

# Läspedagogik och läsförståelse - finns det ett samband?

En jämförelse av läsförståelsen hos elever i  
årskurs 4 och 6 och lärarnas arbete med läsning  
och läsförståelse i klassrummet

Shandra Aupeix Persson

Lärarhögskolan i Stockholm  
Institutionen för Individ, omvärld och lärande

Examensarbete 10 p  
Specialpedagogik  
Språk och språkutveckling III (41-60 p)  
Höstterminen 2007  
Examinator: Magnus Magnusson  
English title: Is there a correlation between reading pedagogy and  
reading comprehension?



# Läspedagogik och läsförståelse – finns det ett samband?

En jämförelse av läsförståelsen hos elever i årskurs 4 och 6 och lärarnas arbete med läsning och läsförståelse i klassrummet

Shandra Aupeix Persson

## Sammanfattning

Uppsatsens övergripande syfte var att undersöka eventuella skillnader och likheter mellan elever i årskurs 4 resp. årskurs 6 med avseende på läsförståelsen. För att mäta läsförståelsen användes ett välbeprövat läsförståelsetest. Syftet var också att beskriva hur lärare, med ansvar för läs- och skrivutvecklingen i respektive klass, arbetar med läsning och för att stimulera läsförståelsen hos sina elever. För att ta reda på hur lärarna arbetar besvarades en enkät. Slutligen ville jag även ta reda på om det gick att se något samband mellan lärarnas sätt att arbeta och resultaten från elevernas läsförståelsetest. Läsförståelsetestet uppvisar stora skillnader mellan årskurserna. Av de 80 elever som deltog i min studie, framgår det att eleverna i årskurs 6 generellt sätt läser bättre än eleverna i årskurs 4. En jämförelse av elevernas resultat från läsförståelsetestet och lärarnas arbetssätt visar att det inte är möjligt att dra några större slutsatser. En möjlig tolkning är att tidiga insatser är av stor betydelse och att de lärare eleverna haft i de yngre årskurser arbetat med läsning och lässtimulerande övningar på ett sätt som varit gynnsamma för elevernas utveckling.

**Nyckelord:** läsförståelse, högläsning, avkodning, läsförståelse, lärarpedagogik, läsare med god respektive svag förståelse.

Lärarhögskolan i Stockholm

Besöksadress: Konradsbergsgatan 5A  
Postadress: Box 34103, 100 26 Stockholm  
Telefon: 08-737 55 00  
[www.lararhogskolan.se](http://www.lararhogskolan.se)



# Abstract

The aim of the present study was to examine the differences in reading comprehension between students in different grades in elementary school. The aim was also to describe how teacher's work to stimulate reading comprehension in the classroom. Finally my intention was to compare and see if it was possible to find a correlation between reading comprehension and reading pedagogy. The participants in this study were 80 students from two different grades and 4 teachers with responsibility for the reading and writing development in respective class. The results show that older children in higher grades generally are more adequate readers and comprehenders than younger children. I also found out that the connection between reading pedagogy and the results from the reading comprehension test were less obvious than I first expected in my study. Early prevention in reading and writing seems to be a strong predictor of later reading success. The study suggests that these students have had good earlier experiences and competent teachers that have had an impact on their results.

**Keywords:** reading comprehension, reading aloud, decoding and comprehension skills, reading pedagogy, good and poor comprehenders.

# Innehållsförteckning

<b>1. Bakgrund.....</b>	<b>4</b>
1.1 Inledning.....	4
1.2 Svenska elevers läsförmåga över tid.....	5
1.3 Syfte och frågeställningar.....	6
<b>2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....</b>	<b>7</b>
2.1 The simple view of reading: avkodning och läsförståelse.....	7
2.1.1 Fonologisk medvetenhet.....	8
2.1.2 Automatiserad ordavkodning: ordigenkänning och läsflyt.....	9
2.1.3 Ordförråd och ordförståelse .....	10
2.2. The complex view of reading: andra faktorer som är av betydelse för läsförståelsen.....	10
2.2.1 Arbetsminne.....	11
2.2.2 Hemmets betydelse.....	11
2.2.3 Skolan och lärarens betydelse.....	12
2.3 Goda läsare tillämpar effektiva strategier.....	13
2.3.1 Comprehension monitoring.....	14
2.3.2 Kunskap om olika textstrukturer.....	14
<b>3. Metod.....</b>	<b>14</b>
3.1 Undersökningsdesign och val av metod.....	15
3.2 Läsförståelsetestet.....	15
3.3 Enkäten.....	16
3.4 Urval.....	17
3.5 Bortfall.....	17
3.6 Genomförande.....	18
3.7 Bearbetning och analys av data.....	19
3.8 Alternativa metoder.....	20
3.9 Etiska aspekter.....	21
<b>4. Resultat.....</b>	<b>22</b>
4.1 Läsförståelsetestet.....	23
4.1.1 De medelgoda läsarna: en jämförelse mellan årskurs 4 och 6.....	24
4.1.1.1 Textmängd.....	25
4.1.1.2 Grad av hänvisning till texten.....	25
4.1.1.3 Syntax.....	26
4.1.1.4 Att motivera sitt svar.....	26
4.1.1.5 Förmåga att känna sympati.....	26
4.1.2 De svaga läsarna: en jämförelse mellan årskurs 4 och 6.....	27
4.1.2.1 Textmängd.....	27
4.1.2.2 Oklarheter.....	28
4.1.2.3 Stavning.....	28
4.1.3 De starka läsarna: en jämförelse mellan årskurs 4 och 6.....	28
4.1.4 Samtliga elever: en jämförelse av faktatexten mellan årskurs 4 och 6.....	29
4.1.5 Samtliga elever: en jämförelse av informationstexten mellan årskurs 4 och 6.....	30
4.2 Enkäten.....	31
4.2.1 Planering: Läsaktiviteter i klassrummet.....	31

4.2.2 Att skapa förförståelse.....	32
4.2.3 Skrivning i anslutning till läsaktiviteter.....	33
4.2.4 Samtal och diskussion kring texter.....	33
4.2.5 Diagnostiskt arbetsätt.....	33
4.2.6 Arbetsätt för att stimulera läsförståelsen generellt i klassen.....	34
4.2.7 Arbetsätt för att hjälpa elever med svag förståelse.....	34
4.3 En jämförelse mellan resultaten från läsförståelsetestet och lärarnas arbetsätt.....	35
4.3.1 Högläsning.....	35
4.3.2 Förförståelse.....	35
4.3.3 Skrivning i anslutning till läsaktiviteter.....	35
<b>5. Diskussion.....</b>	<b>36</b>
5.1 Metoddiskussion.....	36
5.1.1 Utvärdering av valda metoder.....	36
5.1.2 Kommentarer kring urval av undersökningsdeltagare.....	37
5.2 Resultatdiskussion.....	38
5.2.1 Läsförståelsetestet: berättande text (Pirls öppna frågor).....	38
5.2.2 Läsförståelsetestet: faktatext (Valrossen).....	39
5.2.3 Läsförståelsetestet: informativ text (Karta).....	40
5.2.4 Sammanfattning: samtliga delar av läsförståelsetestet.....	40
5.2.5 Enkäten.....	41
5.2.5.1 Planering.....	42
5.2.5.2 Förförståelse.....	42
5.2.5.3 Arbetsätt för att hjälpa elever med en svag förståelse.....	43
5.2.6 En jämförelse mellan resultaten från läsförståelsetestet och lärarnas arbetsätt.....	43
5.3 Sammanfattande diskussion.....	44
5.4 Reflektioner och fortsatt forskning.....	45

Referenser

Bilagor

# 1. Bakgrund

## 1.1 Inledning

Ämnesvalet för denna uppsats grundar sig på mitt intresse för den del av läsningen som omfattar läsförståelsen. Intresset har successivt vuxit fram under mina VFU-perioder<sup>1</sup>, då jag har tagit del av läs- och skrivaktiviteter av mycket skilda slag. Jag har observerat att många lärare verkar tillämpa medvetna och forskningsbaserade läs- och skrivinlärningsstrategier i syfte att stimulera läsförståelsen hos sina elever. Andra tycks ha ett mindre strukturerat arbets- och förhållningssätt och väljer att läsa högt för barnen, anordna skrivaktiviteter och tala om texter lite när det behagar eller när det finns en stund över, utan att egentligen reflektera över hur de arbetar. Forskare inom läs- och skrivfältet är eniga om att läsning och skrivning är aktiviteter som måste ges stort och regelbundet utrymme för att ha en stimulerande och önskvärd effekt på barnens läs- och skrivutveckling (Block, Gambrell och Pressley, 2002; Snow, Burns och Griffin, 1998). Högläsning och diskussioner kring lästa texter lyfts särskilt fram som betydelsefullt i syfte att stimulera elevernas läsförståelse och utvidga deras ordförråd (Myrberg, 2003). Studier pekar dessutom på att svårigheter som kan härledas till läsförståelsen är betydligt mindre utforskat än andra typer av läs- och skrivsvårigheter:

Relatively little has been done assess comprehension monitoring in children who have a specific comprehension problem, as opposed to more general reading problems (Oakhill, Hartt och Samols, 2005, s.658).

Så gott som alla aktiviteter vi utför under en hel dag inbegriper läsning och skrivning i någon mening. Goda läs- och skrivfärdigheter är nödvändiga i vårt samhälle för att vi som medborgare ska ha möjlighet att kommunicera, delta aktivt i samhällslivet och inte bli begränsade i vår vardag (Skolverket, 2006). I föreliggande uppsats kommer jag att fokusera på läsning och den del som omfattar *läsförståelsen*, men eftersom läs- och skrivkunskaper ofta anses vara beroende av varandra, talar jag inledningsvis om läsning och skrivning som en gemensam företeelse. Den som skriver bra är också med stor sannolikhet en god läsare och vice versa (Myrberg, 2003).

---

<sup>1</sup> VFU står för Verksamhetsförlagd utbildning och omfattar den praktik som ingår i Lärautbildningen.

## 1.2 Svenska elevers läsförmåga över tid

Hur god är svenska elevers läsförmåga? Sverige har sedan 1970 deltagit i olika internationella läsundersökningar som IEA<sup>2</sup> har anordnat. I testet som genomfördes 1970 deltog flera grupper; såsom 9-10-åringar, 14-åringar, en klass i grundskolans årskurs 9 och en elevgrupp i gymnasiet. Resultatet visade att de svenska eleverna var bäst i världen i den yngre åldersgruppen, där 9-10-åringar deltog. 1991 genomfördes en större studie av läsfärdigheter<sup>3</sup> som visade att läsförmågan hos de svenska eleverna fortfarande var bra. Sverige hamnade på en god tredjeplats, men eleverna läste inte längre bäst i världen. 2001 genomfördes den undersökning som hitintills är det mest omfattande avseende läskompetensen i Sverige, PIRLS 2001 (Progress in reading literacy study) och där fokus låg hos yngre elever. Tanken var att deltagande länder 1991 skulle ha möjlighet att jämföra sina dåvarande resultat med resultaten 2001. En nationell jämförelse mellan undersökningarna 1991 och 2001 visar att de svenska eleverna i årskurs 3 har ett betydligt sämre resultat 2001 än vid tillfället 1991 (Skolverket, 2004). Det står också klart i den nationella rapporten från PIRLS 2001 (Rosén *et. al*, 2005) att svenska elever i betydligt lägre utsträckning än elever ur ett internationellt perspektiv högläste i helklass dagligen (10 % mot 56 %), skrev dagligen i en övningsbok eller på annat sätt redogjorde för sådant de läst om (10 % mot 38 %). Detta har även bidragit till att jag intresserat mig för hur lärare arbetar med läsning och läsutvecklande aktiviteter i klassrummet och i vilken utsträckning det påverkar elevernas läsförmåga.

Myrberg (2003) menar även att många elever klarar den tidiga läs- och skrivinläringen under skolans första år, men får bekymmer efter årskurs 3 då det fordras att eleverna utvecklat mycket goda läs- och skrivstrategier för att klara läs- och skrivutvecklingen väl och inte hamna efter sina jämnåriga skolkamrater. Det är på grundval av detta som jag även blivit intresserad av att undersöka läsförmågan hos svenska elever i några årskurser efter årskurs 3, i ett försök att ta reda på hur utvecklingen ser ut i takt med elevernas ålder och skolgång.

---

<sup>2</sup> IEA står för International Association for the Evaluation of Educational Achievement

<sup>3</sup> Studien benämns som IEA Reading Literacy Study, 1991

## 1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka skillnader och likheter avseende läsförståelsen hos elever i grundskolans årskurs 4 och årskurs 6 med hjälp av ett läsförståelsetest, samt belysa hur lärarna som är ansvariga för elevernas läs- och skrivundervisning arbetar för att stimulera läsförståelsen i respektive klass. Syftet är också att ta reda på om det är möjligt att se ett samband mellan lärarnas arbetssätt och resultatet av läsförståelsetestet.

Syftet har lett fram till följande frågeställningar:

- Vilka skillnader och likheter mellan och inom årskurserna 4 och 6 uppvisar resultaten från läsförståelsetestet med avseende på läsförståelsen?
- Hur arbetar lärarna med läsning och för att stimulera läsförståelsen i klassrummet?
- Vilka eventuella samband går det att finna mellan elevernas resultat från läsförståelsetestet och lärarnas arbetssätt?



## 2. Litteraturgenomgång

### 2.1 The simple view of reading: avkodning och läsförståelse

För att närma sig begreppet läsförståelse, är det nödvändigt att i första hand känna till forskares definition av läsning. I samband med läsning utgår man i regel från två centrala begrepp: *avkodning* och *läsförståelse* (Taube, 2007; Myrberg, 2003; Block *et. al*, 2002; Snow, Burns and Griffin, 1998). Myrberg (2003) ger exempel på hur begreppen avkodning och förståelse kan preciseras:

En av processerna (avkodning) kodar skriftspråk till talspråk och vice versa. Den andra, förståelseprocessen, genererar och tillför mening till koden (Myrberg, 2003, s.21).

