

Vägledning till läsförståelse

En kvalitativ studie av lärarperspektiv på arbetet med skönlitterära texter i årskurs 4 - 6

Dennis Barthelsson Reynolds

Institutionen för ämnesdidaktik

Självständigt arbete 15 hp, avancerad nivå

Språkdidaktik

Vårterminen 2022

Handledare: Birgitta Fröjdendahl

Examinator: Joakim Sigvardson

English title: Guiding reading comprehension – A qualitative study of teacher perspectives on literature in middle school



Stockholms
universitet

Guiding reading comprehension

A qualitative study of teacher perspectives on literature in middle school

Dennis Barthelsson Reynolds

Abstract

The objective of this study has been to investigate the beliefs of Swedish middle school teachers in supporting the development of students' reading comprehension of literature. The study is based on two central research questions that include what motivates teachers in choosing literature for reading comprehension instruction as well as considerations of reading strategy instruction aimed towards developing the reading comprehension of Swedish middle school students in grades 4 – 6. The theoretical basis of the study is grounded in teacher cognition regarding teachers' beliefs in addition to reader-response theory as it relates to methods of literature reading comprehension instruction. The study method consists of directed qualitative content analysis of semi-structured interviews with six teachers alongside document analysis of teaching materials used by the informants. Teachers were selected to emulate a representative sample of the teacher population with a variation in professional experience. The results show a consensus among teachers in the literature selection criteria that involve appropriate language complexity in addition to opportunities for students to appeal to and identify with familiar thematic content. Furthermore, personal experiences and interests influence teachers in the literature selection process. Moreover, the results indicate that the teachers make use of a content-focused approach and that reading strategies are applied to a varying extent in reference to influential instructional models, professional experience as well as school structures. The teachers convey insecurities in providing adequate equal support for students, which demonstrates a need for improved structural professional development. Suggestions for future research in reading strategies instruction development are also discussed.

Keywords

Literature, reading strategies, reading comprehension, teachers' beliefs, middle school years 4 - 6

Vägledning till läsförståelse

En kvalitativ studie av lärarperspektiv på arbetet med skönlitterära texter i årskurs 4 - 6

Dennis Barthelsson Reynolds

Sammanfattning

Studiens syfte har varit att undersöka uppfattningar hos lärare i årskurs 4 – 6 om arbetet med utvecklingen av elevers läsförståelse av skönlitteratur. Undersökningen genomfördes utifrån två centrala frågeställningar om lärarnas val av skönlitteratur i undervisning i läsförståelse och hur lärare väljer att arbeta med lässtrategier för att utveckla läsförståelsen av skönlitteratur hos elever i årskurs 4 – 6. Studiens teoretiska utgångspunkter utgörs av lärarkognition gällande lärares uppfattningar såväl som receptionsteori i anslutning till beskrivningar av arbetet med läsförståelse av skönlitteratur. Studiens datainsamling har utgjorts av riktad kvalitativ innehållsanalys av semistrukturerade intervjuer i anslutning till dokumentanalys av undervisningsmaterial med sex lärare som valts för att efterlikna ett representativt tvärsnitt av lärarpopulationen utifrån yrkeslivserfarenhet och skolform. Resultatet av studien visar att lärarna uttrycker en samstämmighet i motiveringar till skönlitteratur och att verk väljs utifrån kriterier gällande böckernas språkliga nivå och tematiskt innehåll som eleverna identifierar sig med och engageras av. Lärarna baserar även litteraturvalen på sina personliga övertygelser och erfarenheter. Resultatet visar dessutom att lärarna fokuserar på läsningens innehåll och undervisar i lässtrategier i varierad omfattning med hänvisning till enstaka strategiprogram, erfarenheter och skolans strukturer. Lärarna uppvisar osäkerheter i likvärdighetsarbetet och ger uttryck för ett behov av ett kontinuerligt fortbildningsarbete. Förslag på vidare forskning inom området för utvecklingen av arbete med lässtrategier presenteras.

Nyckelord

Skönlitteratur, lässtrategier, läsförståelse, lärares uppfattningar, årskurs 4 – 6

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	2
2. Bakgrund	2
2.1. Skolans styrdokument	3
2.2. Teoretiska utgångspunkter	4
2.2.1. Lärarkognition	4
2.2.2. Receptionsteori	5
2.3. Tidigare forskning	7
2.3.1. Lärares uppfattningar	7
2.3.2. Undervisning i läsförståelse	9
2.4. Arbete med läsförståelse av skönlitteratur i skolan	10
3. Metod.....	12
3.1. Urval	13
3.2. Datainsamling.....	14
3.3. Material	14
3.4. Bearbetning av material och analysmetoder	15
3.5. Forskningsetiska aspekter	16
4. Resultat	17
4.1. Lärares val av skönlitteratur	17
4.1.1. Lämplighet	17
4.1.2. Personliga dimensioner	19
4.2. Lärares arbete med lässtrategier	20
4.2.1. Fokus på innehåll	20
4.2.2. Blandade strategimodeller	21
4.2.3. Likvärdighetsutmaning.....	22
5. Diskussion	22
5.1 Resultatdiskussion	22
5.1.1. Val av skönlitteratur	23
5.1.2. Arbete med lässtrategier	23
5.2. Metoddiskussion	26
5.3. Didaktiska implikationer.....	27
5.4. Förslag på vidare forskning	28
Referenser.....	29
Bilaga 1 - Intervjuguide	
Bilaga 2 - Informations- och samtyckesbrev	
Bilaga 3 – Undervisningsmaterial – Exempel från Lärare 5	
Bilaga 4 – Undervisningsmaterial – Exempel från Lärare 6	

1. Inledning

Sveriges regering redogör för läsförståelse som en avgörande förutsättning för samhällsdeltagande och för individens möjligheter att ta del av information i skolan och det övriga samhället (Regeringens skrivelse, 2020/21:95). Läsning av skönlitteratur ger möjligheter till utvecklad läsförmåga, personlig utveckling och erfarenheter genom en konstform. Läromedelsutredningen (SOU 2021:70) understryker att skönlitteratur har varit en central del av svenskundervisningen genom alla tider och att lärares behov av skönlitterärt material fortsatt kommer vara stort framöver. Sveriges regering lyfter att vägarna till läsning är många och att skolan behöver arbeta aktivt med elevers tillgodogörande av längre texter (Regeringens skrivelse, 2020/21:95). Läsförståelsen bland barn och unga i Sverige har varit en omdiskuterad fråga, i synnerhet med elevers sjunkande resultat i läsförståelse mellan åren 2000- och 2012 (Skolverket, 2019b). Som svar på utvecklingen har flera aktörer verkat i läsfrämjande insatser, däribland Läslyftet med insatser på lärares kompetensutveckling mot bakgrund av PISA-resultatet. I 2018 års PISA-undersökning har vi sett en uppgång och utvecklingen kan sägas vara på rätt väg. Fler elever presterar bättre i läsförståelse, men samtidigt understryker Skolverket (2019b) att likvärdigheten behöver stärkas då det även framgår att antalet lågpresterande elever ökar. Det framgår att elever från resursstarka hem med tidiga läserfarenheter klarar sig bättre och upplever läsningen som mer lustfylld (Skolverket, 2017b).

Daglig läsning av böcker sjunker bland barn och utvecklingen har fortsatt i samma riktning sedan år 2012 (Statens medieråd, 2021). Det framkommer även att ungas missnöje över den egna medieanvändningen ökar och att fler anser att de tillbringar för lite tid med läsning av böcker. När allt färre barn läser kan skolverksamheten bli den enda miljön där många barn kommer i kontakt med skönlitteraturen (Skolverket, 2017b; Skolverket, 2019b). Skönlitterär läsning som elever inte tillgodogör sig i skolan kan således ha bäring på deras möjligheter till övrigt samhällsdeltagande och tillgodogörande av kultur. Enligt Westlund (2016) är lärarens utformning av sin enskilda klassrumspraktik central för elevernas läsförståelseutveckling. Därigenom kan lärarens överväganden sägas vara avgörande för elevers tillgodogörande av skönlitterära texter. Samtidigt framgår det att färre elever i Sverige får undervisning om lässtrategier än genomsnittet i EU och OECD (Skolverket, 2017b). Nordlund & Svedjedal (2020) påpekar att samtal om läsning och arbete med lässtrategier förekommer mer sällan bland lärare i Sverige än i jämförbara länder. I en enkät av Lärarnas riksförbund (2014) svarade även 55% av lärarna att de inte fått tillräcklig fortbildning i undervisning av lässtrategier. Lärarnas uppfattningar framgår emellertid inte av enkäten, vilket lyfts av Borg (2015) som en central aspekt för förståelsen av lärares yrkesutövning.

Darling-Hammond et al. (2017) redogör för Singapore och Hong Kong vars läsförståelseresultat utmärker sig eftersom länderna till en hög grad har fastställt en professionell undervisningsstandard, vilket innebär ett strukturerat arbete med att vägleda verksamma lärare till att aktivt ompröva sin yrkesutövning. Vidare beskriver Darling-Hammond et al. (2017) att länder vars skolsystem utmärker sig kännetecknas av att lärare utvecklar ett konstant och autonomt evidensbaserat utvecklingsarbete. Westlund (2016) betonar även att lärares medvetenhet om vad, hur och varför de undervisar i läsförståelse är avgörande för undervisningens kvalitet. Att studera lärares didaktiska överväganden i kontexten för den rådande situationen i Sverige kan synliggöra perspektiv på undervisningens utvecklingsbehov. En ökad kunskap om hur lärares avväganden och förutsättningar att ta beslut kan komma till uttryck kan ge riktningsgivande förslag på hur arbetet med elevers läsförståelse av skönlitteratur kan utvecklas i framtiden.

1.1. Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att belysa hur svensklärare i årskurs 4 - 6 uppgär att skönlitteratur kan användas för att stödja utvecklingen av elevers läsförståelse. Studien ämnar undersöka lärares uppfattningar av didaktiska överväganden och urval av skönlitterära texter i arbetet med att utveckla elevers läsförståelse av skönlitteratur.

För att uppnå syftet med studien har följande frågeställningar formulerats:

1. Vad motiverar lärarnas val av skönlitteratur i undervisning i läsförståelse?
2. Hur väljer lärare att arbeta med lässtrategier för att utveckla läsförståelsen av skönlitteratur hos elever i årskurs 4 - 6?

2. Bakgrund

Detta avsnitt ger en bild av området för studien med en inledande översikt av styrdokumentens formuleringar. Därefter beskrivs studiens teoretiska utgångspunkt inom området för lärares uppfattningar genom forskningsansatsen lärarkognition. Detta kompletteras med perspektiv på läsförståelse och lässtrategier genom en receptionsteoretisk utgångspunkt. De centrala begreppen skönlitteratur, lässtrategier, läsförståelse och lärares uppfattningar definieras utifrån styrdokumentens utformning och teoretiska utgångspunkter. Kapitlet avslutas med en genomgång av tidigare forskning och pedagogiska modeller om effektiv undervisning i läsförståelse.

2.1. Skolans styrdokument

Skolans styrdokument lägger stor vikt vid lärarens arbete med att tillgodose elever möjligheter till skönlitterär läsning. Målet med elevernas möten med skönlitterära texter beskrivs som att eleverna ska utveckla sitt språk, identitet och omvärldsförståelse (Skolverket, 2019a, s. 7, s. 257).

Kommentarmaterialet för kursplanen i ämnet svenska utvecklar att elever ska få möjligheter att läsa och därmed utveckla ett intresse för läsning av skönlitteratur (Skolverket, 2017a, s. 7). Skolverket (2022) har gjort ändringar i läroplanen som gäller från höstterminen 2022. Den nya reviderade läroplanen förkortas till Lgr22 från 2019 års Lgr11. Den befintliga kursplanen lyfter att undervisningen ska behandla skönlitteratur: ”I undervisningen ska eleverna möta samt få utveckla kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen.” (Skolverket, 2019a, s. 257). Den nya syftesbeskrivningen i Lgr22 innehåller däremot en ny skrivelse som konkretiserar vad elevens möte med skönlitteratur innebär: ”Eleverna ska ges möjlighet att läsa, analysera och resonera om skönlitterära verk i olika genrer.” (Skolverket, 2022, s. 3).

