla elever hamnar i en gemenskap och lär av och med varandra. Samtliga lärare ser till att eleverna ges möjlighet att lära sig använda olika typer av strategier för att förstå det lästa och de belyser vikten av att lägga ner mycket tid på läsning både i skolan och i hemmet för att eleverna ska utveckla en god läsförståelse. Inledningsvis ställde jag mig själv frågan om vad det är som gör att Sverige nu nått så pass goda resultat i läsförståelse enligt PIRLS jämfört med tidigare år och ville med denna studie se hur några lärare arbetar för att utveckla elevers läsförståelse. Avslutningsvis kan svaret på den frågan inte riktigt ges utifrån denna studie. Detta av anledning att det är svårt att svara på huruvida informanternas metoder faktiskt utvecklar elevernas läsförståelse i praktiken då det inte är detta som undersökts. Dock kan jag, i relation till bakgrund och tidigare forskning, se att de informanter som lägger ner mer tid på val av texter och läsning bör nå ett godare resultat än de informanter som inte gör detta.



## **6.2 Framåtblickar**

Att undersöka lärarens uppfattning om läsförståelse och hur de planerar sin undervisning för att utveckla elevers läsförståelse är aktuellt i den bemärkelse att läsförståelse är något som testas i den svenska skolan. Att få förståelse för hur undervisningen bedrivs hjälper lärare att förstå hur undervisningen kan anpassas till eleverna och vilka metoder som bidrar till att utveckla läsförståelse. Vidare forskning inom området skulle kunna vara att genomföra en jämförelsestudie. I en sådan studie, jämföra två lärare och elevgrupper i samma årskurs och se hur intresse och metodval påverkar eleverna i utvecklingen av läsförståelse.

## Litteraturförteckning

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bråten, I. (red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på?* [Elektronisk resurs] : en studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2. Lic.-avh. Umeå : Umeå universitet, 2013. Umeå.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Law, Y-K. (2010). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27, 73-84. doi: 10.1016/j.tate.2010.07.004
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Santoro, L. E., Chard, David J., Howard, L. & Baker, Scott K. (2008). Making the very most of classroom read-aloud to promote comprehension och vocabular. *The reading teacher*. 61(5). 396-408 doi: 10.1598/RT.61.5.4

- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. (Doktorsavhandling, Örebro universitet, School of Humanities, Education and Social Sciences).
- Skolverket (2016). *PIRLS 2016: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (reviderad 2017)* [Elektronisk resurs]. (2017). Stockholm: Skolverket.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. (2., uppdaterade utg.) Stockholm: Natur & kultur.

## **Bilaga 1: Intervjuguide**

Tacka informanten för deltagandet.

Ge information om studiens syfte och de forskningsetiska principerna.

Informera om inspelningen av intervjun.

### **Bakgrund**

- Typ av utbildning
- Yrkesroll idag
- Hur många år har du varit verksam i yrket?
- Hur har du lärt dig om läsförståelsestrategier?

### **Läsförståelse**

- Vad anser du att läsförståelse är?
- Vad kännetecknar en elev med god läsförståelse?
- Vad kännetecknar en elev med mindre god läsförståelse?

### **Undervisningen**

- Hur ser du till att eleverna når målen för läsförståelse enligt läroplanen?
- Vilka typer av undervisningsmetoder använder du när det kommer till läsförståelse? Hur och varför?
- Hur planerar du din undervisning i läsförståelse?
- Hur följer du upp elevernas utveckling? Förstår eleverna vad de läst? Hur vet du det?
- Hur ser arbetet ut i läsförståelse för de elever med särskilda behov?

### **Övrigt**

- Hur får man elever att läsa hemma?
- Är det något du vill tillägga som jag inte frågat dig om?

### **Avslutande**

- Tacka för intervjun
- Maila mig vid frågor
- Kan jag maila dig om något behöver kompletteras?

## **Bilaga 2: Missivbrev**

### **Information om undersökning som behandlar lärares undervisning i läsförståelse**

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning där jag kommer att genomföra intervjuer med verksamma lärare i årskurs 1-3. Mitt namn är Mathilda Hugosson och är lärarstudent på Mälardalens högskola i Eskilstuna och läser nu min sista termin där jag kommer att föra denna studie som ligger till grund för mitt självständiga arbete. Jag avser att undersöka hur undervisningen i läsförståelse planeras och genomförs samt hur läraren skapar förutsättningar för att eleverna ska nå målen i läsförståelse.

I denna studie kommer jag att genomföra enskilda intervjuer med 6-8 lärare som undervisar i årskurserna 1-3. Intervjun beräknas ta ca 45–60 minuter. Du som ställer upp på intervjun kommer, innan intervjun, få tillgång till den intervjuguide jag utgår ifrån. Intervjun kommer att spelas in med hjälp av min telefon. Inspelningen används sedan vi transkriberingen av insamlad data.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig. Jag förhåller mig till de forskningsetiska principerna som konfidentialitetskravet, nyttjandekravet, informationskravet och samtyckeskravet. De insamlade data jag får i och med dessa intervjuer kommer endast att användas för denna uppsats. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVA. Vid godkänt betyg tas de insamlade data bort.

### **Vänliga hälsningar**

Mathilda Hugosson  
[Mhn14019@student.mdh.se](mailto:Mhn14019@student.mdh.se)

Handledare: Birgitta Norberg Brorsson  
[birgitta.brorsson@mdh.se](mailto:birgitta.brorsson@mdh.se)

076-888 05 26

---

Underskrift

---

Ort, datum