Att avkodning och förståelse ses som två delar av en process, tyder på att avkodning och läsförståelse är intimt sammankopplade. Myrberg (2003) skriver i konsensusrapporten att avkodning och läsförståelse är beroende av varandra. En förutsättning för att ha möjlighet att förstå innehållet i en text, är att avkodningen är god och automatiserad. Omvänt betyder det att den som förstår och kan dra slutsatser utifrån en text per automatik har goda avkodningsfärdigheter. Denna syn på läsning, tillsammans med förståelse av ett språk, brukar omnämnas som "the simple view of reading" (Taube, 2007, s. 12). En välkänd formel (Tunmer och Gough, 1986; i Taube, 2007), som anger samspelet mellan dessa två processer, illustreras på följande sätt:

$$\mathbf{L} \text{ (läsning)} = \mathbf{A} \text{ (avkodning)} \times \mathbf{F} \text{ (förståelse)}$$

Forskare inom läs- och skrivfältet tvistar om vari den största utmaningen med läsning ligger. Somliga anser att svårigheten ligger i att avkoda den text man möter. Med avkodning avses en grundläggande kännedom om korrelationen grafem – fonem, att det talade ordet i skrift representeras av en uppsättning språkljud samt att läsaren kan utnyttja denna kunskap under läsakten. Andra menar att meningsskapandet, att tolka och förstå det man läser och använda det i något syfte, är den främsta utmaningen (Sweet *et. al*, 2003). En vanlig uppfattning är att avkodning anses vara mest betydelsefullt i ett tidigt skede av ett

barns läsutveckling, medan läsförståelsen framhålls och betonas i takt med elevernas ålder och att texterna blir svårare att handskas med (Taube, 2007; Myrberg, 2003). Intentionen med läsning är emellertid entydig: man läser i syfte att förstå (Taube, 2007; Goff *et. al.*, 2005; Skolverket, 2003; Sweet *et. al.*, 2003; Snow *et. al.*, 1998).

### **2.1.1 Fonologisk medvetenhet**

Taube (2007) skriver att den viktigaste förutsättningen för läsframgång i ett tidigt skede är att barnen blir medvetna om sitt talade språk. Barn som lärt sig att tala är inledningsvis mycket fokuserade på ordens betydelse. Fonologisk medvetenhet är enligt Svensson (1998) en form av språklig medvetenhet och det tidigaste tecknet på att ett barn börjat reflektera över sitt språk. Fonologisk medvetenhet uppträder vanligen i sexårsåldern genom ett uppmärksamhetsskifte från språkets innebörd till dess form, yta och struktur. Barn som nått fonologisk medvetenhet kan exempelvis kommentera ett ord som uttalas fel eller upptäcker att ord kan rimma (Taube, 2007).

1985 startades ett projekt omnämnt Bornholmsprojektet och som pågick i fyra år. Studiens syfte var att ta reda på om det är möjligt att stimulera den språkliga medvetenheten samt bekräfta sambandet mellan språklig medvetenhet och läsutveckling hos nybörjarläsare. Undersökningsdeltagarna uppgick till nära 400 förskolebarn, fördelade på 200 barn i experimentgruppen på Bornholm och 200 barn i kontrollgruppen på Jylland. Under åtta månader stimulerades barnen i experimentgruppen med olika typer av lustfyllda språklekar, ungefär tjugo minuter dagligen. Efter projektet testades samtliga deltagare för att se om någon skillnad förelåg. Resultatet visade att barnen i experimentgruppen var betydligt skickligare på att segmentera fonem och ljuda ihop ord än förskolebarnen i kontrollgruppen. Forskarnas slutsatser var att det går att träna upp barns språkliga medvetenhet och att språklig medvetenhet är av betydelse i ett tidigt skede av läsutvecklingen. Språklekarna visade sig ha störst effekt på de barn som före studien hade lägst språklig medvetenhet. Den fonologiska medvetenheten stimulerades hos samtliga barn i studien (Lundberg, Frost och Petersen, 1988). Studier visar att förskolebarns uppmärksamhet på språkljud förklarar 21 % av läsförmågan under de första skolåren (Taube, 2007).

### 2.1.2 Automatiserad ordavkodning: ordigenkänning och läsflyt

God läsförmåga anses till stor del vara beroende av att läsaren förmår att snabbt och automatiserat känna igen bokstäver och ord i en text så att läsningen flyter på utan större svårigheter. Vad det innebär att kunna läsa automatiserat kan förklaras och begränsas på följande sätt:

Automatiserad ordavkodning (eller om man så vill direkläsning eller ordigenkänning) är inte en strategi som läsaren själv kan välja. Efter tillräckligt många möten med ett ord så händer det "av sig själv". När läsarens ögon "landar" på det ord som känns igen direkt aktiveras dess uttal, betydelse och syntaktiska funktion i minnet. Om läsaren känner igen ordet inom en sekund efter att ha presenterats för det så anser man att det är en fråga om direkläsning (Taube, 2007, s.41).

Den enskilt viktigaste faktorn för att avkodning ska kunna ske snabbt och med precision, anses till stor del vara läsarens förtrogenhet med de ord som man kommer i kontakt med i en text. Ju oftare läsaren möter och tolkar ett ord, desto snabbare går det att känna igen ordet när det dyker upp i kommande lässammanhang (Adams, 1990).

I de fall en text innehåller uteslutande bekanta ord spelar avkodningen en underordnad roll, eftersom läsaren då lärt sig att identifiera orden. Adams (1990) har tagit del av en studie som genomförts, i syfte att ta reda på andelen skiljande ord i läroböcker avsedda för elever i årskurs 3 till 8. Studien uppvisar att läromedelstexterna som analyserats innehåller många ord som inte uppträder flera gånger i texten. Att elever stöter på texter som enbart innehåller ord som de känner till verkar därför inte särskilt troligt.

Samtidigt menar Adams (1990) att det är godtyckligt att ljuda ihop oregelbundna ord i ett försök att förstå vad ordet betyder. Långsam och ansträngande ordavkodning kräver så mycket uppmärksamhet och energi att det inte blir mycket tid över att ägna sig åt det primära syftet med läsning; förståelsen av den mening eller det stycke man läser (Oakhill *et. al*, 2005). Detta betyder att eleverna måste undervisas i hur man angriper nya, okända ord i en text. En strategi som uppges vara effektiv i syfte att lära barn nya ord, är att presentera högfrekventa ord från de texter barnen möter i klassrummet (Sweet *et. al*, 2003).

Begreppet läsflyt lyfts ofta fram tillsammans med automatiserad ordavkodning (Taube, 2007; Skolverket, 2003). En utvidgad definition av begreppet anger att läsflyt även innefattar kunskap om hur meningar och satser är uppbyggda grammatiskt (Sweet *et. al*,

2003). Detta betyder att läsaren kan dela in texten i mindre enheter, såsom satser och meningar, och att dessa läses med jämn rytm och betonas på rätt ställen (Lundberg och Herrlin, 2003). Det bidrar också till en enklare bearbetning av texten, vilket underlättar förståelsen av det lästa. Barn som nått denna insikt kan betraktas vara syntaktiskt medvetna (Svensson, 1998). Studier visar att sammanhängande texter gynnar elevens kunskaper om hur meningar är uppbyggda och ska läsas, medan ord som lärs ut separat och utan kontext har motsatt effekt (Block *et. al*, 2002).

### **2.1.3 Ordförråd och ordförståelse**

För att åstadkomma god läsförståelse är skickliga avkodningsfärdigheter inte tillräckligt, läsaren måste också ha stor kännedom om betydelsen av de ord som avkodas. Till skillnad från vardagliga talspråkssituationer, som inte kräver mer än några tusen ord för att fungera väl, måste läsaren i mötet med en text vara rustad med ett betydligt större ordförråd. En uppskattning är att elever bör ha ett ordförråd omfattande 50 000 ord för att klara uppnåendemålen i svenska för årskurs 9 (Skolverket, 2003). Snow *et. al* (1998) skriver att det uppskattas att elever lär sig omkring sju nya ord dagligen under grundskolåren upp till gymnasiet, men menar att en bättre förklaring är att elever kommer i kontakt med sju ord per dag men att de måste möta ordet många gånger innan det anses ingå i ordförrådet eller har en effekt på läsförståelsen. Det finns även ett tydligt samband mellan ett stort ordförråd och skicklig ordavkodning. Elever med god ordförståelse lär sig att avkoda texter betydligt fortare än elever med ett mer begränsat ordförråd (Sweet *et. al*, 2003).

## **2.2 The complex view of reading: andra faktorer som är av betydelse för läsförståelsen.**

Goda avkodningsfärdigheter och ett rikt ordförråd skapar goda förutsättningar för framtida läsframgång, men läsning är en oerhört komplex process som inte enbart låter sig förklaras med hjälp av avkodning och förståelse. Forskning pekar exempelvis på att det finns elever som avkodar med god förmåga men som trots detta inte förmår att förstå den avkodade texten (Oakhill *et. al*, 2005). Detta kräver förklaringar som måste ses utöver dessa två faktorer. I föreliggande avsnitt kommer jag att redogöra för några ytterligare faktorer som anses ha inflytande på läsningen och därmed förståelsen.

### 2.2.1 Arbetsminne

Arbetsminnets primära uppgift är att hålla och bearbeta information i mer abstrakt form i minnet i några minuter. Arbetsminne hänger intimt samman med god avkodning och läsflyt. När en nybörjarläsare med tiden når en tillfredställande läshastighet ägnas mindre energi åt att avkoda texten, vilket minskar belastningen för arbetsminnet (Goff *et. al*, 2005). Goff *et. al* (2005) hänvisar till ett flertal forskare, vilka föreslår att barn med svag läsförståelse, men med en i övrigt god ordavkodning, har brister som kan härledas till arbetsminnet. Denna uppfattning stöds även av Oakhill *et. al* (2005), som i tidigare studier kommit fram till att läsare med svag förståelse har stora svårigheter att förena information från olika delar av en text på grund av brister i arbetsminnet. Begränsningar i arbetsminnet får allvarliga följder för läsförståelsen, då läsaren inte klarar av att förbinda tidigare information med nytillkommen i syfte att förvärva ny kunskap och utveckla läsförståelsen:

The limits of working memory put constraints on the processing of text. That we can process only a finite amount of information at any given moment has serious implications, not only for models of comprehension, but also for assessment of comprehension. For instance, if two concepts never co-occur in working memory during the process of a text, no new associations between these concepts will be formed as a consequence of reading this text (Stahl och Paris, 2005, s. 76).

### 2.2.2 Hemmets betydelse

Betydelsen av tidiga insatser i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter har stort stöd bland forskare inom läs- och skrivfältet, då barns läs- och skrivutveckling anses börja långt före första möte med skolan (Myrberg, 2003; Snow *et. al*, 1998). Faktorer i hemmiljön lyfts ofta fram som mycket betydelsefulla för senare läsframgång. Forskning pekar på att de erfarenheter eleverna bär med sig hemifrån, framförallt från högläsning och sagoberättande, till stor del påverkar läsutvecklingen när de börjar skolan (Rosén *et. al*, 2005). Dominkovic, Eriksson och Fellenius (2006) refererar till en rad forskningsrapporter som redovisar effekten av vuxnas läsning för små barn. Barn som tidigt deltar i lässituationer får grundläggande kunskaper om hur böcker fungerar, att tal och skrift har en speciell relation och att det som står i böcker har en betydelse.

Motivation och läsintresse är viktiga beståndsdelar för att läsning överhuvudtaget skall äga rum. Sweet *et. al* (2003) klargör att motiverade läsare, som är intresserade av ämnet, läser i ett bestämt syfte och blir mer målinriktade än elever som inte är motiverade och

intresserade av ämnet. Detta påverkar i sin tur i vilken omfattning läsaren tillgodogör sig textens innehåll och det påverkar således graden av förståelse. Stahl *et. al* (2005) bekräftar att intresse för ämnet är en viktig faktor för framgångsrik läsning, men tillägger att inflytande över vilka texter som läses i klassrummet, målet med läsningen och ämnets komplexitet även kan vara av betydelse för motivationen. Motivation och läsintresse tycks dock främst präglas av föräldrarna och hemmiljön:

Föräldrar förmedlar läsvanor liksom attityder till läsning till sina barn. De som läser mycket själva kan också i högre grad antas väcka läsintresse hos barnen (Rosén *et. al*, 2005, s. 144).

### **2.2.3 Skolans och lärarens betydelse**

Många föräldrar till elever med läs- och skrivsvårigheter har själva haft läs- och skrivsvårigheter under sin egen skoltid, ofta med negativa erfarenheter till följd. Skolverket (2003) talar om ett negativt socialt arv som bör brytas och där spelar skolan en avgörande roll genom att göra föräldrarna delaktiga i sina barns skolgång samt ge kunskap om hur de kan hjälpa till med läs- och skrivinläringen hemma. Samtidigt menar Myrberg (2003) att:

Möjligheten att kompensera brister i de biologiska förutsättningarna är långt större än vi vanligen föreställer oss. Gynnsamma yttre förutsättningar kan leda till en mycket gynnsam förmågeutveckling utan att de biologiskt givna förutsättningarna är exceptionella /.../ Å andra sidan kan ogynnsamma miljöbetingelser leda till läs- och skrivsvårigheter (av andra slag än dyslexi) trots att de biologiska förutsättningarna inte är dåliga (Myrberg, 2003, s.23).

En stimulerande språkmiljö är med andra ord av mycket stor betydelse för att utveckla elevernas läs- och skrivfärdigheter, oavsett biologiska förutsättningar. Såväl hemmiljön som skolan lyfts fram som betydelsefulla miljöer för läs- och skrivutveckling. I syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter, betonas särskilt lärarens kompetens:

Hög lärarkompetens är den mest betydelsefulla beståndsdel i pedagogik som lyckats utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och förhindra att läs- och skrivproblem uppkommer. (Myrberg, 2003, s.7)

Den kompetenta läraren har stor kännedom om barns språkutveckling, läs- och skrivprocessen, ingående kunskaper om relationen fonem - grafem, samt arbetar strukturerat och med avstamp från eleverna och deras nivå. En viktig utgångspunkt, menar Myrberg (2003), är att den kommunikativa aspekten betonas i läs- och skrivundervisningen. Det finns många vinster med gemensamma diskussioner kring det lästa i klassen. Samtal om texter utvidgar exempelvis elevernas ordförråd och bidrar till att eleverna utvecklar läsförståelsestrategier som är nödvändiga när de själva bearbetar nya eller okända texter (Myrberg, 2003).

Förkunskaper inom ett ämnesområde bidrar till att läsaren är bättre rustad inför mötet med en ny text. Block *et. al* (2002) betonar lärarens roll att skapa förförståelse när eleverna möter texter som är svåra eller okända för eleverna. Förförståelse bidrar till att läsaren vet som är relevant i texten och kan således fokusera på de delar som är av störst betydelse för att tillgodogöra sig innehållet i en text.