Skolverket (2017a, s. 14) beskriver skönlitterära texter som berättande texter och poetiska texter med språkliga drag som utgörs av handlingsförlopp med inledningar, karaktärer, miljöbeskrivningar och avslutningar. Berättande texter används riktat mot årskurs 4 – 6 vilket ersätts med begreppet skönlitteratur i årskurs 7 - 9, samtidigt som begreppet skönlitteratur genomgående i kursplanen även används riktat till årskurs 4 – 6 (Skolverket, 2019a, s. 261). I linje med detta definieras och används begreppet skönlitteratur inom olika genrer för denna studie som berättande och poetiska texter med gemensamma språkliga drag.

I det centrala innehållet framgår det att undervisningen ska behandla lässtrategier: ”Lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna.” (Skolverket, 2019a, s. 259). Kommentarmaterialet definierar vad lässtrategier innebär och utvecklar att elever ska få undervisning i lässtrategier genom hela grundskoletiden: ”Med lässtrategier menas i kursplanen de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text. /.../ Kursplanen betonar att alla elever i den svenska skolan, genom hela sin grundskoletid, ska få undervisning om hur man går till väga för att läsa olika texter.” (Skolverket, 2017a, s. 10). Däremot skriver varken kursplanen eller kommentarmaterialet hur strategierna uttrycks konkret i undervisningen. Kommentarmaterialet lyfter ändamålen med lässtrategier utan att beskriva hur strategierna ska behandlas i undervisningen eller vad de innebär konkret: ”/.../ lässtrategier för att förstå och tolka texter /.../ strategier för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna.” (Skolverket, 2017a, s. 10).

Lässtrategier framträder som en del av kunskapskraven där elever förväntas använda lässtrategier för att läsa skönlitteratur med flyt (Skolverket, 2019a, s. 263). I den nya kursplanen för 2022 har lässtrategier lyfts från kunskapskraven i slutet av årskurs 6 för att utvecklas i det centrala innehållet (Skolverket, 2022, s. 11). Lgr22 lyfter i stället lässtrategierna som medel för att utveckla den läsförståelse som eleverna ska eftersträva att visa. För studiens sammanhang är det viktigt att lyfta att informanterna arbetar utifrån Lgr11. Denna studie förhåller sig till Skolverkets (2017a) definition av lässtrategier där undervisning för en utvecklad läsförståelse har som mål att eleven integrerar lässtrategier för informationsinhämtning, sammanfattningar och reflektioner.

Kursplanen är även tydlig med kriterier för valet av texter som ska rikta sig elevgruppen och hämtas från Sverige, Norden och övriga världen, såväl som från olika tider. Textvalet ska även ge elever möjligheter att i enlighet med det centrala innehållet belysa människors livsvillkor och möta sin omvärld. Ett brett texturval ska behandlas och särskilda verk förordas inte (Skolverket, 2017a, s. 14). Texturvalet ska göras utifrån lämplig svårighetsgrad och i enlighet med ämnets syfte gällande samhällsdeltagande, kultur och livsåskådningar. Sammanfattningsvis innebär detta att lärare har ett stort handlingsutrymme att tolka de skrivelser inom ramen för kursplanen om vad texterna ska behandla, välja skönlitterära texter och vilka lässtrategier som ska behandlas. De uppfattningar och erfarenheter som lärare agerar utifrån i sin autonoma yrkesutövning kan emellertid sägas vara avgörande för att elever som annars inte möter skönlitteraturen tillgodogörs en effektiv läsförståelseundervisning. Därmed blir det betydelsefullt att undersöka hur lärare motiverar sina didaktiska överväganden och synliggöra hur lärares uppfattningar står i relation till föränderliga styrdokument.

2.2. Teoretiska utgångspunkter

2.2.1. Lärarkognition

Forskningsansatsen lärarkognition utgörs enligt Borg (2015) av de förhållningssätt och övertygelser som ligger till grund för de beslut som lärare tar i sin yrkesutövning. Med teachers' beliefs menar Borg (2017) lärares uppfattningar vilket utgörs av kognitiva och affektiva idéer som lärare tror på och grundar i konkreta erfarenheter. Uppfattningarna kan formas av lärarens egen skolgång, yrkeslivserfarenheter och arbetsplats såväl som av lärarens utbildning, kunskaper och personliga övertygelser. Dessa kan enligt Borg (2017) ha en stark inverkan på hur lärare värderar nya pedagogiska modeller, skrivelser, förändringar i styrdokument och den egna undervisningen.

Lärare påverkas i olika omfattning av sin utbildning, och likt hur uppfattningar har en inverkan på undervisningen kan erfarenheter från undervisningen ha en inverkan på uppfattningarna. En del lärare påverkas i mindre grad med andra påverkas i högre grad. Borg (2017) redogör för hur lärares

uppfattningar till och med kan ha en större inverkan på hur de undervisar än deras lärarutbildning. Det innebär att en förståelse för vad som ligger till grund för lärares beslut kan sägas vara centralt i arbetet med att stärka relationen mellan skolforskning och lärares yrkesutövning. De personliga, utbildningsmässiga, forsknings- och yrkeserfarenhetsbaserade dimensionerna som utgör lärarkognition kan påverka lärares yrkesutövning. Lärarkognitionsteori kan därmed sägas ge denna studie förutsättningarna att synliggöra lärares uppfattningar. Motiveringar till att studera just lärares uppfattningar som Borg (2017) beskriver är att synliggöra till vilken grad lärares yrkesutövning återspeglar pedagogisk forskning om god undervisning och att medvetandegöra hur lärares övertygelser kan påverka undervisningen, med målet att underlätta för reflektion och vidare pedagogisk utveckling för såväl skolverksamheter som lärarutbildningar. Eftersom studiens syfte utgår ifrån lärares utsagor och perspektiv på didaktiska beslut som rör läsförståelse av skönlitteratur motiveras lärarkognition som en relevant utgångspunkt för studien.

2.2.2. Receptionsteori

Westlund (2016) beskriver hur lässtrategier skiljer sig mellan olika texttyper, och att lärare behöver vara medvetna om strategier som ämnar att utveckla läsförståelse inom den skönlitterära domänen. Receptionsteorier framhåller ett utbyte som sker i läsarens möte med texten i meningsskapande och tolkande processer. Det receptionsteoretiska perspektivet utgör en grund till en stor del av forskningsfältet kring strukturerad undervisning i läsförståelse (Pearson, 2009). Med tanke på omfattningen för denna studie har arbetet avgränsats till att behandla receptionsteoretiska perspektiv som aktualiserats i ett urval av aktuell forskning om effektiva modeller och förhållningssätt till läsförståelseundervisning.

Då studien förhåller sig till modeller för läsförståelseundervisning som står i nära relation till receptionsteori kan det sägas utgöra en lämplig teoretisk utgångspunkt i relation till lärarkognition. Rosenblatt (2002) har varit framträdande i utvecklingen av receptionsteori där läsarens möte med texten hamnar i fokus. Enligt Rosenblatt (2002) skapar varje läsare en unik mening i mötet med texten, där sammanhanget och läsarens bakgrund avgör utfallet för läsningen. Inom det transaktionsteoretiska perspektivet delas läsningen upp i estetisk och efferent läsning, vilket är skilda processer som representerar olika delar och syften för läsförståelsen. Vid den estetiska läsningen skapas mening som anknyter till det egna livet, vilket enligt Rosenblatt (2002) förutsätter ett elevnära såväl som ett utmanande val av texter där elever får förutsättningarna att uppleva nya erfarenheter och reflektioner. Den efferenta läsningen innebär i kontrast till den estetiska läsningen en distansering från texten. Texten avläses bokstavligen och allmänna opersonliga läsningar görs. Rosenblatt (2002) menar att båda delarna är nödvändiga för att få ett helhetsgrepp om texters potential till en transaktion mellan författaren, texten och läsaren genom den estetiska och efferenta läsningen.

Langer (2017) tar sin utgångspunkt i Rosenblatts (2002) perspektiv i sitt receptionsteoretiska förhållningssätt kring litterära föreställningsvärldar. Hon menar att läsning är en meningsskapande process där individer skapar föreställningsvärldar utifrån erfarenheter och interaktioner. Processerna utgör en målbild där avancerad läsare enligt Langer (2017) genom undervisning utvecklar en förtrogenhet att träda in i olika faser, ställa frågor och därmed integrera olika strategier. Initialt bildar läsaren en uppfattning av textens bildspråk och handling i relation till det egna livet. Med de personliga referensramarna kan läsaren då göra förutsägelser och konstruera föreställningsvärlden. När läsaren möter nya sammanhang och information som utmanar tanken möjliggör texten för reflektion över det egna livet. Langer (2017) beskriver att läsaren kan kliva ur texten för att placera erfarenheterna i sin sociala kontext och i mötet med andra texter. Langer (2017) beskriver att de frågor som läsaren ställer sig i de olika faserna utgör ett antal lässtrategier som läraren kan vägleda i en social klassrumspraktik. Först när eleverna fått stöttning i att träda in i de olika faserna kan en avancerad läsförståelse uppnås. Langer (2017) redogör likt Vygotskij (1978) för lärandets sociala dimensioner. Vygotskij (1978) redogör för den sociokulturella synen på lärande som innebär att tanken utvecklas genom språket vilket primärt sker i sociala sammanhang. Vygotskij (1978) beskriver arbetet med att stötta elever utifrån den proximala utvecklingszonen, där utrymmet mellan vad eleven inte kan nå, vad eleven behöver stöd för att nå och elevens befintliga nivå understöds genom lärarens dialog för en ökad självständighetsgrad.

Vidare har McCormick (1994) haft inflytande på receptionsteorins utveckling gällande synen på läsning som en social meningsskapande process. McCormick (1994) beskriver hur läsares och texters repertoarer har bäring på läsarens möjligheter till förståelse och att skolan är en central plats att möjliggöra lämpliga möten med texter. Läsares repertoarer består av uppfattningar och erfarenheter av texter som läsaren bär med sig. Textens repertoarer består av dess grundläggande strukturer och egenskaper. Den valda texten behöver erbjuda nya erfarenheter och perspektiv såväl som en högre grad av språklig komplexitet för att läsförståelsen ska utvecklas. Är perspektiven för främmande och strukturerna för avancerade kan läsaren inte göra kopplingar till sina egna erfarenheter. Arbetet med den proximala utvecklingszonen för ökad läsförståelse aktualiseras därmed även i lärarens arbete med valet av texter. I linje med detta kan läsförståelse utifrån ett receptionsteoretiskt perspektiv sägas innebära en förmåga att avläsa information och utifrån den egna erfarenheten i ett socialt sammanhang skapa mening som kan ingå i tolkningar och reflektioner över det lästa (Rosenblatt, 2002). Lässtrategier innebär i anslutning till detta den repertoar av handlingar och frågor som vägleder läsningen genom de olika faserna (Langer, 2017; Palincsar & Brown, 1984; Pressley & Wharton-McDonald, 1997).

2.3. Tidigare forskning

Detta kapitel redogör för tidigare forskning intill studiens område. Då området för studien förhåller sig nära aspekter av lärarkognition i relation till undervisning i läsförståelse motiveras en närmare genomgång av tidigare forskning gällande lärares uppfattningar och effektiv lässtrategiundervisning. Kapitlet jämför resultaten mellan studier i tre svenska avhandlingar och en svensk forskningsartikel med fyra studier i forskningsartiklar från Tyskland, Turkiet, och USA som har bäring på denna studies fokusområde gällande lärares undervisning i Sverige.

2.3.1. Lärares uppfattningar

Lärares uppfattningar av undervisning i läsförståelse för mellanstadiet har lyfts av ett antal avhandlingar under 2000-talet. I Ewalds (2007) avhandling genomfördes en studie av mellanstadielärares perspektiv på arbete med skönlitterär läsning i fyra grundskolor genom observationer av undervisning, elevmaterial samt genom intervjuer med elever, lärare och skolledare. Studien visade en stor variation mellan lärares uppfattningar av vilken omfattning litteraturundervisningen bör ha. Samtidigt skiljdes inte undervisningen nämnvärt åt mellan de olika klassrummen. Ewald (2007) visar hur lärarnas undervisning till stor del inriktades på grundläggande aspekter av läsförståelse som rör informationsinhämtning och enskild läsning, medan aktiv undervisning av läsförståelsens komplexa dimensioner gällande reflektioner visade sig vara mer sällsynt. Lärarna kunde välja texter med hänvisning till aktuella teman där innehållet motiverade användningen av boken. Böcker kunde märkas med svårighetsgrader till lärarens val av böcker för elevernas enskilda läsning. När en av lärarna valde en svårare bok kunde det skapa frustration då de lässvaga eleverna inte tog till sig innehållet. Ewald (2007) beskriver utifrån resultaten ett behov av kompetensutveckling för lärare, i synnerhet kring lässtrategier som vid tiden för studien saknades i styrdokumentet. Det framkommer att lärares teoretiska kunskaper och perspektiv på läsning utgör en grund för deras didaktiska överväganden, och att en brist på kompetensutveckling leder till att skolans befintliga strukturer reproduceras.