## 2.3 Goda läsare tillämpar effektiva strategier

I litteraturen åtskiljs ofta elever i termer av goda respektive svaga läsare eller som elever med god respektive svag läsförståelse (jämför med engelskans *good and poor readers* eller *good and poor comprehenders*; Goff *et. al*, 2005; Oakhill *et. al*, 2005; Sweet *et. al*, 2003). Tillämpandet av strategier anses i hög grad vara karaktäristiskt för den gode läsaren och särskiljande från elever med mer begränsad förståelse, men strategier är nödvändiga för samtliga läsare för att uppnå god förståelse. I Sweet *et. al* (2003) uttrycks följande:

Evidence from both quantitative and qualitative research shows that teaching students strategies for self-questioning, graphically depicting the relationships between different texts, identifying various text structures, and summarizing important information all lead to improved comprehension 2003 (Sweet *et. al*, 2003, s.14)

Ovanstående citat konstaterar inte enbart att olika strategier är viktiga för läsframgång, utan betonar också lärarens centrala roll. Detta bekräftas också av Myrberg (2003) som anser att gemensamma samtal och diskussioner i klassen bidrar till att eleverna utvecklar läsförståelsestrategier.

### **2.3.1 Comprehension monitoring**

Ett begrepp som ofta framträder i diskussionen kring goda respektive svaga läsare, är den engelska termen *Comprehension monitoring*. Comprehension monitoring kan förklaras som en medvetenhet om sin egen läsförmåga (Oakhill *et. al*, 2005) och är nödvändigt för att få ett sammanhang av det lästa (Perfetti, Landi och Oakhill, 2005). I en studie, vars syfte var att ta reda på i vilken utsträckning goda och svaga läsare skiljer sig åt, med avseende på sin egen läsbedömning, fick undersökningsdeltagarna läsa en text och instruerades på förhand att stryka under de ord eller meningar som de inte förstod. Resultatet visade att läsarna med god förståelse strukit under betydligt fler ord eller meningar än elever med sämre förståelse (Oakhill *et. al*, 2005). Perfetti *et. al* (2005) och Myrberg (2003) bekräftar att kunskapen att utvärdera när man som läsare förstår och inte är karaktäristiskt för elever med god förståelse.

### **2.3.2 Kunskap om olika textstrukturer**

Bred kunskap om olika typer av texter och kännedom om deras uppbyggnad anses vara en viktig faktor för att utveckla läsförståelsen. Elever som är medvetna om olika textstrukturer organiserar texten de läser, känner igen och behåller den viktigaste informationen (Block och Pressley, 2002). Berättelser innehåller exempelvis alltid några huvudkaraktärer och är uppdelade i episoder och de läsare som har kännedom om denna struktur är hjälpt av detta när texten bearbetas och tolkas (Block *et. al*, 2002). Myrberg (2003) skriver att förtrogenhet med olika typer av text- eller berättarstrukturer är oerhört viktiga för en hållbar god läs- och skrivutveckling. Att tidigt introducera böcker för barn och elever anses vara särskilt betydelsefullt. Barnbibliotekarien lyfts också fram som en viktig resurs.

## **3. Metod**

Syftet med min undersökning är att undersöka läsförståelsen hos elever i årskurs 4 och årskurs 6. Syftet är också att undersöka hur lärarna i respektive klass arbetar med läsning och för att stimulera läsförståelsen hos dessa elever. Elevernas läsförståelse kommer att mätas med hjälp av ett läsförståelsetest. Lärarnas arbetssätt redovisas utifrån en enkät. Slutligen vill jag ta reda på om det eventuellt går att finna ett samband mellan elevernas



resultat från läsförståelsetestet och lärarnas arbetssätt. Undersökningsdeltagarna består av 80 elever fördelade på fyra klasser. Två klasser från årskurs 4 och två från årskurs 6 deltar i min undersökning. Lärarna som valts ut jobbar i varsin klass och har ansvar för elevernas läs- och skrivutveckling.

### **3.1 Undersökningsdesign och val av metod**

Min undersökning är förlagd till en undersökningskontext, en skola, varför jag väljer att benämna undersökningen som en fallstudie. Bryman (2002) menar att karaktäristiskt för en fallstudie, är att forskaren studerar ett specifikt fall eller en viss miljö i syfte att få stor kännedom om det som studeras. Att fallstudier ofta anses ha en kvalitativ ansats är en utbredd uppfattning. Bryman (2002) menar dock att såväl kvalitativa som kvantitativa metoder är lämpliga i en fallstudie och inte sällan kombineras dessa. Mitt datamaterial består dels av ett läsförståelsetest, dels en enkät, vilka ofta är kvantitativa i sin utformning.

### **3.2 Läsförståelsetestet**

Läsförståelsetestet är sammansatt av tre olika typer av texter. Den första texten är en berättande text bestående av sju öppna frågor och sju frågor med flera svarsalternativ. De öppna frågorna är av reflekterande karaktär och ger eleverna stort utrymme att svara med egna ord men med begäran på viss hänvisning till texten. Texten är ett av de deltest som ingick i PIRLS stora läskompetensundersökning som genomfördes 2001 (Rosén *et. al*, 2005). Den andra texten är en faktatext om *Valrossen*, som ger läsaren faktakunskaper om var valrossen lever, vad som är dess huvudföda och varför valrossen är i så stort behov av sina betar etc. Texten efterföljs av sex flervalfrågor med fyra svarsalternativ och en öppen fråga där eleverna ska använda sig av informationen i texten för att besvara frågan. Den tredje och sista texten är en kartövning där elevernas förmåga att läsa informationstexter prövas. Uppgiften följs av tre öppna frågor där eleverna instrueras att ta reda på vilka naturtillgångar som finns i en viss provins. I en ruta finns teckenförklaringar till respektive naturtillgång och dessa fungerar som vägledning för att finna naturtillgångarna på kartan.

Samtliga elever har genomfört samma test för att möjliggöra en jämförelse mellan årskurserna.

Jag har valt att använda mig av läsförståelsetestet eftersom det är välbeprövat och utformat av personer med stor kunskap om läsning och skrivning. Skolverket (2007) anser att kännetecknande för läsförståelsetest av hög kvalitet, är att de innehåller flera typer av texter, vilket är fallet i min undersökning. Den första texten är som nämnt hämtad från PIRLS 2001 läskompetensundersökning (Rosén *et. al*, 2005) men skiljer sig genom att det är omarbetat. I originaltexten är all text i löpande form och föregår samtliga 14 frågor. Texten som finns med i mitt läsförståelsetest är uppdelad i stycken, varje stycke text följs alltid av en eller två frågor. Detta motiveras med att alla elever skall ges möjlighet att åtminstone kunna besvara någon fråga. Taube (2007) betonar sambandet mellan tilltro till den egna förmågan och läsframgång. En undersökning har visat att svaga läsare, som ofta misslyckats med uppgifter i läsning, har lägre förväntningar på att lyckas vid senare lästillfällen än sina goda eller medelgoda klasskamrater. Undersökningen indikerar att svaga läsare är sämre rustade att möta motgångar och ger upp inför svåra uppgifter och att de elever som har god eller medelgod läsförmåga är betydligt mer uthålliga (Taube, 2007).

Läsförståelsetestet (med de tre texterna) som används i min undersökning ingår i ett projekt som benämns som BASTA-projektet.<sup>4</sup> Eftersom testet ingår i en studie och endast får användas i forskningssyfte, är det inte möjligt att sprida texterna till allmänheten. Läsförståelsetestet finns därför inte med som bilaga. (Se *Nyttjandekravet* under rubrik 3.9, s 22)

### 3.3 Enkäten

Enkäten består sammanlagt av 12 frågor med såväl öppna som fasta svarsalternativ (bilaga 2). Enkäten inleds med en kort bakgrundsbeskrivning av läraren genom korta frågor om kön, utbildning, antal yrkesverksamma år som lärare och behörighet. Enkätfrågorna knyter

---

<sup>4</sup> Det omarbetade läsförståelsetestet ingår i det s.k. BASTA-projektet där Lärarhögskolan och min handledare Karin Dahlin är involverad. Projektet är ett samarbetsprojekt mellan Lärarhögskolan i Stockholm och Karolinska Institutet (KI). BASTA-projektet har sin tillhörighet inom två vetenskapsområden: barn- och ungdomsvetenskap och specialpedagogik. Projektet är en del av en mer omfattande studie om träning av arbetsminne vid KI. För mer information: [http://www1.lhs.se/forskning/projekt/projekt\\_175.php](http://www1.lhs.se/forskning/projekt/projekt_175.php)

an till det forskningen lyfter fram som betydelsefullt för att stimulera elevernas läsförståelse; högläsning och enskild läsning, diskussioner kring lästa texter (Myrberg, 2003), att skapa förförståelse (Block *et. al* 2002) etc. Eftersom läsning och skrivning tycks ha ett intimt samband, finns även en fråga om skrivning i anslutning till läsning med i enkäten (Myrberg, 2003). Några frågor fokuserar specifikt på läsförståelsen genom frågor om hur läraren arbetar för att stimulera läsförståelsen i klassen i stort och med elever som upplevs ha en svag förståelse. En fråga berör tillämpningen av någon specifik läs- och skrivinlärningsmetod. Trost (2007) anser att det är önskvärt att en enkät avslutas med att undersökningsdeltagarna får delge hur de upplevde att besvara enkäten. Enkäten innehåller därför en kort utvärderingsdel där lärarna ges möjlighet att kommentera enkätens upplägg och utformning.

### **3.4 Urval**

Skolan är en f-9-skola med omkring 950 elever och belägen i stockholmsområdet. Undersökningsdeltagarna i min studie är 80 elever fördelade på fyra klasser i årskurserna 4 och 6, två klasser från respektive årskurs. I studien deltar även fyra lärare, en från varje klass, som ansvarar för elevernas läs- och skrivundervisning. Urvalet av undersökningsdeltagare har skett i den skola där jag har min Verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Urvalet är en form av icke-slumpmässigt urval, ett s.k. *Bekvämlighetsurval*, det innebär att man väljer personer som finns i forskarens närhet (Trost, 2007; Bryman, 2002). På min VFU-skola har jag tillbringat mycket tid och därigenom hunnit etablera god kontakt med såväl rektorn för grundskolans tidigare årskurser som många elever och lärare. Detta tror jag kan bidra till att undersökningssituationen känns bättre för de deltagande eleverna och lärarna.

### **3.5 Bortfall**

En lärare i årskurs 6 som först tillfrågades avböjde att delta med sin klass, varpå en annan lärare tackade ja. I samtliga klasser finns ett litet bortfall av elever som totalt uppgår till 17 stycken. I enstaka fall godkände inte föräldrarna elevernas deltagande. Den främsta orsaken till bortfallet var att eleverna glömt att ta med sig intyget från vårdnadshavaren. Flera

elever intygade att föräldrarna inte skulle ha något emot deras deltagande. För att undvika att elever som inte fått godkännande hemifrån deltog i min undersökning, beslutade jag att inte låta några elever som saknade skriftligt intyg att delta.

### 3.6 Genomförande

Inledningsvis kontaktade jag rektorn för grundskolans tidigare årskurser, vilken är den rektor jag har haft mest kontakt med under mina VFU-perioder, för att informera om syftet med min undersökning. Därefter bokade vi in ett möte där vi gick igenom praktiska saker inför undersökningen och där jag förklarade lite närmare vad min undersökning gick ut på. Rektorn kontaktade lärare i respektive årskurs för att undersöka om det fanns ett intresse att delta och jag hörde därefter personligen av mig till dessa, för att närmare gå in på min undersökning. Via lärarna vidarebefordrades brevet till vårdnadshavarna som eleverna fick ta med sig hem för godkännande (bilaga 1).

Läsförståelsetestet genomfördes i samtliga klasser under ett lektionstillfälle vardera. Eftersom eleverna i årskurs 6 går på högstadiet, besvarades testet i denna årskurs under en lektion i svenska. Eleverna i årskurs 4 och 6 genomförde samma test för att möjliggöra en jämförelse mellan årskurserna. För att undvika "tak-effekter" där duktiga elever skriver tills de hunnit klart, begränsades tiden till 35 minuter och eleverna instruerades att alla inte hinner göra allt. Eftersom testet består av olika texter med varierande svårighetsgrad, lämpar sig testet även för äldre elever. Inför varje teststillfälle utgick jag från en mall som i bestämd ordning instruerade eleverna vad testet skulle komma att handla om, hur de skulle besvara frågorna etc. Denna mall har jag fått av min handledare och den har utgjort en gemensam grund för läsförståelsetestet. Mallen är viktig för att samtliga elever ska få lika goda förutsättningar att förstå sig på testet och dess utformning. Utan en mall är risken stor att delar av den viktiga, förberedande informationen utelämnas och att testet inte blir homogent beskrivet. Att testsituationerna är så identiska som möjligt är också nödvändigt för att uppfylla forskningskraven på reliabilitet och replikation (Bryman, 2002).

Lärarna besvarade enkäten under lektionstillfället eleverna genomförde läsförståelsetestet. Jag valde att kombinera dessa under en och samma lektion, eftersom det ofta antyds att enkäter kan upplevas besvärliga och omotiverade (Bryman, 2002). Genom att kombinera

läsförståelsetestet med enkäten, togs ingen annan tid än lektionstillfället i anspråk. Tidsaspekten och uppsatsens storlek har också påverkat mitt val.

### 3.7 Bearbetning och analys av data

Första texten i läsförståelsetestet (hämtat från PIRLS 2001) har rättats med hjälp av ett facit från min handledare. För att få maximal poäng på en öppen flerpoängsfråga var exempelvis vissa inslag nödvändiga och jag har tagit hänsyn till detta när jag rättat testen. Ett facit visade sig vara mycket nödvändigt då den första texten i testet (berättade text) innehöll många öppna frågor med större variation i svaren än exempelvis frågorna med fasta svarsalternativ. Svaren i de övriga texterna var flervalsfrågor eller frågor med ett tydligt ”rätt” eller ”fel” och var således betydligt enklare att rätta.

Sifferdata från läsförståelsetestet fördes först in i en excel-fil och har därefter statistiskt analyserats med hjälp av SPSS (ett statistiskt dataprogram) som tillhandahölls av min handledare. Uppgifter, såsom medelvärden på de olika deltesten i läsförståelsetestet samt skillnader mellan olika grupper (eleverna i årskurs 4 och 6), har blivit åtkomliga på ett relativt enkelt sätt. Skillnader mellan de olika grupperna har analyserats med hjälp av Pearsons s.k. t-test (för mer information, se Aronsson, 1999). Eftersom min undersökning är begränsad till en skola, dvs. utgör en studie av ett fall, är möjligheten till generalisering begränsad.

För att underlätta bearbetningen av enkäten, skapades olika kategorier utifrån de frågor som ingick i enkäten. Exempelvis hamnade frågor som ”är högläsning och enskild läsning schemalagt i ditt klassrum” och ”förbereder du eleverna på något sätt när de t.ex. ska läsa en faktatext själva” under kategorin ”planering”. Frågan ”hur märker du/tar du reda på att en elev inte förstår det han/hon läser” hamnade under kategorin ”diagnostiskt arbetssätt.”

## 3.8 Alternativa metoder

Jag har valt två metoder med en tydlig kvantitativ ansats i min undersökning (ett läsförståelsetest och en enkät). En kvalitativ metod som skulle kunna lämpa sig för min undersökning är *deltagande observation* (Bryman, 2002). Fördelen med en deltagande observation tror jag kan vara att forskaren (observatören) får en fyllig bild av hur läraren arbetar i klassrummet över tid; vilka material som används, hur språkbruket ser ut, hur mycket tid som läggs ner på läs- och skrivaktiviteter dagligen eller veckovis etc. Det är vidare möjligt att en deltagande observation i vissa fall lämpar sig bättre för en undersökning som denna än en enkät, eftersom lärarna befinner sig i en autentisk miljö och arbetar med sådant som utgör en naturlig del av skoldagen. Detta bekräftas emellertid av Merriam (1993), som menar att en deltagande observation är en av de viktigaste metoderna i en fallstudie, då forskaren får tillgång till en förstahandsbeskrivning av det som studeras. En deltagande observation som kombineras med en annan metod, exempelvis intervjuer, bidrar till att forskaren får en helhetssyn av situationen (Merriam, 1993). Trots de uppenbara fördelarna med en deltagande observation, fordras det att forskaren tillbringar mycket tid i den miljö som är föremål för undersökningen (Bryman, 2002). På grund av ramfaktorer, såsom tidsaspekten och uppsatsens storlek, har en deltagande observation därför uteslutits.

Strukturerade intervjuer, alternativt djupintervjuer, är också två tilltalande alternativ för att undersöka hur lärarna arbetar med läsning och för att stimulera läsförståelsen hos sina elever. Fördelen med intervjuer är att undersökningsdeltagarna har möjlighet att fråga intervjuaren om någon fråga är oklar, men också förtydliga och utveckla sina svar (Bryman, 2002), något som inte är möjligt vid en enkätundersökning. En av anledningarna till att jag valde enkäten som metod framför intervjuer, var att det fanns möjlighet att kombinera enkäten och läsförståelsetestet under ett och samma lektionstillfälle. Detta visade sig vara mycket värdefullt i förhållande till tiden, men också för att minimera de negativa aspekter som ofta lyfts fram i samband med enkäter, exempelvis att respondenten i större utsträckning tröttnar på en enkät än väljer att avbryta en pågående intervju (Bryman, 2002). Eftersom lärarna besvarade enkäten under arbetstid och då enkäten tog upp frågor som torde vara av stor relevans i lärarnas yrkesutövning, tror jag att flera negativa aspekter eliminerades. Min närvaro under lektionstillfällena möjliggjorde även

eventuella frågor om enkätens utformning. En av fördelarna med att välja enkäter framför intervjuer, är dessutom att det inte föreligger någon risk för en s.k. *intervjueffekt*. Detta betyder att faktorer som kan härledas till intervjuaren kan påverka respondentens svar (Bryman, 2002), vilket delvis också tagits med vid en avvägning av metoder till min undersökning.

Läsförståelsetestet i min undersökning fungerar som ett slags underlag för att kartlägga elevernas läsförståelse, men också för att ta reda på elevernas förmåga att formulera sig i skrift genom att helt eller delvis använda sig av det som står i texten. Skolverket (2007) anger att det i samband med ett läsförståelsetest är viktigt att eleven får visa prov på att han eller hon har förstått. Eftersom läsförståelsetestet innehåller flera typer av texter och då den första texten i mycket stor utsträckning ger eleven möjlighet att återge skeenden, dra slutsatser och reflektera över innehållet, har jag svårt att finna exempel på hur man på ett likvärdigt sätt kan mäta specifikt läsförståelsen. Möjligen finns andra typer av kartläggningsmaterial och diagnostiserande prov som uppfyller kravet på validitet (Bryman, 2002), det vill säga att det som avses mätas, i föreliggande undersökning läsförståelsen, också är det som står i centrum.

### **3.9 Etiska aspekter**

Jag har tagit del av *Vetenskapsrådets* forskningsetiska principer inom humanistisk – och samhällsvetenskaplig forskning (2002) i samband med mitt uppsatsskrivande och som innefattar fyra huvudkrav på forskningen:

*Informationskravet* – forskaren har till skyldighet att ge förhandsinformation om vad han/hon avser att undersöka och även ange på vilket sätt resultaten kommer att presenteras. Jag har via rektorn för skolans tidigare årskurser sänt lappar som ska ut till elevernas vårdnadshavare och som ger information om uppsatsens syfte.

*Samtyckeskravet* – forskaren ska informera de tilltänka undersökningsdeltagarna att det är frivilligt att delta i studien och när som helst avbryta sitt deltagande. Om avsedd deltagare

är omyndig, medges samtycke från vårdnadshavare. I det s.k. *missivbrev*<sup>5</sup> (bilaga 1) som nått ut till de tilltänkta undersökningsdeltagarna, finns information om att deltagandet i min studie är frivilligt samt rätten att avböja av trots att man från början valt att delta.

*Konfidentialitetskravet* – forskaren garanterar att personuppgifterna hanteras varsamt och konfidentiellt så att informationen inte hamnar i fel händer. Även denna information framgår i brevet till vårdnadshavarna. Jag ålägger mig härmed att inte presentera uppgifter som på något sätt kan härledas till en enskild person.

*Nyttjandekravet* – resultatet av undersökningen får endast presenteras och användas i forskningssammanhanget.

## 4. Resultat

Syftet med föreliggande uppsats är att undersöka läsförståelsen hos elever i årskurs 4 och årskurs 6 med hjälp av ett läsförståelsetest. Jag vill undersöka om det går att finna eventuella skillnader och likheter avseende läsförståelsen mellan och inom årskurserna. Syftet är också att undersöka hur lärarna i de deltagande klasserna arbetar med läsning och för att stimulera läsförståelsen i klassen. Avslutningsvis vill jag titta på om jag kan finna ett samband mellan elevernas resultat från läsförståelsetestet och lärarnas arbetssätt.

---

<sup>5</sup> Missivbrev kallas det brev som går ut till en undersökningsgrupp inför genomförandet av en undersökning, exempelvis inför en enkätundersökning. I missivbrevet ska eventuell organisation eller myndighet anges, vad undersökningen heter och vad den syftar till. (Trost, 2007)



## 4.1 Läsförståelsetestet

Resultatet från läsförståelsetestet presenteras med utgångspunkt från den tabell som finns beskriven nedan och med exempel hämtade från utvalda elevsvar från testet. Läsförståelsetestet består av tre olika typer av texter: en berättelsetext, en faktatext och en informativ text. Texten av berättelsekaraktär omnämns i tabellen som *Pirls*, eftersom testet ingick som ett deltest i PIRLS omfattande lässtudie 2001 (Rosén *et al.*, 2005).

De öppna frågorna resp. flervalsfrågorna tillhör nyssnämnda text. Faktatexten heter *Valrossen* och informationstexten i tabellen benämns som *karta*. Jag kommer inledningsvis att presentera en jämförelse mellan eleverna i respektive åk genom att lyfta fram några elevexempel från svaren på de öppna frågorna i Pirls-testet. Motivet till att jag först och främst väljer att fokusera på läsförståelsetestets första del (Pirls), är för att jag anser att den är mest representativ i syfte att undersöka och jämföra *läsförståelsen* mellan årskurserna. Jag tror dessutom att de öppna frågorna utgör ett mer varierat underlag än frågorna med fasta svarsalternativ, eftersom eleven inte är lika bunden att svara på ett visst sätt.

<b>Kategorier</b>	<b>Åk 4 (alla)</b> <b>Medel</b> <b>(n* = 38)</b>	<b>Åk 4:1</b> <b>Medel</b> <b>(n = 18)</b>	<b>Åk 4:2</b> <b>Medel</b> <b>(n = 20)</b>	<b>Åk 6 (alla)</b> <b>Medel</b> <b>(n = 42)</b>	<b>Åk 6:1</b> <b>Medel</b> <b>(n = 23)</b>	<b>Åk 6:2</b> <b>Medel</b> <b>(n = 19)</b>
<b>Pirls</b> (max 20p)	10,67	10,42	10,95	14,80	15,57	13,86
<b>Öppna frågor</b> (max 13p)	5,30	5,03	5,60	8,54	8,83	8,18
<b>Flervalsfrågor</b> (max 7p)	5,37	5,39	5,35	6,26	6,74	5,68
<b>Valross</b> (max 9p)	5,13	5,89	4,45	7,07	6,74	7,47
<b>Karta</b> (max 4p)	0,42	0,56	0,30	1,79	1,70	1,90
<b>Lästotal</b> (max 33p)	16,25	16,87	15,70	23,42	23,57	23,24

\* = antal deltagare

Fig.1 Resultatet från de olika delarna i läsförståelsetestet. Figuren redovisar medelpoäng för samtliga klasser och årskurser.

#### 4.1.1 De medelgoda läsarna: en jämförelse mellan årskurs 4 och 6

Fig. 1 (s 23) redovisar medelvärden för samtliga klasser och årskurser. För att undersöka hur den medelgoda läsaren har genomfört och besvarat frågorna i läsförståelsetestet, har ett urval av 6 elever från årskurs 4 och 6 elever från årskurs 6 gjorts. De utvalda eleverna har samtliga en lästotal som ligger mycket nära medel för årskursen. I årskurs 4 är medelvärdet för hela testet 16,25. De utvalda eleverna i årskurs 4 har en total poäng som uppgår till 16-16,5 p. I årskurs 6 är medelvärdet för hela testet 23,42 p. De utvalda eleverna i denna årskurs har en total poäng som uppgår till 23-24 p. Utgångspunkten för en jämförelse av de medelgoda läsarna mellan årskurserna, är den text som i fig. 1 benämns som *Pirls* (s 23). Fokus har lagts på textens öppna frågor eftersom dessa i stor utsträckning visar på skillnader mellan årskurserna (3,24 p skillnad). De öppna frågorna erbjuder dessutom större möjlighet till en jämförelse av elevernas svar, eftersom eleverna använt egna ord och formuleringar för att förklara och motivera svaret på frågorna.

**Vad är det som gör den här berättelsen både sorglig och glad? Nämn tre exempel som visar detta.**

Eleverna i åk 4	Eleverna i åk 6
<p><i>Elev 1.</i> –</p> <p><i>Elev 2.</i> ”Det sorgliga är att de skadat sig. Det glada är att de klarade sig till slut.”</p> <p><i>Elev 3.</i> –</p> <p><i>Elev 4.</i> ”När dom fångar dom. När dom dör eller inte kan flyga.”</p> <p><i>Elev 5.</i> ”För att dem räddar fåglar. För att fåglarna kraschlandade.”</p> <p><i>Elev 6.</i> ?</p>	<p><i>Elev 1.</i> ”Sorglig för att kanske många fåglar skadar sig och att dom sen måste lämna fåglarna till nästa år då det kommer nya. Det som gjorde den bra eller glad var ju att dom fått hjälpa fåglarna och hållit på med dom.”</p> <p><i>Elev 2.</i> ”Det är sorligt att vissa fåglar dör och aldrig kommer till vattnet, det är glatt att fåglarna får hjälp så att nästan alla överlever.”</p> <p><i>Elev 3.</i> ”Sorglig för att fåglarna störtade ner i havet. Glad för att Halla och hennes kompisar hjälper dem. Sorlig för att hon måste lämna fågelungarna (Halla alltså).”</p> <p><i>Elev 4.</i> ”I don´t know.”</p> <p><i>Elev 5.</i> ”Det är sorgligt att människorna ställer till så mycket problem, men är ju bra att barnen hjälper till. Och att dom gillar att göra det.”</p> <p><i>Elev 6.</i> ”Den är glad för att så många barn hjälper fågelungarna, för att de tycker det är viktigt. De tar ju också hand om ungarna. Den är sorglig för att de måste skiljas åt.”</p>

Fig. 2 En jämförelse av 12 elevsvar hos medelgoda läsare i årskurs 4 och årskurs 6. Jämförelsen avser en av de öppna frågorna från *Pirls*.

#### 4.1.1.1 Textmängd

Svaren på frågan om vad som gör berättelsen både sorglig och glad uppvisar stora skillnader mellan årskurserna (se fig. 2, s 24). De medelgoda eleverna i årskurs 4 svarar betydligt mer kortfattat på frågorna än eleverna i årskurs 6. Hälften av de utvalda eleverna i årskurs 4 lämnar frågan blank eller med ett frågetecken. Den andra hälften i årskurs 4 anger två (av tre möjliga) exempel vardera som innebär att berättelsen kan betraktas som både glad och sorglig. I årskurs 6 har alla elever utom en besvarat frågan genom att ge minst två exempel på detta. En elev svarar *"I don't know"*.

Skillnaden mellan årskurserna yttrar sig framförallt i textmängden; eleverna i årskurs 6 beskriver situationen mer utförligt och är mer benägna att knyta svaren till informationen som framgår av texten än eleverna i årskurs 4. Strukturen i svaren är också en åtskiljande faktor. Eleverna i årskurs 6 anger mer precist vilken situation som föranleder en viss känsla. En god uppdelning av vad som är sorgligt och vad som är glatt görs endast i ett av exemplen från årskurs 4. Interpunktionen är också god i årskurs 6. Eleverna sätter punkt på relevanta ställen, vilket strukturerar upp innehållet och underlättar förståelsen av meningarna, detta märks till viss del hos de elever i årskurs 4 som besvarat frågan.