Tjernberg (2013) drar liknande slutsatser som Ewald (2007) om vikten av lärarnas eget lärande. I en longitudinell studie över fem terminer studerade Tjernberg (2013) fyra lärares undervisning av elever mellan årskurs 1 – 5 som följdes av återkommande medvetandegörande samtal där lärarnas undervisning anknöts till forskning. Studien visade att elever i lässvårigheter som fick aktiv undervisning i lässtrategier av lärarna som själva utvecklat sin syn på vad lässtrategierna innebär genom forskningsanknutna samtal klarade läsningen bättre på högstadiet. Tjernbergs (2013) resultat visar att gemensamma pedagogiska värderingar som stärks genom ett öppet utbyte mellan kollegor är av vikt för lärares kompetensutveckling. Lärarna kunde genom de kontinuerliga samtalen ge uttryck för och reflektera kring skälen bakom sina didaktiska överväganden i högre grad. Vidare drar Tjernberg (2013) slutsatsen att teoretiska kunskaper behöver präglade lärarnas yrkesutövning för att

deras läsförståelseundervisning och egen kompetens ska utvecklas. Lärare har enligt Tjernberg (2013) har nytta av fördjupade kunskaper om begrepp och teorier om läsförståelse för att bredda deras möjligheter att sätta ord på och reflektera över sin undervisningspraktik.

Eckerholm (2018) undersökte uppfattningar av läsförståelseundervisning genom intervjuer med 22 lärare i årskurs 4 – 6. Studien visade att lässtrategier i undervisningen varierade mellan lärarna. Lärarna i studien uppvisade en gemensam nyanserad bild av vad läsförståelse innebär. Lärarna lät även eleverna välja vad de ville läsa själva med stöd från bibliotek. Lärarna visade däremot genomgående osäkerheter i vad arbetet med lässtrategier konkret innebär, även om de uttryckte att lässtrategier behöver finnas med för att utveckla läsningen. Modeller som var gemensamma rörde högläsning, och lärarna fokuserade främst på diskussioner av texter och att lägga fokus på läsoplevelsen. Lärarna upplevde däremot att arbetet med att motivera de svagaste läsarna var en utmaning. Svårigheten innebar att de sociala aspekterna av läsförståelsen där eleverna får möjlighet att diskutera det lästa var svåra att få gällande för alla elever. Lärare var kritiska mot att styrdokumentet ger lärarna ett stort handlingsutrymme. Lärarna uttryckte även behov av att själva få kontroll över sin kompetensutveckling, vilket kan sägas ligga i linje med Tjernbergs (2013) resultat där lärarnas teoretiska kunskaper anknöts till kollegiala samtal i anslutning till undervisningen. Eckerholm (2018) drar slutsatsen att variationen bland lärarnas uppfattningar kan härledas till variationer i lärarutbildning och skolkontext, där gruppen med en lärarutbildning som låg närmare i tiden motiverade användningen av lässtrategier i större omfattning. Ewald (2007), Tjernberg (2013) och Eckerholm (2018) har synliggjort att utformningen av läsförståelseundervisningen härleds återkommande till lärares utbildning och kompetensutveckling. Lärarutbildningarna verkar utifrån Eckerholms (2018) slutsatser ha fångat upp många av de osäkerheter som Ewald (2007) visar i jämförelsen mellan lärare med utbildningar längre bort och närmare i tiden. Samtidigt kvarstår en osäkerhet bland lärare i synen på lässtrategier i Eckerholms (2018) resultat sedan tiden för Ewalds (2007) avhandling.

Bilge (2020) genomförde en enkätstudie som undersökte de kriterier som lärare i Turkiet lyfter vid val av skönlitteratur i sin undervisning. 167 grundskollärare med olika tid i yrket tillfrågades. Resultatet visade en samstämmighet bland lärare gällande vilka kriterier som böckerna behöver uppfylla. Lärare uttryckte att den skönlitterära boken behöver vara intressant och stötta barnets språkliga och personliga utveckling. Däremot visade studien att lärare vars utbildning låg närmare i tiden hade en tydligare inställning till pedagogiska kriterier för skönlitteratur som gällde bokens interna struktur och hur väl den kan synliggöra aspekter av det verkliga livet som kan anknytas till styrdokument. Resultaten varierade även mellan olika skolverksamheter vilket ligger i linje med Ewalds (2007) slutsatser rörande skolkulturernas inverkan på lärarnas litteraturundervisning. Forskningsfältet kring lärares uppfattningar visar sammantaget på ett mönster där lärares undervisning påverkas av

yrkeslivserfarenhet, utbildning och skolsammanhang. Lärarnas förutsättningar och erfarenheter kan följaktligen påverka möjligheter till att bedriva en undervisning som vilar på vetenskaplig grund.

2.3.2. Undervisning i läsförståelse

En genomgång av forskning gällande effektiva lässtrategier har förefallit relevant i relation till huruvida lärares didaktiska överväganden vilar på vetenskaplig grund. Området för effektiv undervisning i läsförståelse av skönlitteratur är brett och har lyfts i studier från flera länder. Gällande val av lämpliga skönlitterära texter har Morris et al. (2011) genomfört en longitudinell studie av 274 grundskoleelevers läsning av texter med olika mängder obekanta ord mellan årskurs 2 – 6 i USA över en fyraårsperiod. Studien visade att självständig läsning av texter med 95% familjärt språkligt innehåll var lämpligt för att elevernas läsförståelse skulle utvecklas. Texter som erbjuder en effektiv läsutveckling behöver enligt Morris et al. (2011) innehålla utmanande komponenter som förankras en övervägande familjär kontext. Westlund (2016) beskriver att lärarens stöttning och aktiva arbete med läsförståelse kan vägleda eleven i läsning av texter med en högre grad obekant innehåll än som förordas vid självständig läsning.

Gällande effektiva lässtrategier studerade Ingemansson (2018) tillämpningen av lässtrategier i en svensk kontext under en period 2013 – 2014 i samarbete med en lärare och 14 elever i årskurs 5. Studien observerade arbete med textsamtal av tre skönlitterära verk. Textsamtalen utgick från frågor som grundade sig i Langers (2017) beskrivning av läsförståelsens olika faser som föregående kapitel redogjort för. Effekterna av undervisningen ställdes sedan i relation till utsagor hos 60 lärare kring arbete med läsförståelse. Läraren modellerade de olika frågorna inför textsamtalen som följdes av omläsning med en succesivt ökande självständighetsgrad hos eleverna. Resultatet visade att eleverna utvecklade en avancerad läsförståelse genom aktiv och kontinuerlig textbearbetning över en längre period med utifrån modellen för textsamtal (Ingemansson, 2018) Lärarens arbete med textval framstår även som avgörande för att eleverna ska få möjlighet att arbeta med strategierna utifrån deras förutsättningar. När lärarna skapat rätt förutsättningar genom anpassning av modellen till valet av text utvecklades elevernas läsförståelse. Textsamtalen ledde även till att elevernas motivation till läsning höjdes efter att de kunde se sig själva lyckas med läsningen i den sociala kontexten där de fick kontinuerlig återkoppling av varandra och från läraren (Ingemansson, 2018). De textkriterier som Bilge (2020) och Morris et al. (2011) studerade av lärares perspektiv på och elevernas mottaglighet av texter kan sägas ha en inverkan på hur väl lässtrategierna kan implementeras.

Schünemann & Spörer (2014) studerade utvecklingen av läsförståelsen hos 534 elever i 24 klasser i Tyskland genom varianter av Reciprocal Teaching (RT) under en åttaveckorsperiod. Elever som fick olika former av vägledning i att självständigt övervaka strategiutövningen jämfördes med elever som inte fick det inom ramen för de olika lässtrategierna som RT innebär. Resultatet visade utöver en

positiv utveckling av läsförståelsen hos elever som arbetat med RT att elever som fick olika former av aktiv undervisning i medveten ändamålsenlig tillämpning av strategier utvecklade sin läsförståelse i högre grad. Därmed kan det sägas att en enskild modell fördelaktigt kan kompletteras med ytterligare strategier i undervisningen med målet att uppnå en ökad självständighetsgrad. Skolforskningsinstitutet (2019) vidhåller att RT utmärker sig som en beprövat effektiv läsförståelsemodell utifrån resultatet från Schünemann & Spörer (2014). Utifrån en bred samling forskning om lässtrategiers effekt föreslår Skolforskningsinstitutet (2019) att en effektiv läsförståelseundervisning bör präglas av en bred uppsättning strategier. Elever som vägleds till att integrera en bred repertoar av strategier kan välja lämpliga strategier flexibelt och ändamålsenligt.

I en longitudinell studie av elever i årskurs 5 i USA jämförde McKeown et al. (2009) klasser som fokuserade på texters innehåll och klasser där lässtrategier övades i isolation. Läsförståelsen utvecklades i mindre grad hos elever som övade lässtrategier i isolation än de elever som fokuserade på textinnehåll. McKeown et al. (2009) visade att en effektiv läsförståelseundervisning utgörs av en balans mellan fokus på lässtrategier och innehåll. McKeown et al. (2009) framhåller att arbetet med lässtrategier inte bör vara ett mål i sig då det riskerar att överskugga elevens faktiska möte med texten. Lässtrategierna kan alltså inte särskiljas från det meningsskapande som texten erbjuder läsaren. Enligt McKeown et al. (2009) utvecklas inte elevens läsning av att rutinemässigt använda strategier utan hänsyn till texternas sammanhang. Eleven behöver få möjligheter att bli införstådd med vilka lässtrategier som avancerade läsare använder i olika sammanhang för att sedan tillåtas tillämpa strategierna när de är lämpliga. Morris et al. (2011), Schünemann & Spörer (2014), Ingemansson (2018) och McKeown et al. (2009) ger tillsammans en sammanhängande bild av att undervisning av lässtrategier behöver ge eleven möjligheter att öva på att medvetet välja lämpliga strategier självständigt i autentiska möten med skönlitteratur.

2.4. Arbete med läsförståelse av skönlitteratur i skolan

I detta kapitel presenteras modeller för undervisning i läsförståelse av skönlitteratur med relevans för studien. Kapitlet behandlar arbete med lässtrategier där modellen Reciprocal Teaching (RT) och olika former av textsamtal som förekommer i det föregående kapitlet om tidigare forskning beskrivs utifrån pedagogisk litteratur.

Modellen RT av Palincsar & Brown (1984) utgörs av ett program med fyra strategier som vägleds genom strukturerade textsamtal kring läsningens innehåll och meningsskapande processer. Palincsar & Brown (1984) utgick från vad avancerade läsare gör och prövade strategiernas effekt i två interventionsstudier. Strategierna innebär att förutsäga och formulera hypoteser kring läsningen,

utforma frågor om texter, förtydliga oklarheter i texter och sammanfatta läsningen. Westlund (2016) beskriver hur RT syftar till att strategierna successivt utgör en del av elevens läsrepertoar och att detta sker genom stödstrukturer, med en grund i receptionsteoretiska förhållningssätt. Palincsar & Brown (1984) framhåller att strategierna övas över en längre tid med lärarens aktiva stöttning utifrån elevernas individuella behov. Läraren modellerar och erbjuder vägledande utmaningar utifrån elevernas proximala utvecklingzon. Eleverna växlar mellan att modellera strategierna för varandra vilket enligt Westlund (2016) kan sägas utgöra en form av kooperativt lärande.

Modeller för kooperativt lärande grundar sig i teorier kring social samverkan och strukturerade lärprocesser (Watson & Johnson, 1972; Johnson & Johnson, 1989; Johnson & Johnson, 2018). Även Vygotskijs (1978) sociokulturella teori görs gällande i modeller för kooperativt lärande med vilket språket utvecklas i en social process. Kooperativt lärande innebär att strukturera samtal i mindre elevgrupper med gemensamma mål. Centralt för det kooperativa lärandet är att läraren understödjer en dialog där eleverna får anta olika roller i bearbetning av det lästa (Jonson & Johnson, 2018).