#### 4.1.1.2 Grad av hänvisning till texten

På frågan "Hur tror du att Halla kände sig under de två veckorna, då hon räddade så många fåglar?" uppvisas också skillnader i svaren mellan årskurserna och de följer ett mönster som påminner om svaren från förgående fråga (fig. 2, s 24). Svansfrekvensen är betydligt lägre hos de medelgoda eleverna i årskurs 4. De elever som gör ett försök att besvara frågan anger mycket korta exempel på hur Halla eventuellt kände sig efter att under två veckor ha räddat livet på ett stort antal fåglar: *"glad"*, *"bra"* och *"hon är nog glad"* är några exempel från svaren i årskurs 4, vilka egentligen inte preciserar varför eleverna tror att Halla kände sig på ett visst sätt. Eleverna i årskurs 6 svarar i regel med god hänvisning till texten, exempelvis *"trött kanske, eftersom hon ansträngt sig också"* (i texten framgår att barnen är uppe sent på natten för att hjälpa fågelungar som inte lyckats ta sig till vattnet). *"Hon känner sig snäll för att hon räddar så många fåglar från andra djur, bilar m.m."* (det berättas i texten att det största hotet mot de förvirrade fågelungarna är andra djur som försöker komma åt dem men också fordon som kan köra ihjäl fågelungarna). En elev i årskurs 6 relaterar till hur hon själv skulle ha känt sig genom svaret *"Jag tror att hon*

*känner sig glad, nöjd och lite stolt för att hon räddade så många fågelungar. Så skulle i alla fall jag ha känt mig.*” Eleverna i årskurs 6 följer därför anvisningarna i större utsträckning än eleverna i årskurs 4.

#### **4.1.1.3 Syntax**

Som tidigare nämnts lämnar de medelgoda eleverna i årskurs 4 mycket knapphändiga svar som försvårar en analys av elevernas meningsuppbyggnad. Det står klart att eleverna har kännedom om interpunktion, vilket även framgår i fig. 2 (s 24). Eleverna i årskurs 6 tenderar istället att i stor utsträckning dela in meningarna i huvudsatser och bisatser: *”Hon kände sig stolt, hjälpsam efter att hon hjälpt och räddat livet på så många fågelungar. Även trött kanske, eftersom hon ansträngt sig också.”* Ett annat svar lyder: *”Jag tror att hon kände sig glad och stolt, därför att hon får hjälpa alla fåglar.”*

#### **4.1.1.4 Att motivera sitt svar**

På frågan *”Skulle du vilja rädda fågelungar tillsammans med Halla och hennes kompisar? Använd det du har läst för att förklara varför eller varför inte.”* uppmanas läsaren att använda information i texten för att ge exempel på varför man vill delta i uppdrag liknande Hallas, eller varför man varför man svarar att man inte vill det. Fem av sex elever i årskurs 4 besvarar frågan, men flera av dessa svar indikerar att eleverna inte förmår att ange vad de egentligen vill göra och varför: *”Vet inte, kanske.”*; *”Jag skulle vilja göra det, jag vet inte varför.”* De medelgoda eleverna i årskurs 4 knyter i mycket liten grad an till det lästa för att ta hjälp att förklara varför de väljer att svara på ett visst sätt, vilket följande svar också ger exempel på: *”Jag skulle gärna hjälpa till med att rädda fågelungarna.”*

#### **4.1.1.5 Förmåga att känna empati**

Ytterligare en särskiljande faktor mellan årskurserna, är att eleverna i årskurs 6 visar större empati i sina svar än eleverna i årskurs 4 genom att betona sin kärlek till djur och lyfta fram att ett deltagande skulle innebära att man gör något gott för dessa fåglar: *”Ja, det verkar bra och roligt. Varför jag skulle vilja göra det är nog för att rädda fåglarna och hjälpa dom. Jag älskar djur. Det skulle nog kännas bra efteråt också och ha hjälpt.”*; *”Ja, det skulle jag vilja för det verkar roligt och jag skulle känna mig stolt för att jag har räddat så många liv. Och jag älskar djur.”*

#### 4.1.2 De svaga läsarna: en jämförelse mellan årskurs 4 och 6

Urvalet består av 6 elever från årskurs 4 och 6 elever från årskurs 6 med de lägsta totala poängen i varje årskurs. Dessa elever har jag valt att benämna som lässvaga. Eleverna i den lässvaga gruppen i årskurs 4 har erhållit mellan 2-7,5 p totalt och ligger därmed långt under medel för årskursen ( $m = 16,25$ ), se fig. 1 (s 23). Poängtotal i motsvarande grupp i årskurs 6 varierar mellan 14,5-16 p. Resultatet visar att samtliga elever ur den lässvaga gruppen i årskurs 6 har ett resultat som är lägre än medelvärdet för eleverna i årskurs 4. Annorlunda uttryckt betyder det att eleverna ur den lässvaga gruppen i årskurs 6 ligger på en läsnivå som är linje med medelpoängen för eleverna i årskurs 4. För de lässvaga eleverna i årskurs 4 kan man konstatera att eleverna ligger mellan 2,5-8,74 p under medel beroende på totalpoäng. Utgångspunkten för en jämförelse mellan de lässvaga eleverna i de båda årskurserna har även här varit Pirls öppna frågor. Jag kommer inledningsvis att redogöra för skillnader och likheter mellan årskurserna samt relatera svaren från den svaga elevgruppen i respektive årskurs till de medelgoda läsarna i årskurs 4 och 6.

Vad är det som visar gör den här berättelsen både sorglig och glad? Nämn tre saker som visar detta.

Eleverna i åk 4 med lågt resultat från läsförståelsetestet	Eleverna i åk 6 med lågt resultat från läsförståelsetestet
Elev 1: -	Elev 1: 1. Den är inte sorglig. 2. Och inte glad. 3. Så jag kan inte vrfr den ska vara sorglig och glad.
Elev 2: -	Elev 2: Hon kände sig väl att hon hade gjort något bra.
Elev 3: -	Elev 3: Fågelungar tappar bort sig. Släpa iväg dom.
Elev 4: -	Elev 4: Hon var nog glad för att hon räddat liv och så.
Elev 5: Dom ville rädda ungarna.	Elev 5: Som en hjälte typ och glad över att ha räddat många liv.
Elev 6: -	Elev 6: Hon kände sig nog stolt och glad.

Fig. 3 En jämförelse mellan 12 svaga läsare i årskurs 4 och 6. Jämförelsen avser en av de öppna frågorna från Pirls.

##### 4.1.2.1 Textmängd

En jämförelse mellan de lässvaga grupperna i respektive årskurs visar att eleverna skiljer sig åt på flera punkter. I årskurs 4 har eleverna, med ett undantag, inte besvarat ovanstående fråga (fig. 3). Gemensamt för eleverna i årskurs 4 som inte har besvarat frågan, är att de inte heller besvarat alternativt fått poäng på de övriga öppna frågorna i Pirls test. Samtliga poäng är erhållna från testets frågor med flervalsalternativ där eleverna

kryssat i ett påstående av fyra som bäst besvarar frågan. I den medelgoda gruppen i årskurs 4 har hälften av eleverna hoppas över svaret på denna fråga. Den andra hälften har gett två exempel (ett sorgligt och ett glatt) från texten.

Att eleverna i den lässvaga gruppen i årskurs 6 har besvarat frågorna mer utförligt än eleverna i samma grupp i årskurs 4 framgår tydligt av fig. 3 (s 27). En elev i årskurs 6 har angett tre svar på frågan varför texten både är sorglig och glad, enligt anvisningarna i frågan. I de övriga fem fallen har eleverna gett ett exempel vardera. Detta är jämförbart med svaren från eleverna ur den medelgoda gruppen i årskurs 6, som alla gett åtminstone två exempel på sorgliga och/eller glada inslag.

#### **4.1.2.2 Oklarheter**

I ovanstående exempel framgår det av svaren att en elev inte anser att det finns skäl nog att ge exempel som visar att texten innehåller såväl sorgliga som glada inslag. En annan elev gör ett försök att exemplifiera vad som gör texten sorglig resp. glad, men svaret är svårtolkat och saknar logisk stringens: ”*Fågелungar tappar bort sig. Släpa iväg dom.*”

#### **4.1.2.3 Stavning**

Eftersom svarsunderlaget från eleverna i den lässvaga gruppen i årskurs 4 är mycket knapphändigt (se fig. 3, s 27), är det inte möjligt att dra några slutsatser om deras stavning eller meningsuppbyggnad. Eleverna i den lässvaga gruppen i årskurs 6 svarar summariskt och med betydligt större stavfel än sina medelgoda kamrater i samma årskurs. Svaren i fig. 3 (s 27) visar att en elev utesluter samtliga vokaler och skriver ”vrfr” istället för *varför*. En annan elev skriver ”släpa” istället för *släppa*.

#### **4.1.3 De starka läsarna: en jämförelse mellan årskurs 4 och 6**

Urvalet har skett på liknande sätt som i de förgående grupperna. 12 elever med en total poäng så nära maxpoäng som möjligt har valts ut för en jämförelse. I årskurs 4 består urvalet av 6 elever med en total poäng mellan 26,5-29 p. I årskurs 6 består urvalet av 6 elever med en total poäng mellan 28-32 p. Dessa elever har jag valt att benämna som

lässtarka. Även denna jämförelse baseras på en av Pirls öppna frågor: ”Vad är det som gör den här berättelsen både sorglig och glad. Nämn tre saker som visar detta.”

En jämförelse mellan de starka eleverna i de båda årskurserna uppvisar stora likheter. Gemensamt för de båda lässtarka grupperna är det finns en mycket god struktur i svaren. Samtliga elever i de båda årskurserna har strukturerat upp och summerat texten för att tydligt visa skillnad på såväl glada som sorgliga inslag i texten. För att ge exempel på 3 såväl glada som sorgliga svar, har eleverna valt att sätta siffror, likhetstecken eller känslan framför det som exemplifieras. Ett urval av ett svar från en lässtark elev i årskurs 4 ser ut på följande sätt:

*”1. Man blir glad när Halla räddar så många fågelungar. 2. Det är sorgligt att några fågelungar kan dö. 3. Man blir glad när fågelungarna kommer tillbaka till sina föräldrar.”*  
I årskurs 6 återfinns en motsvarande uppdelning av känslorna: *”Det sorgliga är att väldigt många fågelungar dör varje vår – tror jag. Glad är den ju för att människorna t.ex. Halla räddar så många. En annan sak som gör den glad är därför att det verkar vara väldigt många som hjälper till på den där ön.”*

Elevernas strukturering av svaren förenar dem, dock skiljer sig de starka läsarna i årskurs 6 från de i årskurs 4 genom att skriva något mer utförligt. Eleverna i årskurs 6 tenderar dessutom att i större utsträckning relatera till sig själva. Samtliga elever i den lässtarka gruppen visar stor förmåga att känna empati. Stavning och meningsbyggnad är också mycket god hos samtliga elever i gruppen. Sammanfattningsvis uppvisar inte den lässtarka gruppen lika stora skillnader mellan årskurserna som de skillnader som uppträder i den medelgoda och den lässvaga gruppen.

#### **4.1.4 Samtliga elever: en jämförelse av faktatexten mellan årskurs 4 och 6**

Faktatexten (Valrossen) uppvisar små skillnader mellan årskurserna. Samtliga elever i årskurs 4 har ett medelvärde på 5,13 p mot 7,07 p i årskurs 6. Maxpoängen är 9 p. Detta ger en skillnad på 1,94 p mellan årskurserna (fig. 1, s 23). Faktatexten består i huvudsak av frågor med fasta svarsalternativ där svaren antingen är rätt eller fel. Den sista frågan i texten är en öppen fråga där eleverna skulle ange 3 exempel på varför valrossen är i stort behov av sina betar och konsekvenserna av en eventuell förlust. Informationen finns att

hämta i texten och är av mycket formell karaktär och där möjligheterna att ge egna exempel eller tänka bortom texten är mycket begränsade. Eleverna i årskurs 6 kunde generellt sett ge fler exempel på varför valrossen behöver sina betar. Strukturen i svaren är i flera fall bättre i den högre årskursen.

#### **4.1.5 Samtliga elever: en jämförelse av informationstexten mellan årskurs 4 och 6**

Informationstexten (kartan) är, tillsammans med de öppna frågorna från Pirls, den text som nämnvärt särskiljer eleverna i årskurs 4 från de i årskurs 6. Eleverna i årskurs 4 har ett medelvärde på 0,42 p mot den högre årskursens 1,79 p, vilket ger en skillnad på 1,37 p. Tilläggas i sammanhanget bör även att den maximala poängen i informationstexten är 4 poäng (se fig. 1, s 23).

Skillnaderna mellan eleverna i resp. klass uppträdde delvis redan under testens genomförande i klassrummen. I årskurs 4 tenderade eleverna att i större utsträckning fråga om saker de inte förstod än i årskurs 6, trots att samtliga elever fått identiska instruktioner inför testets genomförande och i vilka det framgår att eleverna inte får störa vare sig mig, läraren eller sina klasskamrater med frågor. Eleverna i årskurs 4 visade stor osäkerhet inför kartuppgiften, vilket yttrade sig i handuppräckning eller att eleverna kom fram till min plats och frågade hur de skulle lösa uppgiften. I uppgiften ombads eleverna att läsa en karta och med hjälp av en ruta med teckenförklaringar lösa uppgiften. Den främsta frågan som ställdes av eleverna i årskurs 4 var innebörden av orden *naturtillgång* resp. *provins*. Kartdelen innehåller tre frågor varav två presenteras nedan.

Frågan "Vilken provins har den största mängden järn?" gjorde 47 % av eleverna i årskurs 4 ett försök att besvara. Rätt svar på frågan är provinsen *Dorn*, en fråga som besvarades korrekt av *en* elev i årskurs 4. Samtliga elever i årskurs 4 som svarade felaktigt, angav *Terrassberget* som svar på frågan om vilken provins som innehar störst mängd järn (94 %). I årskurs 6 besvarades samma fråga av 86 % av eleverna. 44 % angav korrekt att *Dorn* är provinsen med störst mängd järn. 56 % av eleverna i årskurs 6 svarade, i enlighet med de flesta i eleverna i årskurs 4, att *Terrassberget* är provinsens namn. Sammanfattningsvis kan sägas att betydligt fler elever i årskurs 6 (86 %) gjorde ett *försök* att besvara frågan än



eleverna i årskurs 4 (47 %). 44 % av eleverna i årskurs 6 svarade rätt på frågan om provinsen, vilket är jämförbart med 6 % i årskurs 4.

Frågan ”Vilken naturtillgång brytes sydväst om Colombia?” besvarades av färre elever i årskurs 4 än föregående fråga (34 %). Korrekt svar är *guld*, vilket *en* elev i årskurs 4 lyckades svara rätt på. En elev svarade att naturtillgången är *olja*, en elev angav provinsen *Elan* istället för en naturtillgång. 77 % av eleverna i årskurs 4 svarar att naturtillgången *ko* bryts sydväst om Colombia. I årskurs 6 besvarade 57 % av eleverna samma fråga, varav 63 % lämnade ett korrekt svar. Liksom i årskurs 4 är det en stor andel av eleverna i årskurs 6 som angett *ko* som naturtillgång (21 %). De övriga 16 % fördelar sig på två svar som anger *olja* som naturtillgång samt två svar som hänvisar till provinsen *gullet* bryts i (*Dorn*).