En modell som inspirerats av Reciprocal Teaching är *En läsande klass* av Gonzalez et al. (2014) där elever möter strategierna genom karaktärerna Läsfixarna. Gonzalez et al. (2014) är även inspirerad av strategiprogrammet Transactional Strategies Instruction (TSI) (Pressley & Wharton-McDonald, 1997). Utöver de strategier som återfinns i RT innebär arbetet med TSI även ett arbete med att skapa mentala bilder och att hänvisa till erfarenheter (Pressley & Wharton-McDonald, 1997). Gonzalez et al. (2014) beskriver lektionsupplägg kring läsfixarna där eleverna förväntas förutsäga, ställa frågor, reda ut oklarheter, sammanfatta och skapa mentala bilder av en samling texter. Damber & Nilsson (2014) riktar kritik mot *En läsande klass*. De menar att materialets upplägg gör läsningen instrumentell i den bemärkelsen att fokusområdet är att eleverna ska arbeta med lässtrategierna i samma omfattning vid varje text. Carlgren (2015) beskriver hur den minskade detaljstyrningen i styrdokumentet ställer högre krav på att undervisningen vilar på lärares kunskaper och relation till forskning. Lindell & Öhman (2019) beskriver även risker med att lärare utgår ifrån styrdokumentens mål vilket kan göra att litteraturundervisningen blir av en instrumentell karaktär där berättelsens kommunikativa och estetiska egenvärde inte tas till vara. Olin-Scheller & Tengberg (2016) skriver i en kommentar till styrdokumentet att målet med lässtrategier är att de blir en naturlig del av läsprocessen, och att göra lässtrategierna till ett mål i sig kan splittra läsoplevelsen. Damber & Nilsson (2014) menar även att en överbetoning på strategier kan överskugga elevens möjligheter att tillämpa strategierna vid behov i den egna läsoplevelsen och lyfter att Läsfixarnas forskningsanknytning är svag då referenser och hänvisningar till studier av materialets effekter saknas.

Utöver de ovannämnda modellerna för olika former av textsamtal redogör Chambers (2014) för en modell som rör högläsning och boksamtal i arbetet med läsförståelse. Chambers (2014) beskriver

boksamtal som ett meningsskapande arbete i dialog där frågor som berör Langers (2017) föreställningsvärldar, där läraren undrar och funderar över texten och uppmanar eleverna att bidra med sina perspektiv. Chambers (2014) framhåller högläsningens potential till denna typ av sociala interaktioner där läraren kan exemplifiera frågeställningar innan, under och efter läsningen utifrån elevernas proximala utvecklingzon. Skolverket (2016) lyfter även att lärarens samtal i samband med högläsningen kan ge elever tidiga exempel på strategier som goda läsare använder. Att läraren även visar entusiasm inför läsningen är av vikt för elevernas motivation till läsning enligt Chambers (2014). En gemensam boksamtalsmodell där elever granskar och berättar om hur de upplevde läsningen kan även motivera svaga läsare då de görs delaktiga i läsningens sociala dimensioner. Chambers (2014) ser även valet av text som en social praktik där diskussioner av lästa textutdrag såväl som andra elevers positiva erfarenheter av verk kan motivera elever till vidgade läsoplevelser. Även Skolverket (2016) lyfter att lärarens val av text vid högläsning kan bredda elevernas läspreferenser. Westlund (2016) hävdar däremot att det är svårt att motivera elever som är lässvaga i årskurs 4 till att läsa genom enbart uppmuntran till individuell läsning. Eleven måste i stället vägledas genom aktivt läsförståelsearbete. Chambers (2014) ser gestaltning som en naturlig del av elevernas arbete med att bearbeta läsningen. Enligt Fatheddine (2018) uttrycks barnets läsoplevelser genom kroppsliga reaktioner och gestaltningar. Chambers (2014) betonar att undervisningen bör ta vara på barnets upplevelser av läsningen som har kroppsliga och estetiska dimensioner. Estetiseringar och dramatiseringar kan då fördelaktigt understödja tillgodogörandet av de frågor och strategier som eleven kan nyttja för att fördjupa sin förståelse.

3. Metod

Följande avsnitt redogör för studiens tillvägagångssätt där urval, datainsamling, materialets omfattning och bearbetning motiveras utifrån metodologisk forskningslitteratur och forskningsetiska principer. Studiens metodologiska utgångspunkter utgörs av en metodkombination bestående av dokumentanalys i anslutning till riktad kvalitativ innehållsanalys av semistrukturerade intervjuer. Bearbetningen av datamaterialet ämnar synliggöra perspektiv som lärare kan ge uttryck för kring val av skönlitteratur och lässtrategier i utvecklingen av elevers läsförståelse.

Denscombe (2018) redogör för den personliga semistrukturerade intervjuens funktion vilket är att erhålla djupare kvalitativt underlag i form av privilegierad information från verksamma deltagare i kontexten som är föremål för studien. Patel & Davidson (2019) beskriver att syftet med kvalitativa intervjuer är att upptäcka och identifiera uppfattningar, med vilket metoden kan anses vara användbar för studiens ändamål. Vidare lyfter Patel & Davidson (2019) att analyser av dokument som ligger nära

informanternas upplevelser kan ge en mer tillförlitlig bild av faktiska skeenden. Dokumentanalys förhåller sig enligt Bowen (2009) nära metoden för riktad kvalitativ innehållsanalys som Assarroudi et al. (2018) lyfter som ett flexibelt, transparent och konkret tillvägagångssätt för att validera och öka kunskap inom fältet. Bowen (2009) framhåller kompletterande dokumentanalys i syfte att stärka datamaterialets pålitlighet, utifrån vilket syftet med metodkombinationen har varit att kontrollera källor med liknande analysmetoder.

3.1. Urval

Då syftet med studien är att synliggöra lärares uppfattningar av undervisning i läsförståelse av skönlitteratur i årskurs 4 - 6 inom svenskämnet har verksamma behöriga lärare med erfarenhet av undervisning i ämnet svenska i årskurs 4 – 6 valts ut.

Studien har förhållit sig till en subjektiv urvalsmetod utifrån Denscombe (2018) med hänsyn till relevansen av lärarnas expertis inom studiens fokusområde. Att efterlikna ett representativt urval genom att eftersträva ett brett tvärsnitt kan ge en mer tillförlitlig bild av en spridning inom fältet, varpå deltagarna har valts för att uppnå ett tvärsnitt av lärarpopulationen gällande arbetsplats och yrkeslivserfarenhet, se tabell 1 (Denscombe, 2018). 20 verksamma lärare i friskolor och kommunala skolor i Sverige tillfrågades genom e-post. För att nå fler lärare som kunde tänka sig att delta skrevs vid samma tillfälle anslag i fyra rikstäckande diskussionsgrupper för svensklärare om deltagande. När lärare visade intresse genom att svara via e-post eller anslagen tillfrågades de om deras tid i yrket och erfarenhet av arbete i olika skolformer. Efter att ha tagit del av fullständig information tillfrågades lärarna om deltagande i studien. Lärare som svarade jakande på tillfrågan valdes ut löpande utifrån den mån deras yrkeslivserfarenhet bidrog till en variation i relation till övriga deltagare. Deltagandet avgränsades till sex lärare då en bred representation av yrkeslivserfarenhet anses ha uppnåtts efter den sjätte lärarens deltagande. De deltagande lärarnas identitet har fingerats och omnämns enligt följande tabell:

<i>Informant</i>	<i>Erfarenhet</i>	<i>Skolform</i>
Lärare 1	25 års erfarenhet	Kommunal och friskola
Lärare 2	10 års erfarenhet	Kommunal skola
Lärare 3	22 års erfarenhet	Kommunal skola
Lärare 4	35 års erfarenhet	Friskola

Lärare 5	22 års erfarenhet	Läsluft och kommunal skola
Lärare 6	1 års erfarenhet	Friskola

Tabell 1. Medverkande lärare.

3.2. Datainsamling

Studiens datainsamling har utgjorts av lärarnas undervisningsmaterial som de använt sig av i undervisning har behandlats i anslutning till semistrukturerade intervjuer. Borg (2015) lyfter fördelar med att semistrukturerade intervjuer kompletteras för att behandla lärares faktiska yrkesutövning. Dokumenten består av en uppsättning av undervisningsupplägg eller elevövningar från vardera lärare vilket synliggör lärarnas arbete med läsförståelse av skönlitteratur i anslutning till intervjutillfället. De semistrukturerade intervjuerna har förhållit sig till en flexibel samtalsstruktur där ordningsföljden har fått skifta, vilket enligt Denscombe (2018) kan ge informanten större utrymme att utveckla sina resonemang.

Efter att ha givit samtycke till medverkan skickade lärarna en kopia på ett undervisningsmaterial via e-post. Dokumenten lästes igenom inför intervjutillfället. Intervjuerna genomfördes via den digitala mötesplatsen Zoom där ljudupptagningar spelades in. Intervjuerna bestod av 17 frågor kring lärares val av skönlitteratur och arbete med lässtrategier där lärarna även fick beskriva sitt arbete med undervisningsmaterialet, se bilaga 1. Lärarna fick följdfrågor i syfte att ge dem möjlighet att utveckla sina resonemang. Studien förhåller sig till lärares verbalt uttryckta uppfattningar och ljudupptagningar kan enligt Denscombe (2018) sägas ge en fullständig dokumentation av informanternas utsagor.

3.3. Material

Det insamlade materialet består av undervisningsmaterial i form av undervisningsupplägg och elevuppgifter i anslutning till sex transkriberade intervjuer, se tabell 2.

<i>Informant</i>	<i>Intervjuns tidsåtgång</i>	<i>Transkriberingens omfattning</i>	<i>Dokumentets omfattning</i>
Lärare 1	30:06	3050 ord	280 ord
Lärare 2	33:56	3332 ord	885 ord
Lärare 3	33:59	3435 ord	127 ord
Lärare 4	31:19	2569 ord	293 ord

Lärare 5	24:28	2594 ord	228 ord
Lärare 6	25:04.	2566 ord	164 ord

Tabell 2. Insamlat material.

3.4. Bearbetning av material och analysmetoder

Som nämnts ovan använder sig studien av dokumentanalys utifrån Bowen (2009) såväl som riktad kvalitativ innehållsanalys som Assarroudi et al. (2018) rekommenderar för att organisera kvalitativ data i anslutning till intervjustudier. Metodkombinationen innebär att två datainsamlingar bearbetas genom generering av koder som kategoriseras i enlighet med studiens forskningsfrågor. Bowen (2009) redogör för dokumentanalysens utformning därinom aspekter av innehållsanalys görs gällande. Både dokumentanalys och den kvalitativa innehållsanalysen har för studien skett parallellt med skapandet av initiala koder i avläsningen av dokument och transkriberingar. Efter att intervjuerna har transkriberats lästes det samlade materialet igenom vid flera tillfällen. Lärarnas utsagor kontrollerades även mot undervisningsmaterialet. Därefter skapades huvudkategorier för dokumentanalys såväl som innehållsanalys för att ordna betydelsefull information genom kodning i relation till studiens teoretiska utgångspunkter.

De initiala kategorierna riktar dokumentanalysen och den kvalitativa innehållsanalysen utifrån aspekter som rör lärarkognition, såväl som dimensioner av läsförståelseundervisning i relation till receptionsteori och tidigare forskning. Kategoriseringen av transkriberingarna och undervisningsmaterialet har även inneburit en flexibilitet i arbetet med att urskilja teman för att inte utesluta perspektiv och teman som kan ligga utanför de initiala kategorierna. För dokumentanalys och innehållsanalys av transkriberingar har avläsningen inneburit att tyda framträdande teman i avläsningen enligt Bowen (2009). Det samlade materialet har analyserats och markerats manuellt i enlighet med Assarroudi et al. (2018). Koder som urskiljs har bildat sju övergripande tematiska underkategorier inom huvudkategorierna som motsvarar delar av studiens frågeställningar, se tabell 3. I enlighet med Assarroudi et al. (2018) har framträdande teman och mönster i analys av dokument och utsagor samlats för resultatredovisning inom ramen för studiens centrala frågeställningar.

<i>Huvudkategorier</i>	<i>Framträdande teman</i>	<i>Markering</i>
Motiveringar av litteraturval	<i>Lämpligt och Personliga dimensioner</i>	Röd
Val av lässtrategier	<i>Fokus på Innehåll och Blandade strategimodeller</i>	Grön

Uppfattningar av läsförståelse	<i>Samstämmighet</i>	Blå
Uppfattningar av lässtrategier	<i>Skolstrukturer och Likvärdighetsutmaning</i>	Gul

Tabell 3. Huvudkategorier.

3.5. Forskningsetiska aspekter

Alla delar av undersökningens genomförande och sammanställning har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2017) grundläggande etiska principer om god forskningssed. I principerna ingår att forskningen ska bedrivas sanningsenligt och att utgångspunkter, metoder, intressen och resultat ska återges med transparens, äkthet och autenticitet. Ordningen i forskningens dokumentation ska enligt principerna vara god och forskningen ska undvika att orsaka skada såväl som representera andras forskning rättvist. För denna studie innebär det att stor vikt har lagts vid att sträva mot äkthet och representativitet vid bearbetning av källor såväl som vid återgivningen av studiens resultat och efterföljande analys.

Samtliga delar av studiens genomförande har strävat efter transparens och att återge material i högsta möjliga detalj med vilket arbetsgången överskådliggörs. Arbetet har genomgående eftersträvat en stor respekt för lärarnas integritet. Patel & Davidson (2019) beskriver fyra huvudkrav för etisk hantering av deltagares integritet i forskning. Informationskravet innebär att deltagare ska vara informerade om syftet med forskningen. Samtyckeskravet innebär att deltagande bestäms av deltagaren själv.

Konfidentialitetskravet innebär att deltagares personuppgifter ska skyddas så långt det är möjligt och att obehöriga inte ges tillgång till dessa. Nyttjandekravet innebär att deltagarnas uppgifter endast används för själva forskningen. Informationskravet har inneburit att lärarna fått information studiens genomförande och efterföljande databehandling, se bilaga 2 (Patel & Davidson, 2019).

Samtyckeskravet har för studien inneburit att samtycke inhämtats med fullständig information om studiens syfte och genomförande. Deltagarna har när som helst kunnat avsluta sin medverkan.

Lärarnas personuppgifter har anonymiserats i enlighet med Konfidentialitetskravet. Materialet har endast använts för studiens ändamål och förstörs vid arbetets slutförande. Nyttjandekravet har inneburit att deltagarnas uppgifter endast tillhandahållits av arbetets författare och handledare, se bilaga 2.

4. Resultat

I detta avsnitt presenteras studiens resultat utifrån de centrala frågeställningarna med hänvisning till citat från transkriberingar och undervisningsmaterial såväl som exemplifierande bilagor med lärarnas undervisningsmaterial. Dokumentanalysens resultat presenteras och kontrolleras i anslutning till innehållsanalysens resultat. Inledningsvis redovisas lärarnas motiveringar till val av skönlitteratur. Därefter presenteras lärarnas uppfattningar om arbetet med lässtrategier.

4.1. Lärares val av skönlitteratur

Inom frågeställningen om vad som motiverar lärarnas val av skönlitteratur i undervisning om elevers läsförståelse berörs framträdande teman gällande lämplighet och personliga dimensioner i lärares val av skönlitteratur.

4.1.1. Lämplighet

Lärarna ger en likartad bild av dimensionerna av vad lämplig skönlitteratur i undervisningen innebär. Det innebär att verket ska vara väl avvägt gällande språklig komplexitet, vara intresseväckande och behandla innehåll som anknyter till elevernas erfarenheter såväl som nya perspektiv. Lärarna ger uttryck för en gemensam bild av att böckerna med fördel väljs i anslutning till andra aktuella ämnen såsom historieämnet, vilket Lärare 1 illustrerar i sitt undervisningsupplägg intill läsning av Bylocks (2005) *Drakskeppet*:

”I klass fyra är en av perioderna vikingatiden och nordisk mytologi. I samband med den har klassen läst Maj Bylocks bok *Drakskeppet*. /.../ Eftersom vi på morgonperioden har studerat hur människor levde på vikingatiden så har eleverna redan en förförståelse /.../ Speciella ord och uttryck som var typiska för vikingarna känner eleverna redan till.

Ett mönster framgår i att lärarna talar om att litteraturvalet bör anpassas efter innehåll som är aktuellt för eleverna i skolan och i deras liv. Även lärare 6 beskriver en samverkan med de samhällsorienterande ämnena i utformningen av elevuppgifter i anslutning till Bylocks (2005) *Drakskeppet*, se bilaga 4.

Elevernas intresse framträder även bland kriterierna, vilket handlar om främmande länder eller äventyr med skeppsbrott och överlevnad, såväl som tematik med hästar eller fotboll som engagerar på individnivå. Lärare 2 uttrycker att den gemensamma skönlitteraturen ofta bestäms utifrån de svagare läsarernas intresseområden ur ett likvärdighetsperspektiv. Lärare 5 ger uttryck för ett liknande förhållningssätt där verk för gemensam läsning avgörs av intressen som eleverna delar, och kompletterar det med att spänning och intrig är en del av vad som gör eleverna intresserade: ”Vad eleven är intresserad av, är det många hästpersoner eller fotbollspersoner så är det trevligt med en

sådan typ av bok. /.../ Det är lite spännande, lite utomlands lite resor och lite mystiskt.” Ett framträdande mönster i lärarnas utsagor är att litteraturen väljs för att kunna behandlas brett i undervisningen och diskuteras på olika nivåer gällande tematik, relationer, miljöer och kontexter. Vidare ger lärare 2 uttryck för att valet av litteratur påverkas av huruvida verket kan erbjuda en djupare mening. Verken behöver enligt Lärare 2 erbjuda innehåll inom områden som skolan ska behandla, såsom relationer och jämställdhet. Samtliga lärare betonar att böckerna behöver erbjuda möjligheter till utvecklande diskussioner, vilket exempelvis Lärare 3 belyser:

Då föredrar vi definitivt att det ska vara mycket av det mellanmänniska. Det ska finnas saker att diskutera. Det får inte vara för händelsedrivet /.../ Och så vill vi också att det är ett snäpp för svårt eller vad man ska säga, den här proximala utvecklingszonen för åtminstone många i klassen.

Utöver att Lärare 2 nämner att undervisningen bör behandla vissa samhällsfrågor motiverar majoriteten av lärarna inte litteraturvalen utifrån styrdokumentet, även om samtliga lärare visar en övertygelse att frågorna litteraturen behöver behandla är viktiga för dem själva. Endast Lärare 6 som har kortast tid i yrket hänvisar explicit till styrdokumentet: ”Självklart utgår man också ifrån kunskapskraven och det centrala innehållet som säger då att man ska belysa olika typer av levnadsvillkor /.../ Så det som påverkar är väl Skolverket, centrala innehållet och att det går att förankra i det som de lärt sig tidigare.”

Samtliga lärare lyfter att böckernas språkliga nivå behöver utmana eleverna för att utveckla läsförståelse, utan att varken vara för lätt eller för svår, där Lärare 3 hänvisar till den proximala utvecklingszonen. Lärarna uppger att verken behöver väljas för att möjliggöra diskussioner som aktualiserar frågor som rör elevernas egna liv, relationer och livsöden som ligger bortom elevernas vardag. Lärare 6 uttrycker att det behöver finnas en progression där arbete med läsförståelse kring verk som anknyter till elevernas egna liv föranleder arbeten med böcker som behandlar svårare livsfrågor som kräver mer av eleverna i väg av reflektioner: ”/.../ att det finns en progression i det hela tänker jag också. Man börjar inte med Bröderna Lejonhjärta i årskurs 4 utan man väljer utifrån vad som är anpassat utifrån deras ålder.” Lärare 1 och 4 uppger att de företrädesvis arbetar självständigt med valen av skönlitterära verk i klassrummet, även om de ser fördelar med samarbeten av olika slag. Majoriteten av lärarna berättar att de gärna söker stöd av skolbibliotek i valet av böcker som motsvarar deras kriterier gällande språklig nivå och innehåll. Lärare 3 som fått fortbildning inom läslyftet beskriver att litteraturvalen sker i en kollegial samverkan på arbetsplatsen genom att verken läses av lärarna innan de köps in. Lärare 1 och Lärare 2 beskriver hur möjligheterna varit fler när de fått stöd av en skolbibliotekarie än när de behövt arbetat själva. Kring den tysta läsningen beskriver Lärare 3 att elever kan tipsa varandra om böcker som de tyckte var intressanta. Lärare 2 talar om vikten av att eleven blir införstådd med att boken ska innebära en utmaning:

I slutet på fyran så får nog de flesta inte välja själva för jag vill att de ska utmana sig oavsett vem de är. Då väljer jag. /.../ Och sen har vi en dialog och funderar på varför tror du att jag gjorde det här valet, vad var mitt syfte med det. Oftast så vet de ju.

Lärarna visar generellt en bred syn på vad arbetet med val av skönlitteratur och dess nödvändiga kvalitéer i syftet att utveckla elevernas läsförståelse innebär.

4.1.2. Personliga dimensioner

Utöver lärarnas perspektiv på lämplighet framgår varierande personliga dimensioner av litteraturvalen i lärarnas utsagor. Ett framträdande mönster utgörs av lärarnas eget engagemang gentemot skönlitteraturen, vilket också förefaller vara ett skäl till att lärarna väljer vissa typer av verk.

Variationen i lärarnas personliga uppfattningar utgörs av relationer till verket från sin egen skolgång och i kontakt med verk som deras egna elever har läst och visat intresse för. Lärare 1 och Lärare 5 uppger att de själva behöver vara övertygade om bokens kvalitéer för att entusiasmera i samtal med eleverna. Lärare 5 som har arbetat med läsflytet genom Skolverket vidareutvecklar: ”Prata upp böckerna. Jag har ju varit i klassrum där lärare kommer in och säger att - ja vi tar väl och läser den här boken - med lite monoton röst, då är det ju klart att vem som helst tycker det är tråkigt.” Lärare 5 beskriver ett behov av ett engagemang för de böcker som lärarna väljer som samtliga lärare ger uttryck för på olika sätt. Lärare 4 beskriver valet av Selma Lagerlöf som framgår i undervisningsmaterialet på grund av sitt vackra språk: ”Hennes konstnärliga och psykologiska språk är en förutsättning för vår tids prosa”. Lärare 2 lyfter att valet av litteratur till sitt undervisningsmaterial kring Landström (2004) som belyser jämställdhetsfrågor som läraren själv tycker är viktiga. Lärarna visar en samsyn kring att deras engagemang smittar av sig. Lärare 4, Lärare 5 och Lärare 6 visar att läserfarenheter från sin egen eller sina barns skolgång har präglat litteraturvalet, vilket Lärare 6 exemplifierar utifrån Zaks (2003)

Alex Dogboy:

Jag läste den när jag var 11 år gammal och gick i årskurs 5. /.../ det satte en prägel på mig att jag verkligen fick slungas in i en helt ny värld som jag inte visste existerade. Jag märker samma saker med mina elever, /.../ Det är en bok som verkligen engagerar.

Detta kan sägas vara ett uttryck för att lärarnas litteraturval till stor del utgörs av verk som de själva intresserar sig för, identifierar sig med och har positiva erfarenheter av. Lärare 5 som besökt skolor i kommunen i uppdrag att stärka lärares litteraturundervisning illustrerar svårigheter, vilket tyder på att lärare behöver stöd: ”Jag har varit ute hos lärare som säger att - mina elever tycker inte om att läsa. /.../ Det är en utmaning att alla ska gilla det här, och verkligen hjälpa lärarna att få i gång alla.” Av lärarnas intervjusvar framgår ett samlat intryck av att de väljer skönlitteratur som de själva har engagerats av, vilket Lärare 4 illustrerar: ”Om vi tar Kulla Gulla så betyder den jättemycket för mig, jag läste den flera gånger som barn. Och sen hade jag den i min första och andra klass. Just för att barnen tyckte så mycket om den.” Samtliga lärare talar om att de fortsätter att använda litteratur som de vet att tidigare elever har engagerats av. Lärare 1 betonar däremot att ett verk inte alltid behöver gå hem i en klass, och att det i stället handlar om hur väl man som lärare känner sin klass.

4.2. Lärares arbete med lässtrategier

Inom frågeställningen om hur lärare väljer att arbeta med lässtrategier för att utveckla läsförståelsen av skönlitteratur hos elever i årskurs 4 – 6 är lärares fokus på innehåll och blandade strategimodeller framträdande teman. I anslutning till detta präglas lärares syn på vad läsförståelse innebär av samstämmighet. Inom ramen för frågeställningen framträder även skolstrukturer och likvärdighetsutmaning.