## 4.2 Enkäten

I föreliggande kapitel presenteras ett sammanfattat resultat från lärarnas enkätsvar. Enkäterna besvarades av fyra lärare som ansvarar för läs- och skrivundervisningen i respektive klass som genomfört läsförståelsetestet. I årskurs 4 besvarades enkäten av respektive klassföreståndare och i årskurs 6 av respektive lärare i svenska. Gemensamt för de deltagande lärarna är att samtliga är behöriga för såväl de årskurser som ämnen de undervisar i. Lärarna har varit yrkesverksamma mellan sex och ett halv och tjugo år. Eleverna i årskurs 4 har haft samma lärare sedan terminsstarten i årskurs 3. Eleverna i årskurs 6 började högstadiet under höstterminen 2007 och har fått en ny lärare i svenska. Vid en bearbetning av enkäten sammanställdes lärarnas svar under olika kategorier, vilka presenteras nedan. För att underlätta beskrivningen av vilken lärare som har svarat på ett visst sätt, har jag valt att redovisa lärarnas svar kronologiskt och med lärarna i årskurs 4 först, följt av svensklärarna i årskurs 6.

### 4.2.1 Planering: läsaktiviteter i klassrummet

Under denna rubrik följer en redogörelse för vilka läsaktiviteter som ges störst utrymme i klassrummet. Läsning delas i enkäten upp i högläsning respektive enskild läsning. Lärarna som besvarat enkäten skiljer sig åt på flera punkter vad gäller planering av hög- och

tystläsning i klassrummet. En lärare i årskurs 4 svarar att högläsning är schemalagt och att eleverna tjugo minuter dagligen får lyssna till en bok. Samma lärare förbereder högläsning genom att blanda olika typer av texter eller böcker. Barnen får också vara med och välja böcker som högläses i klassrummet. Tystläsning är schemalagt en gång i veckan, ungefär en halvtimme åt gången. Barnen ges även tillfälle att läsa tyst när de är färdiga med uppgifter etc. Den andra läraren i fyran berättar att högläsning inte finns på schemat men att barnen får lyssna till en bok några gånger i veckan, ca tio minuter per tillfälle. Läraren förbereder högläsning av faktatexter för att kunna diskutera textens innehåll. Tystläsning är schemalagt femton minuter dagligen.

En av svensklärarna i årskurs 6 förklarar att eleverna har svenska tre tillfällen i veckan. Högläsning förekommer olika mycket och ofta beroende på vad klassen arbetar med i övrigt. Vid lästema läser läraren för eleverna en gång i veckan. I övrigt sker högläsning sporadiskt och när det finns utrymme. Före samtliga högläsningstillfällen förbereder sig läraren genom att själv läsa texterna för att avgöra om de lämpar sig för eleverna. Läraren anger att tystläsning är schemalagt men att det sker olika ofta beroende på de teman som klassen arbetar med. Den andra svenskläraren nämner att högläsning inte är schemalagt i klassrummet. Barnen får lyssna till en högläsningbok ett par gånger i månaden, ungefär femton minuter per gång. Läraren planerar inte högläsningen på något sätt. Eleverna får läsa tyst två (av tre) lektionstillfällen i veckan och tjugo minuter per tillfälle.

#### **4.2.2 Att skapa förförståelse**

I enkäten ställs bl.a. frågan ”Förbereder du eleverna på något sätt när de t.ex. ska läsa en faktatext själva?” Tre av fyra lärare (båda lärarna i årskurs 4 samt en av svensklärarna i årskurs 6) svarar att de förbereder eleverna inför arbete med exempelvis faktatexter. Två av de tre lärarna nämner att de går igenom vad texten kommer att handla om rent allmänt. Den tredje läraren beskriver att hon förklarar för eleverna hur de ska bearbeta texten och vid behov tecknas en kort bakgrundsbild eller så förklaras svåra ord. Samma lärare nämner att de främst efterarbetar texter som läses i klassrummet. En lärare svarar att klassen inte har arbetat med faktatexter och att några förberedelser således inte har förekommit.

### 4.2.3 Skrivning i anslutning till läsaktiviteter

Samtliga lärare anger att de låter eleverna skriva i anslutning till texter eller böcker de har läst tyst eller som har lästs och bearbetats tillsammans i klassen. De båda lärarna i årskurs 4 nämner att eleverna får skriva bokrecensioner eller tipsa om böcker de själva har läst. En av de två lärarna berättar dessutom att eleverna får sammanfatta texter som de läst själva med hjälp av instuderingsfrågor, framförallt rör det sig om faktatexter. En lärare skriver att hon gör olika beroende på vilken årskurs och klass hon har lektion med. Läraren anser att *”det är viktigt att variera arbetssätt så att det tilltalar så många som möjligt”*. Den fjärde läraren skriver att eleverna ibland fått frågor eller någon uppgift kopplad till texter de läst, men understryker att *”eftersom jag bara haft klassen den här terminen har det inte skett mer än någon gång. Det får bli mer med det senare.”*

### 4.2.4 Samtal och diskussion kring texter

En fråga som ställdes, i syfte att undersöka hur texterna används efter det att de lästs, lyder på följande sätt: *”Hur ofta samtalar och diskuterar du med eleverna om texter som ni högläser tillsammans eller som eleverna läser själva i klassrummet (t.ex. faktatexter eller bänkbok)?”* En lärare skriver att hon vid varje tillfälle de läser en faktatext återberättar och diskuterar innehållet. Läraren i parallellklassen svarar att hon alltid samtalar med eleverna men kommenterar inget därutöver. En av lärarna i årskurs 6 svarar att hon i stort sett alltid samtalar och diskuterar med eleverna om texter de läst men anger inga exempel. Den fjärde läraren nämner att det sker samtal och diskussioner kring böcker eller kortare texter när eleverna läser gemensamma texter. Det har skett vid något enstaka tillfällen denna termin.

### 4.2.5 Diagnostiskt arbetssätt

Rubriken implicerar att det handlar om lärarnas kunskap att utvärdera elevernas läsförmåga. Frågan i enkäten löd: *”Hur märker/tar du reda på att en elev inte förstår det han/hon läser?”* En lärare berättar att kommunen beslutat att alla elever i årskurs 3 ska genomföra ett lästest som utgör underlag för bedömning av elevernas läsförståelse<sup>6</sup> och att hon genomfört testet med eleverna som idag går i årskurs 4. En lärare svarar att eleverna får arbeta med läsförståelseuppgifter i anslutning till olika texter, exempelvis faktatexter.

---

<sup>6</sup> Testet heter Läsdiagnoser (Bonniers förlag)

En av svensklärarna i årskurs 6 uppmärksammar om en elev inte förstår vid diskussioner av böcker som eleverna läst eller vid skriftliga efterarbetningar av texter. Den andra läraren i årskurs 6 tycker att en svag läsförståelse framgår av elevernas sätt att lösa läs- och skrivuppgifter de får, men framhåller att det inte är helt lätt att upptäcka eventuella läs- och skrivsvårigheter.

#### **4.2.6 Arbetsätt för att stimulera läsförståelsen generellt i klassen**

En av de två lärarna i årskurs 4 svarar att klassen arbetar med texter med anslutande frågor som tar reda på att eleven har förstått vad texten handlar om. Barnen får även läsläxa varje vecka i form av en bok som de ska skriva kommentarer till. Läraren i den andra årskurs 4 svarar på samma sätt som under förgående rubrik (se 4.2.5, s 33), att eleverna arbetar med läsförståelseuppgifter efter det att de läst klart en text eller en bok, ofta i anslutning till faktatexter. De båda svensklärarna i respektive årskurs 6 svarar att eleverna får läsa mycket. En av lärarna betonar vikten av att läsa varierat och att blanda olika typer av texter. Den andra läraren anger att eleverna alltid har en bok med sig till lektionen och att eleverna ges tillfälle att läsa tyst två gånger i veckan.

#### **4.2.7 Arbetsätt för att hjälpa elever med en svag läsförståelse**

Samtliga lärare svarar att elever med svag läsförståelse i första hand arbetar med detta hos specialläraren. En av lärarna i årskurs 4 anger att eleverna hos specialläraren bl.a. får läsa faktatexter som kommer att användas i klassen. Läraren berättar vidare att samtliga elever som undervisas i svenska som andraspråk har en något lägre läsförståelse. För att stimulera dessa elevers läsförståelse sker träning hos lärarna i svenska som andraspråk. En av de två lärarna i årskurs 6 ser till att lässvaga elever får träna genom att läsa mycket. Somliga elever får även specialundervisning, vilket också bekräftas av den andra svenskläraren. Läraren i den andra årskurs 6 svarar anser även att det är viktigt att uppmuntra eleverna att läsa och öva hemma, men understryker att de ofta inte är motiverade att göra detta.

## 4.3 En jämförelse mellan resultaten från läsförståelsetestet och lärarnas arbetssätt

### 4.3.1 Högläsning

De båda lärarna i årskurs 6 tillämpar högläsning mycket sporadiskt, med betydelsen att högläsning ges utrymme när det finns tillfälle. Utifrån detta är det svårt att konstatera att högläsning är en utslagsgivande faktor i resultatet mellan eleverna i årskurs 6. I årskurs 4 skiljer sig dock lärarnas svar om hur ofta de tillämpar högläsning. En lärare högläser dagligen medan den andra högläser en gång i veckan för sina elever. I testet uppvisas dock endast en marginell skillnad i medelpoäng mellan klasserna i årskurs 6 totalt, 1,17 p. Även i detta fall är det svårt att dra slutsatsen att antal högläsningstillfällen påverkar elevernas resultat.

### 4.3.2 Förförståelse

Att skapa förförståelse gör lärarna på en rad olika sätt. 3 av 4 lärare förbereder eleverna när de exempelvis ska läsa faktatexter. De båda lärarna i årskurs 4 anger att de pratar generellt om vad texten kommer att handla om. En del av läsförståelsetestet består av texten *Valrossen*, som är en ren faktatext. En jämförelse mellan klasserna i fyran uppvisar en liten skillnad, 1,44 p, men eftersom lärarna i årskurs 4 anger att de arbetar likartat och utan att ge någon utförlig beskrivning av hur de arbetar med att främja förförståelsen, är det inte möjligt att härleda resultatet till lärarnas arbetssätt. En av svensklärarna i årskurs 6 anger att hon går igenom texten, talar om hur den kan bearbetas och går igenom eventuella svåra ord i samband med läsning av en faktatext. Läraren i den andra årskurs 6 skiljer sig med sitt svar: klassen har inte fått arbeta med den typen av texter. En jämförelse av medelpoängen mellan klasserna i sexan uppvisar dock ingen märkbar skillnad, 0,73 p.

### 4.3.3 Skrivning i anslutning till läsaktiviteter

På frågan om hur ofta lärarna låter eleverna skriva i anslutning till läsning, svarar alla lärare att eleverna får möjlighet att göra detta. Lärarna ger olika exempel på skrivövningar. I årskurs 4 nämner båda lärarna att eleverna får skriva bokrecensioner och tipsa om lästa böcker. En av lärarna låter dessutom eleverna med hjälp av instuderingsfrågor sammanfatta det lästa. En av lärarna i årskurs 6 betonar vikten av att variera sitt sätt att arbeta för att tilltala så många elever som möjligt. Den andra läraren i årskurs 6 har vid enstaka tillfällen

låtit eleverna besvara frågor eller någon uppgift kopplad till texter de just läst, men anger att det i nuläget inte inträffat mer än ett par gånger. Resultaten mellan eleverna i resp. årskurs uppvisar inga nämnvärda skillnader.

## **5. Diskussion**

Syftet med min undersökning var att undersöka skillnader avseende läsförståelsen hos elever i grundskolans årskurs 4 och årskurs 6 med hjälp av ett läsförståelsetest, samt belysa hur lärarna som är ansvariga för elevernas läs- skrivundervisning arbetar för att stimulera läsförståelsen i respektive klass. Syftet var också att ta reda på om det går att se ett samband mellan lärarnas arbetssätt och resultatet av läsförståelsetestet.

### **5.1 Metoddiskussion**

Min undersökning är genomförd i en skola och betraktas därför som en studie av ett fall. Fallstudien har haft en kvantitativ ansats genom metoderna läsförståelsetest och enkät. Jag anser att de valda metoderna till stor del bidragit till att jag kunnat besvara undersökningens syfte och frågeställningar. Det finns emellertid några saker beträffande metod och urval av undersökningsdeltagare som jag i efterhand hade valt att göra annorlunda och som jag vill belysa nedan.

#### **5.1.1 Utvärdering av valda metoder**

I anslutning till enkäten ombads lärarna att göra en mindre utvärdering om dess utformning och upplägg (bilaga 2). Svaren uppvisade, överraskande nog, stora skillnader mellan lärarna i de båda årskurserna. Lärarna i årskurs 4 ansåg att enkäten var enkelt formulerad och lätt att besvara. Lärarna i årskurs 6 angav ett motsatt förhållande, enkäten var inte vare sig enkelt formulerad eller lätt att besvara. Svaren är mycket anmärkningsvärda och det är intressant att fundera över de svar som lärarna i årskurs 6 har lämnat. En möjlig anledning till de särskiljande svaren kan bero på att lärarna ombads att kryssa i hur ofta de läser högt för eleverna eller låter eleverna läsa enskilt. Intervallen dagligen – 1-2 gånger i månaden (eller aldrig) är alternativ som lärarna i årskurs 4 kan välja fritt mellan eftersom de dagligen har hand om undervisningen för samma klass och med samma elever. Lärarna i svenska i

årskurs 6 undervisar däremot inte sina klasser dagligen, vilket också bidrar till att dessa lärare inte har möjlighet att kryssa i att de dagligen arbetar med läsning i sina klasser i någon mening, trots att de kanske finner detta önskvärt. Det är något jag bör beakta när jag tolkar mitt material. Jag anser att enkäterna bidrog till en viss förståelse för hur lärarna arbetar, men tror att ytterligare en metod, exempelvis en deltagande observation som diskuterats i avsnitt 3.8 (s 20), hade varit lämplig om tidsutrymmet funnits.

En av anledningarna till att jag valde enkäten som metod framför intervjuer och deltagande observation, är att det fanns möjlighet att kombinera enkäten och läsförståelsetestet under ett och samma lektionstillfälle. Detta visade sig vara mycket värdefullt med avseende på begränsningarna i tiden, men också för att minimera de negativa aspekter som ofta lyfts fram i samband med enkäter, exempelvis att respondenten i större utsträckning tröttnar på en enkät än väljer att avbryta en pågående intervju (Bryman, 2002). Eftersom lärarna besvarade enkäten under arbetstid och då enkäten tog upp frågor som torde vara av stor relevans för och i lärarnas yrkesutövning, tror jag att flera negativa aspekter eliminerades. Min närvaro under lektionstillfällena möjliggjorde även svar på eventuella frågor om enkätens utformning. Det var under ett av undersökningstillfällena i årskurs 6 som vissa synpunkter om testets utformning framfördes. Läraren kommenterade att enkäten inte var helt anpassad för lärare som arbetar på högstadiet, men ombads att kryssa i de alternativ som bäst stämde in. Synpunkten är relevant och är något jag kommer att beakta om jag i framtiden genomför en undersökning med en enkät som metod.

### **5.1.2 Kommentar kring urval av undersökningsdeltagare**

Ytterligare en aspekt som jag vill lyfta fram är valet av två årskurs 6 i min undersökning. Eleverna i årskurs 6 går på högstadiet och har flera lektioner om dagen med olika lärare. Detta visade sig bli problematiskt när intyget från vårdnadshavarna skulle in till lärarna i svenska för att sedan vidarebefordras till mig. Eftersom lärarna i årskurs 6 inte träffar sina elever dagligen, är det inte heller möjligt att kontinuerligt påminna de elever som glömt intygen att ta med sig dessa. Detta bidrog till att elevunderlaget i årskurs 6 till en början var mycket knapphändigt och undersökningstillfällena försköts med många skoldagar i hopp om fler intyg. I slutändan blev deltagandet mycket högt i samtliga klasser men det fordrade mycket arbete från såväl mitt som lärarnas håll.

## 5.2 Resultatdiskussion

### 5.2.1 Läsförståeletestet: berättande text (pirls öppna frågor)

En jämförelse mellan årskurserna visar att de medelgoda läsarna i årskurs 4 och 6 skiljer sig åt på flera punkter. Eleverna i årskurs 4 visar exempel på liten grad av hänvisning till texten. Frågan ”Vad är det som gör den här berättelsen både sorglig och glad? Nämn tre exempel som visar detta.” Detta klarar de medelgoda läsarna i årskurs 6 betydligt bättre genom att konkret ge exempel på sorgliga inslag (skadade och påkörda fåglar, att skiljas från de fåglar som överlevt) men också det som är glatt (barnens godhet, att många fåglar faktiskt överlever). Tre elever ur den medelgoda gruppen i årskurs 4 ger visserligen exempel på sorgliga och glada inslag, men de är färre. De medelgoda eleverna i årskurs 6 är även skickligare att förklara känslor genom att ge exempel ur texten. Som svar på frågan ”Hur tror du att Halla kände sig under de två veckorna, då hon räddade så många fåglar?” anger eleverna i årskurs 4 korta svar på frågan: ”glad”, ”bra” och ”hon är nog glad”. Det är mycket tänkbart att Halla kände sig glad av flera anledningar, men det är svårt att dra några egentliga slutsatser om eleverna förstått vad de läst, eftersom de inte knyter sina svar till något ur texten eller på annat sätt redogör att de förstått. Eleverna i årskurs 6 svarar däremot ”trött kanske, eftersom hon ansträngt sig också” eller ”Hon känner sig snäll för att hon räddar så många fåglar från andra djur, bilar m.m.” Svaren från de medelgoda eleverna i årskurs 6 indikerar att de använt tidigare information för att ge goda svar på frågan.

Skillnaderna mellan de svaga läsarna är också anmärkningsvärda. De lässvaga eleverna i årskurs 6 svarar betydligt mindre utförligt på frågan ”Vad är det som gör den här berättelsen både sorglig och glad? Nämn tre exempel som visar detta.” än sina medelgoda klasskamrater, men de gör tappra försök att besvara frågan genom att ge åtminstone ett exempel från texten. Bland de svaga läsarna i årskurs 4 har endast en elev gett ett exempel. De övriga eleverna har inte besvarat frågan och dessa har inte heller tillhandahållit någon poäng på de öppna frågorna i testet. Poängen har dessa elever fått genom korrekt lämnade svar på flervalsfrågorna.

En möjlig tolkning till varför de svaga eleverna i årskurs 4 inte besvarat eller inte hunnit besvara någon öppen fråga tror jag kan härledas till bristande avkodningsförmåga. Om



avkodningen inte är automatiserad blir den långsam och ansträngande och det ägnas så mycket möda åt att identifiera ord i texten att förståelsen blir lidande (Oakhill *et. al.*, 2005). Att dessa elever lyckats besvara några frågor med flervalsalternativ kan ha att göra med att det krävs mindre energi att kryssa i frågor än att själv formulera svaret på dem. I vissa fall är det möjligt att eleverna chansat, men detta kan emellertid inte påvisas.

Intressant är att likheterna är större än skillnaderna mellan de starka läsarna i respektive årskurs. Gemensamt för de goda läsarna är hög grad av struktur och konkretion. Eleverna i denna grupp har strukturerat upp sina svar och summerat det viktigaste av innehållet i sina svar, strategier som är karaktäristiska för elever med god förståelse (Sweet, 2003). Eleverna i denna grupp har även lyckats väl på samtliga texter i läsförståelsetestet. Detta antyder att de goda läsarna har stor kunskap om hur de ska angripa olika typer av texter, strategier som också skiljer de goda läsarna från de med en mer begränsad förmåga (Stahl *et. al.*, 2005; Block *et. al.*, 2002)

### **5.2.2 Läsförståelsetestet: faktatext (valrossen)**

Faktatexten om valrossen uppvisar inga signifikanta skillnader mellan årskurserna. Valrossen karaktäriseras av frågor med fasta svarsalternativ men med litet utrymme för egna tankar och reflektioner. De slutsatser som kan dras, är att eleverna antingen kryssat i rätt *eller* fel svar på frågorna. Någon större variation går inte att urskilja. Skolverket (2007) skriver att det är ytterst relevant att ett läsförståelsetest på flera sätt ger eleven möjlighet att visa prov på förståelse. I faktatexten om Valrossen är möjligheten att påvisa att eleverna har förstått mycket liten. För det första redovisar inte svaren hur eleverna har uppfattat frågan, eftersom de inte ges möjlighet att svara med egna ord. För det andra har eleven fyra svarsalternativ att välja mellan. Detta kan i princip bidra till att en osäker läsare chansar sig till rätt svar, vilket på intet sätt visar att eleven förstått det lästa. Läsförståelsetestet som ingår i min undersökning består av flera texter där eleverna på flera sätt får redogöra att de förstått. Det är dock diskutabelt om texter liknande Valrossen uteslutande eller till stor del kan utgöra ett lästest som avser att specifikt mäta *läsförståelsen*.

### 5.2.3 Läsförståelsetestet: informativ text (karta)

Många elever i årskurs 4 var osäkra på nyckelord i kartuppgiften, såsom *provins* och *naturtillgång*, vilket också gav utslag i resultatet. Skillnaden mellan årskurserna är påfallande, endast en elev lyckades svara rätt på detta, i kontrast till 63 % av eleverna i årskurs 6. En intressant iakttagelse är att en mycket stor andel elever i årskurs 4 (94 %) anger *Terrassberget* som svar på frågan om vilken provins som har den största mängden järn. *Terrassberget* ligger mycket riktigt i provinsen som efterfrågas, men är inte en naturtillgång utan ett berg som utgör en del av landskapet *Dorn*. Trots att svaret inte är korrekt, är det intressant att associera till järngruvor; rent hypotetiskt skulle *Terrassberget* kunna vara en gruva i vilken man bryter järn. Dock är det inte korrekt svar på frågan. Eleverna som svarat fel på frågan antas därför inte känna till vad som avses med *provins* och att det är ett ord som således inte finns med i elevernas ordförråd. Att eleverna i årskurs 4 lämnat fel svar i större utsträckning än eleverna i årskurs 6 kan tyda på att elever lär sig fler ord ju äldre de blir och desto längre tid de spenderar i skolan (Snow *et al.*, 1998). Ur den aspekten har eleverna i årskurs 6 ett tvåårigt försprång. Frågan ”Vilken naturtillgång brytes sydväst om Colombia?” visar att eleverna måste ha kännedom om väderstrecken för att hitta rätt på kartan. Det är motiverat att eleverna har kunskap om detta när de går i årskurs 4 och 6, men det är osäkert om det är ett mått på god förståelse att känna till de olika väderstrecken.

### 5.2.4 Sammanfattning: samtliga delar av läsförståelsetestet

Resultatet från läsförståelsetestet uppvisar sammanfattningsvis stora skillnader mellan grupperna (svaga – medelgoda – starka läsare) men också mellan årskurserna där den totala poängskillnaden är 5,25 p (fig. 1, s 23). Avslutningsvis kan jag konstatera att eleverna i årskurs 6 som deltagit i min studie är mer benägna att svara utförligt, korrekt och med god hänvisning till texten än eleverna i årskurs 4. Signifikansen för den här studien är, med hänvisning till Pearsons t-test, till 99,9 % statistiskt säkerställd. Det betyder att skillnaderna avseende läsförståelsen som uppmätts mellan årskurserna i min studie (årskurs 4 resp. 6) med största sannolikhet inte är slumpmässiga. Eftersom min undersökning är en fallstudie begränsad till en skola, är möjligheten till generalisering mycket begränsad.

Det är tilltalande att anta skillnaderna mellan grupperna och årskurserna också gäller för andra elever och skolor, även om det inte är påvisbart utifrån ett enda fall:

Det är självklart att man inte kan generalisera okritiskt utifrån en undersökning av en enda miljö, en s.k. fallstudie. Man kan ofta göra en grov och subjektiv uppskattning av hur pass representativa resultaten är. En aha-upplevelse av att "sådär är det ofta" är ett osäkert men viktigt fastställande av om resultaten är intressanta eller giltiga. Och en forskning är inte värdelös, även om den inte ger precis information om den generella giltighet resultaten har (Jonsson, 1999, s. 119).

### 5.2.5 Enkäten

Resultatet visar att lärarnas val av läsaktiviteter i klassrummet skiljer sig avsevärt åt mellan årskurserna men också mellan klasserna inom respektive årskurs. En lärare i årskurs 4 läser högt för eleverna dagligen medan läraren i parallellklassen låter eleverna lyssna till en bok några gånger i veckan. Svensklärarna i årskurs 6 svarar att högläsning förekommer sporadiskt och när det finns tid över. Högläsning betraktas utifrån enkätsvaren som en aktivitet som inte nödvändigtvis måste schemaläggas i förmån för andra aktiviteter. Det är intressant att betänka detta, eftersom undersökningar visar att högläsning är av stor betydelse i syfte att stimulera elevernas läsförståelse och utveckla deras ordförråd (Myrberg, 2005).

Att högläsning premieras i de yngre årskurserna framgår tydligt av enkätsvaren. Min definition av högläsning omfattar alla typer av texter som diskuteras och bearbetas gemensamt i klassen. En möjlig tolkning är att termen skapar associationer till böcker och texter som inte anses lika karaktäristiska de högre årskurserna, eller att svensklärarna i åk 6 inte väljer att definiera bearbetning och diskussion kring texter som högläsningsaktiviteter. Samtidigt är det viktigt att göra gällande att lärarna i årskurs 4 arbetar dagligen tillsammans med sina elever medan svensklärarna och eleverna i årskurs 6 träffas vid några tillfällen i veckan, vilket vidare möjliggör fler tillfällen till högläsning i de yngre årskurserna. Intressant i sammanhanget är dock att samtliga tre lärare som anger att högläsning inte är schemalagt i klassrummet däremot schemalägger enskild läsning. En av svensklärarna svarar att tystläsning sker när det finns tid över, den andre anger att tillfälle till enskild läsning ges två av tre lektionstillfällen i veckan. Svaren om högläsning kan i hög grad kopplas till det som framgick av PIRLS stora läskompetensundersökning 2001 (Rosén *et. al.*, 2005). I undersökningen konstaterades att svenska elever inte lika ofta fick höra läraren

läsa högt dagligen (endast 10 %) mot eleverna internationellt sett, vilket även framgår av de flesta lärarsvaren från min enkät.

#### **5.2.5.1 Planering**

Planering av läsaktiviteter visar ändå på stor medvetenhet hos läsarna. Läraren i årskurs 4, som anger att eleverna får lyssna till en bok dagligen, berättar också att hon blandar olika typer av texter som läses högt i klassen samt att hon tillsammans med eleverna väljer lämpliga högläsningböcker. Studier visar att en stor variation av böcker eller texter är betydligt mer effektivt i syfte att utveckla elevers läsförståelse än att enbart utgå från en lärobok (Myrberg, 2005). Motivation lyfts ofta fram som en grundförutsättning för att elever ska lära sig läsa. Stahl *et. al* (2005) menar att motivation hos eleverna till stor del skapas med hjälp av elevinflytande. Intresse för ämnet som är föremål för läsaktiviteten betonas också som en viktig motiverande faktor.

Läraren i den andra årskurs 4 berättar att hon förbereder högläsning av faktatexter genom att själv läsa igenom texten för att möjliggöra en eventuell diskussion. Förberedelser inför läsning av t.ex. skönlitterära böcker framgår dock inte av svaret. Denna typ av förberedelse återfinns även hos en av svensklärarna i årskurs 6, med skillnaden att hon anger att det gäller läsning av alla texter som eleverna möter i klassrummet. Den andra svenskläraren förbereder inte högläsning på något sätt. Uppgifterna om högläsning kan till stor del knytas till vad som inledningsvis framgår av PIRLS läsundersökning från 2001 (Rosén *et al.*, 2005).

#### **5.2.5.2 Förförståelse**

Förförståelse lyfts fram som betydelsefullt för att hjälpa elever att angripa okända texter och vägleda de att koncentrera sig på de delar i texten som är viktigast för att komma underfund med textens syfte och innehåll (Block *et al.*, 2002). I enkäten framgår det att tre av de fyra lärarna förbereder barnen när de ska läsa exempelvis faktatexter på egen hand. Båda lärarna i årskurs 4 samtalar generellt om textens innehåll. En av svensklärarna i årskurs 6 svarar att hon går igenom hur man bearbetar en viss typ av text, ibland ges en historiebakgrund och vid behov går läraren igenom svåra ord. Sweet *et al.* (2003), Block *et al.* (2002) och Block *et al.* (2002) framhåller att god kännedom om olika textstrukturer är viktigt för att veta hur man som läsare ska bearbeta och strukturera den text man läser.