4.2.1. Fokus på innehåll

I anslutning till lärarnas litteraturval som präglas av ett fokus på innehåll tar sig ett liknande mönster i uttryck i arbetet med lässtrategier. En majoritet av lärarna utgår ifrån berättelsernas innehåll och handling i arbetet med läsförståelse där eleverna bidrar till dialog. Det framgår av lärarnas redogörelser över sitt undervisningsmaterial att varierade former av textsamtal och frågor syftar till att nå olika delar av läsförståelsen av skönlitteraturen. Lärare 1 beskriver ett arbete med frågor som eleverna diskuterar i grupper: ”Då blir det ett samtal kring det som de har läst och det kan fördjupa förståelsen. Då kanske de blir oense och får gå tillbaka till texten, hur var det nu igen?” Lärare 2 illustrerar med att modellera frågor om textens innehåll och tillhörande budskap och reflektioner som har bäring utanför textens ramar, vilket framgår av undervisningsmaterialet kring Landströms (2004) *Fyra hönor och en tupp*: ”Vem är den viktigaste karaktären, motivera varför? /.../ Vad är rättvist och orättvist på hönsgården? /.../ Hur har de framställt karaktärerna?” Eleverna får sedan arbeta med egna frågor, vilket Lärare 2 utvecklar: ”Någon är ansvarig för att skriva frågor på, mellan och bortom raderna, någon är samtalsledare som för samtalet så alla får tala /.../ Om man inte förstått så får man det av de andra gratis.” Vad detta kan sägas visa är undervisningens sociala dimensioner som lärarna förhåller sig till i syfte att öka likvärdigheten.

Merparten av projekten som lärarna redogör för är av omfattande karaktär där eleverna arbetar gemensamt med skönlitterära verk under längre perioder. Frågor och strategier modelleras med målet att eleverna ska kunna dra slutsatser och reflektera över vad de har läst. Lärare 4 beskriver ett kontinuerligt arbete med att bearbeta läsningen genom återberättande, vilket även framkommer av undervisningsmaterialet: ”Bokreferat, ca 10-15 min /.../ Illustrera i svartvitt dikter/romaner /.../ Göra sammandrag av en-flera A-4-sidor ur roman”. Sammantaget ger lärarna ett samlat uttryck för att läsningen bearbetas med olika muntliga, estetiska eller skriftliga uppgifter, med målet att eleverna ska utveckla en förståelse för skönlitteraturens händelseförlopp, miljöbeskrivningar och budskap. Lärare 6 exemplifierar detta i sitt undervisningsmaterial med frågor på olika nivåer av läsförståelse som sträcker sig från grundläggande informationsinhämtning till avancerade reflektioner, se bilaga 4.

4.2.2. Blandade strategimodeller

I intervjustvaren på frågor som rör vad läsförståelse innebär framträder en samstämmighet i lärarnas utsagor. Lärarna redogör samstämmigt för att läsförståelse utgörs av informationsinhämtning såväl som tolkning av texters budskap utifrån sina erfarenheter i olika sammanhang. Lärare 1 vidareutvecklar även sin syn på läsförståelse i anslutning till motivation och textens innehåll: ”Har man en elev som aldrig läst och så kom Harry Potter så gick det helt plötsligt att läsa den helt utan problem /.../ Läsförståelse har väldigt mycket att göra med att du vill förstå.” Utöver detta ger även lärarna uttryck för att läsförståelse innebär reflektioner kring det lästa som ligger utanför textens ramar. Det framgår av intervjustvaren och analys av undervisningsmaterial att majoriteten arbetar med en blandning av strategimodeller. De längre läsprojekten involverar högläsning i hög grad i anslutning till olika former av textsamtal med varierande utformning där modellering av lässtrategier, dramatiseringar och estetiseringar kan ta olika stor plats. Merparten av lärarna uppger att deras arbetssätt har inspirerats av att *En läsande klass* av Gonzalez et al. (2014) med figurerna Läsfixarna introducerats i deras arbetslag. Lärare 3 och Lärare 5 som berättar att de arbetat inom Läsluft redogör för användningen av Läsfixarna. Lärare 3 redogör för att strategierna inte bör vara permanenta inslag. Lärare 5 berättar om användningen av Läsfixarna vilket även framgår av undervisningsmaterialet där eleverna återkommande uppmanas att tillämpa lässtrategierna för varje kapitel i sin självständiga läsning, se bilaga 3. Lärare 3 beskriver även arbete med kooperativt lärande för att strukturera elevernas boksamtal kring frågor, vilket framgår av undervisningsupplägget: ”Läraren instruerar teamen att skriva sina bästa svar /.../ Anteckningarna i mitten redovisas sedan för övriga team”. Lärare 3 beskriver läsfixarna som strategier som goda läsare använder sig av och vidareutvecklar hur modellen har kommit att kompletteras av arbetet med kooperativt lärande:

På det här sättet gör en riktigt god läsare. /.../ Sen fick jag en ny kollega som jobbade med kooperativa strategier, och då var det hon som introducerade mig till det för flera år sedan /.../ de går ju absolut inte emot varandra, utan tvärt om så fungerar de väldigt bra ihop!

Även Lärare 5 betonar ett varierat arbetssätt med en mängd olika ingångar till läsningen i sitt kommande uppdrag med att understödja läsning i kommunens skolor, och uppger att lärare behöver få stöd. I avläsningen av intervjustvaren framgår det att erfarenheter av skolstrukturer utgör ett primärt skäl till hur lärarna uppfattar sitt arbetssätt. Majoriteten av lärarna i såväl friskolor som kommunala skolor är tydliga med att de inspirerats av kollegor och skolans arbetssätt. Lärare 1 som har lång erfarenhet av arbete inom Waldorfskolan betonar särskilt hur skolformen påverkat användningen av estetiska uttryck i anslutning till skönlitteratur: ”Jag skulle aldrig kommit på det om jag stannade i kommunal skola, men skulle jag gå tillbaka dit skulle min undervisning se annorlunda ut.”

De lärare som använder läsfixarna talar om hur de fortsatt använda materialet då det visade sig fungera väl. Lärare 6 illustrerar hur majoriteten av lärarna förhåller sig till materialet: ”När jag var ny var det mer att man försökte sätta sig in i materialet och hur förstå hur det var tänkt /.../ nu när jag är varm i

kläderna handlar det om att utveckla själv.” Sammantaget framträder ett mönster där de lärare vars utbildning ligger närmare i tiden nämner användningen av lässtrategimodellen i högre grad.

4.2.3. Likvärdighetsutmaning

Lärare 1 såväl som Lärare 3 lyfter att elever som har svårt för de grundläggande delarna av läsförståelsen gynnas av att få lyssna på skönlitteratur för att inte gå miste om själva berättelsen som de annars inte får möjlighet att ta del av. Lärarna visar ett gemensamt förhållningssätt kring boksamtal med syftet att öka likvärdigheten. Lärare 1 beskriver flera förhållningssätt där läsningen tagit olika mycket plats för att lässvaga ska orka, men i att det är en stor utmaning: ”Det är en av de svåraste utmaningarna man har när det gäller läsningen. Det är det verkligen.” Lärare 2 och Lärare 4 uppger även att det är svårt att se resultat av de många olika insatserna som görs för att understödja läsförståelsen, vilket Lärare 2 illustrerar: ”Där tycker jag inte att jag lyckas riktigt. Får man vara så ärlig? Jag tycker att jag har provat flera sätt att göra det, men har hamnat i piskmetoden.” Hälften av lärarna uttrycker svårigheter i arbetet med läsutvecklingen hos lässvaga elever. Lärare 6 visar en säkerhet och berättar att arbetslaget lagt stor vikt vid likvärdighetsarbetet. Ett framträdande mönster är att de lärare vars utbildning ligger längre bak i tiden och som inte arbetat med läslyftet beskriver utmaningar med likvärdigheten.

5. Diskussion

Detta kapitel diskuterar resultatet som presenterats i föregående kapitel i relation till studiens bakgrund. Resultatet diskuteras utifrån studiens frågeställningar och teoretiska utgångspunkter gällande lärarkognition och receptionsteori. Nedan belyses framträdande aspekter av tidigare kapitel om skolans styrdokument, tidigare forskning och modeller med bäring på lärares arbete med lässtrategier för läsförståelse av skönlitteratur som framgår av resultatet. Därefter diskuteras studiens metodologiska utgångspunkter och genomförande. Framträdande didaktiska implikationer av studien presenteras och följs av en avslutande redogörelse av förslag på vidare forskning inom ämnet.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur lärare uppger att skönlitteratur kan användas för att främja elevernas läsförståelseutveckling utifrån lärarnas uppfattningar av val av skönlitteratur och didaktiska överväganden och val i arbetet med lässtrategier.

5.1.1. Val av skönlitteratur

Utifrån ett lärarkognitionsperspektiv ger lärarna uttryck för en bredd i motiveringarna av skönlitteratur som påverkas av personliga erfarenheter och skolsammanhanget (Borg, 2015). Utifrån vad Chambers (2014) skriver om vikten av lärarens entusiasm för läsning kan personliga dimensioner av litteraturvalet sägas vara en tillgång. Lärarna motiverar valen av skönlitteratur genom dess potential till språklig och personlig utveckling för eleverna, såväl utifrån personliga dimensioner såsom det egna engagemanget. Erfarenheter av olika verk som berört lärarna personligen kan sägas utgöra en drivkraft som vägleder lärarnas entusiasmerande arbete. Dimensioner av litteraturvalet som rör lärarkognition kan således utgöra en viktig faktor i elevernas tillgodogörande av skönlitteratur. Lärarnas erfarenheter och sedermera uppfattningar av kvalitéerna hos skönlitterära verk kan ha en omedelbar inverkan på undervisningen.

Lärarnas resonemang ligger även i linje med slutsatser av Bilge (2020) gällande utbildningsinsatsers inverkan på lärarnas motiveringar till litteraturval såväl i enigheten kring kriterier gällande litteraturens potential till att erbjuda eleverna språklig och personlig utveckling. Uppfattningarna ligger i linje med Morris et al. (2011) slutsatser om att lämpliga texter för läsförståelseutveckling behöver innebära en utmaning vad gäller språklig komplexitet såväl som i linje med McCormicks (1994) text- och läsarrepertoarer. Lärarkognitionsaspekter görs även gällande i detta avseende då det framgår att den utsträckning som lärare tar del av fortbildning, stöd och kompetensutveckling i kollegial samverkan har bäring på deras uppfattningar.

5.1.2. Arbete med lässtrategier

Lärarna hänvisar i hög grad till arbetslivserfarenheter i valet av modeller för arbete med lässtrategier utan att uttryckligen hänvisa till sin lärarutbildning, vilket kan sägas ligga i linje med ett lärarkognitionsperspektiv inom vilket Borg (2017) beskriver hur lärares erfarenheter kan ha en större inverkan på yrkesutövningen än utbildningen. Lärarnas syn på läsförståelse är utvecklad och innefattar informationshämtning, analys och reflektion av budskap på, mellan och bortom raderna som har bäring på olika livsöden. Den breda syn på läsförståelse som lärarna uppvisar ligger i linje med Rosenblatts (2002) och Langers (2017) beskrivningar, vilket skiljer sig något från Ewalds (2007) resultat där lärare kunde ge uttryck för en mer grundläggande syn på läsförståelse.

Lärarna ger uttryck för att välja en bred uppsättning av strategimodeller som består av boksamtal, Läsfixarna och elevövningar med frågor på olika nivåer av läsförståelse. Strategimodellerna motiveras främst av skolans arbetssätt, erfarenheter och ett fåtal inslag av kollegial samverkan. En låg grad av hänvisning till teoretiska kunskaper och vetenskapligt förankrade modeller kan sägas vara ett uttryck för en osäkerhet i lärarnas uppfattningar om hur skönlitteraturen kan användas för att stödja

utvecklingen av elevernas läsförståelse. Att lärarna ger uttryck för en osäkerhet gällande vad lässtrategierna innebär konkret ligger även i linje med Eckerholms (2018) resultat. Flertalet av lärarna ger uttryck för att undervisningen berör olika former av boksamtal där lässtrategier förekommer, men det framgår sällan vilken typ av samtalsmodell eller teoretisk kunskap som lärarna grundar sina perspektiv på. Lärarnas uppfattningar varierar även i relation till Ingemanssons (2018) slutsatser om hur lässtrategier i anslutning till dimensioner av boksamtalen behöver anpassas till valet av text. Ingemansson (2018) redogör även för att läsförståelsearbetet behöver göras aktivt och kontinuerligt, vilket förutsätter en stor säkerhet gällande lärarens egna kunskaper och övertygelser.