Sweet *et al.* (2003) betonar dessutom att elever med god förståelse tenderar att ha större kännedom om olika texttyper än elever med svagare förståelse. För att hjälpa elever med en mer begränsad läsförståelse, men också stimulera de duktiga läsarna ytterligare, är det med andra ord högst motiverat att arbeta förberedande på de sätt som beskrivs ovan. Detta bidrar till att jag ställer mig undrande till den lärare som inte vare sig förbereder läsaktiviteter eller presenterar faktatext för eleverna.

### **5.2.5.3 Arbetssätt för att hjälpa elever med en svag läsförståelse**

Samtliga svar från lärarna pekar på att elever med svag förståelse arbetar med sina svårigheter hos specialläraren. Intressant i sammanhanget är att ingen lärare preciserar hur de bemöter och arbetar med dessa barn i klassrummet. En lärare i årskurs 6 anger att barnen får läsa mycket, men under vilka former det sker ges inga exempel. Som svar på frågan ”Hur märker/tar du reda på att en elev inte förstår det han/hon läser?” svarar en lärare att det inte är helt enkelt att upptäcka detta. Samtliga svar antyder att lärarna i första hand har stor tilltro till specialläraren när det kommer till arbete med barn med svag förståelse, snarare än att lita till sin egen yrkeskunnighet.

### **5.2.6 En jämförelse mellan resultaten från läsförståelsetestet och lärarnas arbetssätt**

En jämförelse mellan elevernas resultat i varje årskurs kopplat till respektive lärares arbetssätt visade i min uppsats inte på något tydligt samband. Resultatet är väldigt intressant, eftersom lärarens sätt att arbeta i klassen tycks vara mycket avgörande för att stimulera läsförståelsen i klassen i stort samt arbeta med elever med svag läsförmåga och förståelse (Myrberg, 2003). Att dra slutsatsen att min uppsats påvisar att lärarnas pedagogik och arbetssätt inte har betydelse vore ett förhastat konstaterande. Betydelsen av tidiga insatser i syfte att arbeta förebyggande och stimulerande har lyfts fram flera vid ett flertal tillfällen i texten (Snow *et al.*, 1998). En möjlig tolkning är att eleverna haft duktiga pedagoger som i de yngre årskurserna tillämpat en god pedagogik, vilket kan ha bidragit till elevernas läs- och skrivfärdigheter. En annan aspekt som bör lyftas fram är att eleverna i årskurs 6 hösten 2007 började högstadiet och bytte lärare. Då den föregående läraren haft samma elever i tre år, vore det även av stort intresse att undersöka hur denne arbetar. Det är också möjligt att sambandet mellan elevernas resultat från läsförståelsetestet och lärarnas arbetssätt visar sig tydligare när läraren arbetat med eleverna en tid. Läsningens

komplexitet bör också sättas i samband med resultaten i fråga. Förklaringarna till läsframgång är många, exempelvis betonas hemmet och föräldrarnas roll starkt (Rosén *et. al.*, 2005)

## 5.3 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka läsförståelsen hos elever i årskurs 4 och 6 fördelade på fyra klasser. Syftet var också att undersöka hur lärarna som ansvarar för läsundervisningen i respektive klass arbetar med läsning och för att stimulera läsförståelsen hos sina elever. Avslutningsvis ville jag även ta reda på om det var möjligt att se ett samband mellan resultaten från elevernas läsförståelsetest och lärarnas sätt att arbeta. Min undersökning har visat att graden av läsförståelse skiljer sig mellan årskurserna. Generellt sett besvarar de äldre eleverna frågorna i läsförståelsetestet mer utförligt och med större hänvisning till texten än de yngre eleverna. Detta antas bero på att de äldre eleverna gått i skolan två år länge, vilket inneburit betydligt fler möjligheter till läs- och skrivträning och att detta visat sig vara utslagsgivande i min undersökning. Undersökningen uppvisar också skillnader inom årskurserna. Skillnaderna mellan svaga – medelgoda – starka läsare är exempelvis mycket påfallande även bland eleverna inom samma årskurs eller klass. Resultaten från enkäten bekräftar att eleverna delvis arbetar olika med läsning och läsaktiviteter i klassrummet. Lärarna i årskurs 4 arbetar på ett sätt ofta som påminner om varandras medan lärarna i årskurs 6 till stor del skiljer sig åt avseende planering och förberedelser. I min undersökning har jag inte kunnat finna något tydligt samband mellan lärarnas arbetssätt och elevernas resultat från läsförståelsetesten. Trots att lärarna arbetar olika i många avseenden, är skillnaderna i medelpoäng inom årskurserna mycket marginella. Detta antas bero på att tidiga insatser grundlägger senare läs- och skrivframgång och att det finns andra faktorer än skolans insatser som måste sättas i samband med detta.

## 5.4 Reflektioner och vidare forskning

Föreliggande undersökning har ökat min medvetenhet kring läsning i allmänhet och läsförståelse i synnerhet och det är kunskaper som jag till stor del kommer att bära med mig och kunna dra nytta av i mitt kommande yrkesliv som lärare. Tidigare forskning pekar på läsningens komplexitet och flera faktorer som berörs i litteraturdelen är omständigheter jag inte tidigare reflekterat över.

Undersökningens utformning har bidragit till vissa begränsningar. Exempelvis hade det varit mycket intressant att i större utsträckning än vad som gjorts i denna undersökning koppla resultaten från PIRLS 2001 (Rosén *et. al.*, 2005) till mina egna. Att göra en jämförelse mellan årskurserna som jag har gjort har bidragit till att vissa skillnader har kunnat påvisas. De äldre eleverna i min studie läser bättre än de yngre på flera plan. En intressant infallsvinkel anser jag hade varit att studera samma elever under en längre period för att se den individuella utvecklingen hos eleverna. Detta är dock mycket tidskrävande och inte rimligt i en c-uppsats, däremot vore det intressant att studera detta i kommande forskningssammanhang.

# Referenser

## Böcker och artiklar

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, Ma: MIT Press

Aronsson, Å. (1999). *SPSS. En introduktion till basmodulen*. Lund: Studentlitteratur.

Block, C., Gambrell, L., Pressley, M. (Red.) (2002). *Improving comprehension instruction. Rethinking research, theory, and classroom practice*. Washington DC: John Wiley and sons.

Block, C., Pressley, M. (Red.). (2002). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: The Guildford Press.

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB

Dominkovic, K., Eriksson, Y., Fellenius, K. (2007). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur

Goff, D.A, Pratt, C, Ong, B (2005). The relations between children´s reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and writing*, Vol.18, No. 7-9, 583-616.

Jonsson, R. (1999). *Syfte, design och slutsats*. Högskolan Dalarna. ISBN 91-44-00417-6.

Lundberg, I., Herrlin, L. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, I., Frost J., och Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in pre-school children. *Reading Research Quarterly* Vol. 23, No. 3, 263-284.



- Merriam (1993). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Oakhill, J., Hartt, J., Samols, D. (2005). Levels of Comprehension Monitoring and Working Memory in Good and Poor Comprehenders. *Reading and writing*, Vol.18, No. 7-9, 657-686.
- Perfetti, C.A., Landi, N., Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. I M. Snowling and C. Humle, (Red.), *The science of reading*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Rosén, E., Myrberg, M., Gustafsson, J-E. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4, nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Snow, C., Burns, M.S, Griffin, P. (Red.). (1998). *Preventing Reading Difficulties In Young Children*. Washington DC: National academy press.
- Stahl, S., Paris, S. (Red.). (2005). *Children´s reading comprehension and assessment*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Sweet, A., Snow, C.E. (Red.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guildford press.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Finland: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Uddevalla: Norstedts akademiska förlag.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## Elektroniska källor

(Hämtad 2007-09-11)

Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från konsensusprojektet.

[[http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/skapa\\_konsensus.pdf](http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/skapa_konsensus.pdf)]

(Hämtad 2007- 11-02)

Skolverket (2006). *Med fokus på läsförståelse. En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner.* . [[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)]

(Hämtad 2007-09-27)

Skolverket (2004). *Internationella studier under 40 år. Svenska resultat och erfarenheter.*

[[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)]

(Hämtad 2007-10-16)

Skolverket (2003). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterat erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. [[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)]

Bilaga (1)

## Till vårdnadshavare med elever i årskurserna 4 och 6

Mitt namn är Shandra Aupeix Persson och jag studerar fjärde terminen på Lärarhögskolan i Stockholm, med inriktningen Språk- och språkutveckling. Under hösten 2007 kommer jag att skriva min c-uppsats i pedagogik om 10 poäng, och har valt att fokusera på aspekten *Läsförståelse*.

Syftet med min uppsats är att undersöka läsförståelsen hos elever i två årskurser med ett års mellanrum, detta med hjälp av ett läsförståelsetest som finns med i PIRLS rapport från 2001. Eleverna i de båda årskurserna kommer att genomföra samma test, och jag vill undersöka om jag kan hitta eventuella skillnader och/eller likheter i resultaten mellan årskurserna. Läsförståelsetestet består dels av en del med flervalsfrågor, dels en del som ger eleven större utrymme att svara med egna ord och formuleringar. Testet beräknas ta ett lektionstillfälle, cirka 40 minuter. PIRLS (Progress In Reading Literacy Study) är en internationell studie, vars syfte är att bl.a. undersöka 9-10-åriga elevers läskompetens, och där Sverige är ett av 35 deltagande länder. För mer information om PIRLS, se [www.pirls.com](http://www.pirls.com)

Jag har under min utbildningstid haft praktikplats på skolan, och det är i första hand därför jag väljer att genomföra min undersökning här. Eleverna kommer att fylla i vilken årskurs de går i samt födelseår och månad. De kommer också att kryssa i om de är en flicka eller pojke. Eleverna kommer att fylla i sina namn på testets framsida. Varje namn är kopplat till ett specifikt nummer som står på testet. Dessa uppgifter kommer att hanteras av min handledare och endast användas som en s.k. kodnyckel när vi för in resultaten som data. Jag kommer dock inte kunna härleda vilket resultat som tillhör ett visst barn när jag sammanställer och analyserar mina data. Jag kommer att hantera uppgifterna varsamt och endast presentera resultaten för uppsatsens syfte. Ditt barns namn och skola kommer inte att anges. Avslutningsvis vill jag nämna att deltagandet är frivilligt och att ditt barn kan dra sig ur före eller under testet om hon/han av någon anledning inte vill genomföra det. För att få genomföra undersökningen med ditt barn behöver jag medgivande från dig som vårdnadshavare. Jag vore därför tacksam om du/ni kan fylla i blanketten så snart som möjligt och lämna den åter till ditt barns klassföreståndare.

Tack på förhand!

Shandra Aupeix Persson, lärarstuderande.

.....

Jag har tagit del av informationen om läsförståelsetestet som ska genomföras av Shandra Aupeix Persson i mitt barns klass och godkänner att mitt barn deltar i undersökningen.

---

Datum

Vårdnadshavares namnteckning

---

Namnförtydligande

## Lärarenkät

Enkäten består av 12 fasta och öppna frågor som jag vill att du tar ställning till. Jag vill ta reda på hur du arbetar med läsning i klassrummet och vad du anser är viktigt för att stimulera elevernas läsförståelse. Enkäten inleds med några bakgrundsfrågor. Därefter följer några frågor som är kopplade till läsning och läsförståelse. Enkäten avslutas med en utvärderingsfråga. Sätt ett kryss som svar på respektive fråga om inget annat anges. Om du inte får plats att svara på raderna går det bra att skriva på enkätens baksida. Ange bara frågans nummer. Resultaten kommer endast att användas i forskningssyfte. Enkäterna kommer att anonymiseras.

**Tack för att du tar dig tid att besvara enkäten!**

Jag är man  kvinna

Jag undervisar i årskurs \_\_\_\_\_

Hur länge har du arbetat som lärare? \_\_\_\_\_ år

Är du behörig som lärare? Ja  Nej

1. Är högläsning schemalagt i ditt klassrum? Ja  Nej

2. Hur ofta läser du högt för eleverna i klassrummet?

Dagligen  ca. \_\_\_\_\_ min/dag

Några gånger i veckan  ca. \_\_\_\_\_ min/tillfälle

En gång i veckan  ca. \_\_\_\_\_ min/gång

1-2 gånger i månaden  ca. \_\_\_\_\_ min/gång

Aldrig

Annat, nämligen \_\_\_\_\_

3. Förbereder/planerar du högläsning på något sätt? Ja  Nej

Om ja, hur går du tillväga \_\_\_\_\_

---

---

---

4. Är tystläsning schemalagt i ditt klassrum? Ja  Nej

5. Hur ofta läser eleverna tyst i klassrummet (Ex. bänkbok)?

- Dagligen  ca. \_\_\_\_\_ min/dag
- Några gånger i veckan  ca. \_\_\_\_\_ min/tillfälle
- En gång i veckan  ca. \_\_\_\_\_ min/gång
- 1-2 gånger i månaden  ca. \_\_\_\_\_ min/gång
- Aldrig

Annat, nämligen \_\_\_\_\_

---

6. Förbereder du eleverna på något sätt när de t.ex. ska läsa en faktatext själv?

Ja  Nej

Om ja, berätta gärna hur går du tillväga \_\_\_\_\_

---

**7. Hur ofta samtalar och diskuterar du med eleverna om texter som ni högläser tillsammans eller som eleverna läser själva i klassrummet? (Ex. faktatext eller bänkbok)**

Vid varje tillfälle

De gånger som jag tror att texten kan vara svår att förstå

När det finns tid över

Aldrig

Annat, nämligen \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. Brukar du låta eleverna skriva i samband med att de läst högt eller tyst i klassrummet?**

Ja  Nej

**Om ja, berätta gärna hur du går tillväga** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**9. Hur märker/tar du reda på att en elev inte förstår det han/hon läser?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10. Hur arbetar du**

**a) generellt för att utveckla läsförståelsen i klassen?**

---

---

---

**b) med en elev som du upplever har en svag läsförståelse?**

---

---

---

**11. Använder du dig av någon specifik läs- och skrivinlärningsmetod när du arbetar med läsning i klassrummet?**

Ja, nämligen \_\_\_\_\_

---

Motivera gärna ditt svar och val av metod \_\_\_\_\_

---

Nej. Motivera gärna ditt svar \_\_\_\_\_

---

Jag kombinerar flera, nämligen \_\_\_\_\_

---

Motivera gärna ditt svar och val av metoder \_\_\_\_\_

---

## 12. Hur upplevde du att besvara enkäten?

- Enkäten var enkelt formulerad och lätt att besvara      Ja       Nej
- Enkäten tog upp frågor som är relevanta i min yrkesroll      Ja       Nej
- Enkäten innehöll för många öppna frågor      Ja       Nej

**Än en gång tack för din medverkan!**