Lärarnas breda syn på vad läsförståelse innebär som ligger i linje med receptionsteoretiska perspektiv kan sägas ge dem verktyg att modellera läsförståelsens olika delar i form av frågor och diskussioner. Lärarna uppvisar däremot en hög grad av spontanitet i övergångarna mellan olika strategier där de litar på sina omdömen utan att nödvändigtvis få tillfälle att utvärdera sina didaktiska överväganden. Detta kan ses mot bakgrund av att styrdokumentet överlämnar mycket av ansvaret till läraren att besluta utformningen av undervisning i lässtrategier, vilket medför att lärarna utifrån ett lärarkognitionsperspektiv ger uttryck för att de förlitar sig på sina erfarenheter och omedelbara omgivning. Lärarna kan utifrån resultatet sägas påverkas av skolstrukturer och kollegiala utbildningsinsatser såväl som styrdokumentet då lärarnas syn på läsförståelse och kriterier för lämpliga litteraturval ligger i linje med kursplanernas formuleringar. I enlighet med Ewald (2007) ger lärarna även uttryck för att skolans invanda arbetssätt reproduceras. Detta kan innebära såväl fördelar som nackdelar då många av lärarna motiverar ett arbete med estetiska och dramatiserande aktiviteter i syfte att stärka läsförståelsen utifrån skolkontexten, vilket är i linje med Fatheddine (2018) och Chambers (2014) som förordar läsningens kroppsliga dimensioner.

En majoritet av lärarna arbetar utifrån läsfixarna av Gonzalez et al. (2014) inom vilket strategiprogrammet används återkommande i flera av lärarnas undervisningsmaterial. Mot bakgrund av den kritik av Damber & Nilsson (2014) som redogjorts för kan lärarna i hög grad sägas ge uttryck för att anpassa strategiprogrammet till sin egen yrkesutövning vilket kan förhindra att läsningen blir instrumentell. Däremot utgör lässtrategierna och medföljande frågor kring litteraturen regelbundet återkommande uppgifter till eleverna med vilket målet med undervisningen ger uttryck för att eleverna ska använda strategierna på uppmaning av lärarna. I stället behöver undervisningen vägleda eleven till att integrera en bred repertoar av lässtrategier, vilket framgår av Skolforskningsinstitutet (2019) såväl som av Olin-Scheller & Tengberg (2016). Endast en av de tillfrågade lärarna ger uttryck för en uppfattning om att eleverna behöver vara införstådda med att strategierna är något som duktiga läsare använder sig av. Det framgår i av lärarnas undervisningsmaterial att lässtrategier betonas återkommande vilket aktualiserar slutsatser av McKeown et al. (2009) gällande läsarens nytta av att få använda lässtrategier vid behov. Att lärarna påkallar användningen av lässtrategier kan ses mot

bakgrunden av att den befintliga kursplanen som lärarna arbetar utifrån ännu förhåller sig till lässtrategier som en del av kunskapskraven som redogjorts för i kapitlet om skolans styrdokument (Skolverket, 2019a). Skolverkets (2022) ändringar och nya skrivelser i Lgr22 som omnämns kan vägleda lärarnas undervisning med målet att lässtrategierna blir en del av elevernas repertoar. I enlighet med Lindell & Öhman (2019) kan det dock sägas vara av värde att lärares förhållningssätt inte är bundet till styrdokumentens formuleringar för att inte riskera att läsningen blir instrumentell.

Den osäkerhet inför hur eleverna ska vägledas till att tillämpa strategierna självständigt tar sig uttryck i att hälften av lärarna uppfattar arbetet med att stärka lässvaga elever som en utmaning. Lärarnas förhållningssätt till Gonzalez et al. (2014) som inspirerats av strategiprogrammet RT och TSI visar på behovet av lärares kontinuerliga tillgodogörande av vetenskapligt förankrade strategiprogram likt hur Schünemann & Spörer (2014) redogör för RT med konkreta kompletterande modeller för elevers medvetna strategitillämpning. Lärarna fokuserar till stor del på läsningens innehåll, och utifrån redogörelsen av McKeown et al. (2009) bör det kompletteras med ändamålsenligt arbete med lässtrategier. Flera lärare ger uttryck för tillämpning av blandade strategier i linje med McKeown et al. (2009) om än med en framträdande osäkerhet i såväl teoretisk förankring som uppfattningar om hur ansvarsöverföringen från lärare till elev tar sig uttryck rent konkret, vilket är i linje med Eckerholms (2018) avhandling. Samtliga lärare ger uttryck för olika sociala aktiviteter för att närma sig olika delar av läsförståelsen vilket är helt i linje med Langers (2017) föreställningsvärldar. Lärarna ger även uttryck för den långt gående progression som läsningen innebär vilket är i linje med Ingemanssons (2018) resultat.

Utifrån resultatet kan uppfattningarna hos Lärare 3 och Lärare 5 ligga i linje med Ingemanssons (2018) förhållningssätt om att strategiprogram med fördel kan kompletteras av ytterligare modeller med målet att öka elevernas självständighetsgrad. Den ökande självständighetsgraden kan även aktualisera Vygotskijs (1978) proximala utvecklingzon vilket Lärare 3 motiverar sitt arbetssätt med. Övriga lärare visar också på en progression genom läsförståelsens olika faser genom frågor och diskussioner på olika nivåer där eleven till slut formulerar egna frågor. Dessa lärare uttrycker däremot en osäkerhet kring likvärdigheten vilket kan innebära att lässvaga elever inte vägleds till ökad självständighet i tillräckligt hög grad. Gemensamt för de lärare som arbetat ändamålsenligt med att kombinera modeller och uttrycker en säkerhet i utformningen av likvärdig undervisning är att de fortbildats inom läsluftet, hänvisar till teoretiska kunskaper och på annat sätt introducerats till kompletterande strategier via kollegor. Med detta aktualiseras Tjernbergs (2013) slutsatser kring värdet av lärares teoretiskt anknutna kollegiala utvecklingsarbete. Kollegial kompetensutveckling och samverkan utifrån Tjernbergs (2013) resultat förekommer i begränsad omfattning men framstår inte som av återkommande karaktär. De enstaka fortbildningsinsatser som lärarna tagit del av har skett inom ramen för läsluftet eller erfarenheter av skolsammanhanget, med vilket enkätresultaten från

Lärarnas riksförbund (2014) görs gällande där 55% av lärarna uppger att de inte fått tillräcklig fortbildning i arbete med lässtrategier. Förhållningssätten som lärarna ger uttryck för är tydligt förankrade i skolkontexten sedan flera år tillbaka samtidigt som osäkerheter i likvärdighetsarbete och utarbetad ändamålsenlig undervisning i lässtrategier består i hög grad hos många lärare.

I enlighet med slutsatser av Tjernberg (2013) som lyfter vikten av att arbeta med lärares teoretiska kunskaper intill djupare reflektioner över den egna yrkesutövningen såväl som Carlgren (2015) gällande kraven som ställs på lärare kan studiens resultat sägas ge uttryck för ett behov av att stärka lärares möjligheter till vetenskapligt förankrad kontinuerlig utvärdering av didaktiska överväganden.

5.2. Metoddiskussion

För att uppnå studiens syfte kan kombinationen av riktad innehållsanalys av semistrukturerade intervjuer och dokumentanalys av undervisningsmaterial sägas ha gjort det möjligt att definiera och kontrollera lärarnas erfarenhetsgrundade kunskaper och didaktiska överväganden i relation till deras yrkesutövning i en högre utsträckning än vid enbart semistrukturerade intervjuer.

Undervisningsmaterialet har överensstämmt med lärarnas utsagor vilket gjort det till en fördelaktig kompletterande datainsamling för att kontrollera resultat. Enligt Denscombe (2018) finns däremot inte något absolut sätt att garantera sanningen i intervjusammanhang. Lärare har delgett olika upplägg och elevövningar som de använt sig av med vilket de visar att de arbetar på olika sätt. Dokumenten omfattar endast en del av den yrkesutövning som lärare beskriver, med vilket det kan sägas utgöra en kontroll av lärarnas utsagor som stärker tillförlitligheten i begränsad utsträckning. Dokumentanalysen har inneburit avläsning av en del av lärarnas tillvägagångssätt vilket inte anses utgöra en lika omfattande bild av lärarnas yrkesverksamhet som skulle vara fallet vid en observation (Denscombe, 2018). Eftersom studien har förhållit sig till implikationer av lärares uppfattningar och förhållningssätt till sin undervisning kan de semistrukturerade intervjuerna anses lämpliga och omfattningen av metodkombinationen vara tillräcklig. Då studien är småskalig och förhåller sig till ett subjektivt urval som redogör för framträdande uppfattningar hos sex lärare kan studien inte sägas ha producerat ett generaliserbart resultat, vilket skulle kunna erhållas genom enkätundersökning. Lärares tillgänglighet och tidsramen för studien har varit faktorer som påverkat bredden av deltagare och möjligheten till övriga metodkombinationer med observationer som även kunnat ha bäring på studiens resultat. Den kvalitativa forskningsansatsen har i stället utifrån Assarroudi et al. (2018) strävat efter att urskilja överensstämmelse i resultaten och öka kunskapen inom det teoretiska ramverk där undersökningen bedrivits.

Denscombe (2018) redogör för intervjuens möjligheter att erhålla djupgående kvalitativa resultat. De individuella intervjuerna kan följaktligen ge en fördjupad bild av uppfattningar som lärare kan ge

uttryck för där skillnader och likheter identifierats tack vare en strävan att efterlikna ett representativt urval. Denscombe (2018) lyfter att kvalitativa ansatser lämpar sig för att undersöka komplexa sociala företeelser vilket lärarkognitionsperspektivet på läsförståelseundervisning kan sägas ha inneburit. De semistrukturerade intervjuernas utformning har präglats av hur Patel & Davidson (2019) beskriver att intervjufrågor behöver utformas för att undvika missförstånd och för att behandla samtliga aspekter av studien utan att leda informantens resonemang, utifrån vilket frågorna har granskats kritiskt efter en närmare genomgång. Den kvalitativa forskningsansatsens pålitlighet har utifrån Denscombe (2018) lagt stor vikt vid att processen gjorts transparent och därmed granskningsbar. I strävan efter tillförlitlighet har intervjuerna även präglats av ett neutralt förhållningssätt för att undvika att ställa ledande frågor (Denscombe, 2018). En kvalitativ ansats kan enligt Denscombe (2018) innebära en mer djupgående återspeglning av informanternas uppfattningar än vad som kan tillskrivas en kvantitativ forskningsansats, med vilket studiens metoder kan sägas vara lämpliga för studiens ändamål. Däremot kan tillförlitligheten ha påverkats av studiens avgränsning i väg av antalet deltagare metod för kontroll av resultat.

5.3. Didaktiska implikationer

Resultatet av undersökningen och tidigare forskning visar att den stora frihet som lärarna besitter i val av skönlitteratur och lässtrategier innebär att stora krav ställs på lärarens engagemang och säkerhet inför teoretiska kunskaper i utformningen av sin undervisning. Lärarnas stora frihet innebär en positiv inverkan på lärarnas litteraturval såväl som risker för att lärarna kan uppvisa en osäkerhet i graden av vetenskaplig förankring i arbetet med lässtrategier. En möjlig väg framåt i arbetet med att konkretisera vetenskapligt förankrade förhållningssätt till lässtrategier kan anta formen av att styrdokumentens skrivelser utvecklar vad arbetet med lässtrategier behöver innebära för en effektiv undervisning. Det framgår av resultatet att lärare kan förhålla sig till skolstrukturer och tidigare erfarenheter i hög grad, vilket ställer krav på att lärare i samverkan utvärderar, tolkar och omprövar sina didaktiska överväganden i enlighet med vetenskapligt beprövade modeller. Studiens resultat visar att det är av stor vikt att lärare och blivande lärare i en tid av vikande läsning tar vara på och vårdar sitt eget läsengagemang för att kunna inspirera såväl elever till läsförståelse som kollegor till att utveckla och anpassa arbetet till lässvaga elevers behov.

Mot bakgrund av att länder som utmärker sig inom området för läsförståelse präglas av kontinuerligt utvecklingsarbete vilket lyfts av Darling-Hammond et al. (2017) kan svenska lärares kontroll över sin kompetensutveckling och möjligheter att ta del av teoretiska kunskaper behöva stärkas för att i högre grad kunna utvärdera och utveckla undervisning i linje med vetenskapligt beprövade modeller. Då behöver lärare och blivande lärare få tillfällen att medvetandegöra sin yrkesutövning. Att eleverna

tillgodogör sig en bred repertoar av lässtrategier förutsätter att lärare har tillgång till teoretisk kunskap som används i kontinuerlig reflektion och utvärdering av undervisningen.

5.4. Förslag på vidare forskning

Denna studie inriktar sig på vad som ligger till grund för lärares uppfattningar av läsförståelseundervisning av skönlitteratur som det framgår av undervisningsmaterial och lärares utsagor. Mot bakgrund av studiens didaktiska implikationer kan det sägas vara av stor vikt för framtida forskning att få en tydligare bild av de resurser som understödjer lärares möjligheter till reflektion och utvärdering av den egna verksamheten. Med denna studies begränsade omfattning och subjektiva urval kan det även vara av värde att vidare undersöka effekten av huvudmännens fortbildningsinsatser i större skala. Även närmare internationella jämförelser av hur arbete med lärares kompetensutveckling och förhållningssätt organiseras kan vara av intresse för att tillgodose skolor och lärarutbildningar med riktninggivande förslag på hur lärare kan stöttas i utveckling av undervisning.

Referenser

- Assarroudi, A., Nabavi, F.H., Armat, M.R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: The description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>
- Bilge, N.D.G. (2020) The Children's Book Selection Criteria: Evidence from Preschool and Primary School Teachers. *Educational Research and Reviews*, vol. 15, no. 11, 645–61. <https://doi.org/10.5897/err2020.4066>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: research and practice*. (Bloomsbury Classics in Linguistics edition). Bloomsbury Academic.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. I *The Routledge handbook of language awareness* (75-91). Routledge.
- Bowen, G.A. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <http://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bylock, M. (2005). *Drakskeppet: en trilogi*. Rabén & Sjögren.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. (Fjärde upplagan). Gilla böcker.
- Damber, U. & Nilsson, J. (2014) "En läsande klass" är ett hemmabygge utan vetenskaplig grund. *Läraren*. <https://www.lararen.se/nyheter/lasinlarning/en-lasande-klass-ar-ett-hemmabygge--utan-vetenskaplig-grund>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L.A., Hammerness, K., Low, E.L., McIntyre, A., Sato, M. & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: how high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Studentlitteratur.

- Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse: En intervjustudie om undervisning i årskurs 4–6*. Diss. Göteborgs universitet.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lunds universitet.
- Fatheddine, D. (2018). *Den kroppsliga läsningen: Bildningsperspektiv på litteraturundervisning* Diss. Karlstads universitet.
- Gonzalez, M., Wedsberg, M., & Wendéus, U. (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Insamlingsstiftelsen En läsande klass.
- Ingemansson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*. (12:2). <https://doi.org/10.5617/adno.5627>
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. I Manuel Brito, S. (red). *Active learning*. IntechOpen.
- Johnson D.W, Johnson R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company.
- Landström, L. (2004). *Fyra hönor och en tupp*. Rabén & Sjögren.
- Langer, J.A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. (Andra upplagan). Daidalos.
- Lindgren, A. (1983). *Bröderna Lejonhjärta*. (Femte upplagan). Rabén & Sjögren.
- Lärarnas Riksförbund (2014). *Elevernas läsförmåga i grundskolan. En undersökning av Lärarnas Riksförbund inom ramen för projektet Läsande klass*. Lärarnas Riksförbund.
<https://www.lr.se/opinion--debatt/undersokningar/2014/2014-07-01-elevernas-lasformaga-i-grundskolan>
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester University Press.

- McKeown, M.G., Beck, I.L. & Blake, G.K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*. Vol. 44, No 3, s. 218–253.
- Morris, D., Bloodgood, J.W., Perney, J., Frye, E.M., Kucan, L., Trathen, W., Ward, D. & Schlagal, R. (2011). Validating craft knowledge: An empirical examination of elementary- grade students' performance on an informal reading assessment. *The Elementary School Journal*, 112 (2), 205 – 233. <https://doi.org/10.1086/661522>
- Nordlund, A. & Svedjedal, J. (2020). *Läsandets årsringar: Rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Svenska Förläggareföreningen. Ek. för..
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2016) Inledning. I Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red). *Läsa mellan raderna*. (Första upplagan). Gleerups Utbildning.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117- 175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (Femte upplagan). Studentlitteratur.
- Pearson, P.D. (2009). The Roots of Reading Comprehension Instruction. I Israel S. E. & Duffy G. G. (red.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Routledge.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, (26), 448–466.
- Regeringens skrivelse 2020/21:95. *Barn och Ungas Läsning – ett ansvar för hela samhället. Betänkande av Läsdelegationen*. Regeringskansliet. <https://data.riksdagen.se/fil/36716E4E-26CE-4A32-94C9-185419629377>
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Rowling, J.K. (2010). *Harry Potter och de vises sten*. (Sjätte upplagan). Rabén & Sjögren.
- Sandwall-Bergström, M. (1970). *Kulla-Gulla*. Bonnier.

- Schünemann, N. & Spörer, N. (2014) Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning and Instruction*, vol. 33, s. 147–157.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.002>
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Systematisk översikt 2019:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN 978-91-984383-8-3.
- Skolverket (2016). *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad och för vad?* Skolverket.
- Skolverket. (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: Reviderad 2017*. Skolverket.
- Skolverket (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Skolverket.
- Skolverket (2017b). *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3868>
- Skolverket (2019b). *PISA 2018, 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2019/pisa-2018.-15-aringars-kunskaper-i-lasforstaelse-matematik-och-naturvetenskap>
- Skolverket (2022) *Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022. Svenska*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d99/1632772274017/Svenska.pdf>
- SOU 2021:70. *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap. Slutbetänkande av Utredningen om stärkta skolbibliotek och läromedel*. Regeringskansliet.
<https://www.regeringen.se/4a37bb/contentassets/e13e110fdc30401f9bf4a6ee8fa160a7/laromedelsutredningen--bockernas-betydelse-och-elevernas-tillgang-till-kunskap-sou-202170>
- Statens medieråd (2021). *Ungar & medier 2021 En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Statens medieråd. <https://www.statensmedierad.se/rapporter-och-analyser/material-rapporter-och-analyser/ungar--medier-2021>
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss. Stockholms universitet.

Vetenskapsrådet (2017). *God Forskningssed*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.

<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Watson, G. & Johnson, D. (1972). *Social psychology: issues and insights*. (2. Ed., 2. Pr.) Lippincott.

Westlund, B. (2016). *Aktiv läskraft att undervisa i lässtrategier för förståelse Mellanstadiet*. MTM.

Zak, M. (2003). *Alex Dogboy*. Opal.

Bilaga 1 - Intervjuguide

Hur länge har du varit verksam som lärare? *Var har du arbetat tidigare?*

Vilken utbildning har du?

Vilken årskurs undervisar du i nuläget? *Vilka årskurser har du erfarenhet ifrån?*

Läsförståelse

1. Vad är enligt dig den viktigaste anledningen till skönlitterär läsning i årskurs 4 – 6?
2. Vad innebär läsförståelse för dig?
3. Hur behöver eleverna bearbeta skönlitterära texter för att utveckla sin läsförståelse?
4. Hur väljer du strategier för eleverna vid skönlitterär läsning?
5. Finns det en plats för läsläxor eller läsloggar? *I vilken omfattning / varför / hur?*
6. Kan du berätta om ditt exempel på en övning där ni arbetat med läsförståelse av skönlitteratur?
Hur arbetar du med övningen?
7. Hur kommer det sig att du valt att använda den strategin?

Val av skönlitterära verk

8. Vad ligger till grund för valet av skönlitterära texter till undervisningen i läsförståelse?
Föredrar du en viss typ av text beroende på hur du använder den i undervisningen? Vad kännetecknar boken?
9. Har ni samverkat med varandra eller skolan i övrigt kring urvalet av skönlitterära texter?
10. Finns det skönlitterära böcker som återkommer i din undervisning?
11. Hur mycket läser ni under skoltid, och i vilka sammanhang?
12. Hur kan man arbeta med elever som inte är läsmotiverade att läsa ändå?
13. Påverkas arbetet med lässtrategier beroende på valet av bok?

Finns det något mer som du vill nämna?

Bilaga 2 - Informations- och samtyckesbrev

Till svensklärare i årskurs 4 - 6 om deltagande i studie

Hej! Jag heter Dennis Barthelsson Reynolds och studerar till lärare vid Stockholms universitet. Jag skriver mitt examensarbete och genom det utför jag en språkdidaktisk studie om hur lärare kan arbeta med skönlitteratur för att stärka elevers läsförståelse.

För detta ändamål vill jag studera ett exempel på en övning kring läsförståelse av skönlitteratur som du använt dig av i din undervisning. Jag vill därefter intervjua dig som är svensklärare i årskurserna 4 - 6.

Elevövningarna behöver vara anonymiserade för att samlas in, och intervjuerna kommer att spelas in för analys inom ramen av mitt examensarbete. Materialet kommer att avidentifieras, och endast jag och min handledare kommer att ha tillgång till det. Datamaterialet används endast för studien. Material och blanketter förstörs när arbetet blivit godkänt. Jag är mån om att efterleva Vetenskapsrådets etiska riktlinjer gällande god forskningssed i mitt examensarbete.

Jag tillfrågar svensklärare med erfarenhet av att undervisa elever i årskurs 4 – 6. Deltagandet i studien innebär överlämning av en elevövning inom studiens område samt en intervju med fasta frågor och utvecklande följdfrågor. En samtyckesblankett bifogas även som behöver vara ifylld innan intervjutillfället. Intervjun tar ungefär 40 minuter.

Jag vill fråga om du vill delta i studien. Du kan när som helst avbryta deltagandet utan vidare motivering.

Har du några frågor eller funderingar så är du välkommen att höra av dig till mig (Dennis.barthelsson@gmail.com, 076-711 05 02) eller till min handledare Birgitta Fröjdendahl vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet (birgitta.frojdendahl@su.se, 08-120 766).

Stockholm, 24 mars 2022

Vänliga hälsningar,

Dennis Barthelsson Reynolds

Samtycke till att delta i studien – En studie om lärares arbete med att utveckla elevers läsförståelse av skönlitteratur.

Jag ger mitt samtycke till att medverka i studien lärares arbete med att utveckla elevers läsförståelse genom skönlitteratur som genomförs av *Dennis Barthelsson Reynolds*.

Jag har fått informationen om studien och jag har fått möjligheter att ställa frågor. Jag har fått information om hur det insamlade materialet används i det *självständiga arbetet*. Jag är medveten om att jag kan avbryta min medverkan i studien när jag vill och utan vidare motivering.

Samtycke för deltagande i studie om utveckling av läsförståelse av skönlitteratur – våren 2022

Namn _____

Jag **vill** delta i studien

Jag **vill inte** delta i studien

Datum och underskrift

Bilaga 3 – Undervisningsmaterial – Exempel från Lärare 5

Läsprotokoll

Jag vill att du läser hemma minst fyra gånger i veckan. Detta protokoll ska du fylla i en gång/vecka, det andra protokollet ska du fylla i varje gång du har läst. Allt ska sparas i din mapp i Drive.

Läsfixarna

Spågumman

Förutspår



Detektiven

Reder ut oklarheter



Reportern

Ställer frågor om texten



Cowboyen

Sammanfattar



Namn:

Klass:

Bok:

Författare:

Datum:



Här kan du anteckna nya ord och uttryck:



Skriv 2-3 egna frågor om texten:



Skriv en sammanfattning på det viktigaste i kapitlet:



Gissa vad som kommer att hända sedan!

Bilaga 4 – Undervisningsmaterial

– Exempel från Lärare 6

Drakskeppet




av Maj Bylock



Läsförståelsefrågor Sv/SVA åk 4 21/22

Svara alltid med hela meningar:

- Stor bokstav i början av en mening.
- Stor bokstav vid egennamn.
- Avsluta meningarna med ett skiljetecken. (. ? !)
- Baka in frågan i svaret.
- Förklara varför du tror eller vet något genom att bevisa din idé.

Kapitel 1 "I borgen" (s.13):	
	1. Vad är en riddare för något? Hur ser sådana ut? När levde de? 2. Vad är en borg? Förklara med ord och bild.
	2. Varför tror du att inte Petite fick lära sig läsa, när hennes bröder fick det? 3. Hur skulle du känna om du var i Petites situation?
	4. Hur ser det ut idag med barns, framför allt flickors, skolgång? 5. Varför var läraren i borgen och inte i en skola? 6. När fick flickor börja lära sig att läsa i Sverige? (svaret finns inte i Drakskeppet)
Begrepp	Förklara dessa svåra ord och skriv ner betydelsen: <u>tröglärda</u> , <u>krumelurer</u> , <u>tjänare</u> , <u>vindlande</u> , <u>vindbrygga</u> . Översätt begreppen till engelska och/eller ditt modersmål.

Stockholms universitet/Stockholm university

SE-106 91 Stockholm

Telefon/Phone: 08 – 16 20 00

www.su.se



**Stockholms
universitet**