



MALMÖ HÖGSKOLA
Lärarytbildningen

Barn unga samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng, grundnivå

Att aktivt arbeta med läsförståelse
Working Actively With Reading Literacy

Elisabet Åkerman
Martina Mansell

Lärarexamen 210hp
Barn och ungdomsvetenskap
Slutseminarium 2011-11-01

Examinator: Nils Andersson
Handledare: Stefan Nyzell

Förord

Författarna till detta examensarbete har skrivit arbetet tillsammans och har därför samma ansvar för hela arbetet. Vi vill tacka för de som mottagit oss för intervjuer och observationer under arbetets gång.

Malmö högskolan hösten 2011

Elisabet Åkerman & Martina Mansell

Sammanfattning

Studien behandlar arbetet med läsförståelse. Syftet är att ta reda på hur dessa lärare arbetar med läsförståelse. Hur lärarna arbetar med att utveckla elevernas läsförståelse och om detta även arbetas ämnesövergripande. Det aktuella forskningsläget inom problemområdet presenteras och delas upp i stycken. Vid insamling av empiri har kvalitativ intervju gjorts samt observationer i en tredje klass med två lärare som aktivt arbetar med läsförståelse. Det finns olika arbetssätt i undervisningen i läsförståelse och de medverkande lärarna prövar sig fortfarande fram för att erövra ny kunskap, för att stimulera alla elever och gjort sig erfarenheten att samtalet mellan lärare och elev men även elev och elev har stor inverkan.

Nyckelord: Inferenser, läsförståelse, motivation, ordavkodning, och sociokulturell teori.

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
1.1. Bakgrund	9
1.2 Syfte	10
1.3 Frågeställning	10
2. Teoretisk bakgrund och tidigare forskning	11
2.1 Läsförståelse	11
2.2 Faktorer som påverkar läsförståelse	11
2.2.1 Språklig medvetenhet	12
2.2.2 Läsning med flyt	13
2.2.3 Inferenser	14
2.2.4 Motivation	15
2.3 Aktiv undervisning i läsförståelse	16
2.3.1 Högläsning	16
2.3.2 Elevernas tysta läsning	17
2.3.3 Genrekunskap	17
2.3.4 Berättande struktur	18
2.3.5 Översiktsläsning	19
2.3.6 Aktiv undervisning i läsförståelse ämnesövergripande	19
2.3.7 Sociokulturell teori, proximala utvecklingszonen o scaffolding	20
3. Metod	22
3.1 Metodval	22
3.2 Urvalsgrupp	23
3.3 Genomförande	23
3.5 Etiska överväganden	24
4. Analys	25

4.1 Högläsning	25
4.2 Elevernas tysta läsning	27
4.3 Genrekunskap	28
4.4 Berättande struktur	29
4.5 Inferenser	31
4.6 Motivation	33
4.7 Aktiv undervisning i läsförståelse ämnesövergripande	35
4.8 Sociokulturell teori, proximala utvecklingszonen och scaffolding	37
5. Slutdiskussion	40
6. Referenslista	42

1 Inledning

I det första kapitlet ges en bakgrund till studiens ämne och innehåll. Även syfte och frågeställningar som ligger till grund för undersökningens utformning presenteras.

1.1 Bakgrund

En allmän uppfattning är att när ett barn väl har lärt sig läsa, då kommer resten av sig själv. Men så fungerar det inte, det är nu den stora utmaningen börjar. Nämligen att förstå det man läser (Reichenberg, Monica 2008:5. *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*).

Under de senaste decennierna har svenska elevers läsförmåga varit objekt för många nationella och internationella studier och undersökningar. Enligt det aktuella forskningsläget diskuterar Reichenberg svenska elevers läsförståelse, vilket tyder på att deras läsförmåga har försämrats under de senaste tio åren (Reichenberg 2008:7). Resultatet av de internationella undersökningarna som visar att svenska elever läser allt sämre ”oroar” även Barbro Westlund, som ställer frågan: Hur kan man lära sig, om man inte kan läsa med djupare förståelse? (Westlund Barbro 2009, *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik*).

I skolan ska alla elever lära sig läsa, förstå och använda texter. Det är läsningen som är nyckeln till de kunskaper och färdigheter som de ska få i alla skolämnen. I den nya läroplanen Lgr 11 benämns läsförståelse som ett av målen för årskurs tre (Skolverket 2011).

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter (Lgr 11).

Skolans viktigaste uppgift är att se till att alla elever lär sig att läsa och förstå texter. Genom läsningen skapar eleverna sina kunskaper och färdigheter. Utifrån det diskuterar Reichenberg

internationella undersökningar som visar på att svenska lärare, i jämförelse med lärare i andra länder, inte i samma utsträckning använder sin undervisningstid till att lära eleverna samtala om texter med varandra (Reichenberg 2008:12). I styrdokumentet framgår det att alla lärare har i uppdrag att träna elever på att finna vägar in i texter (Skolverket, 2011). Läsning och skrivning är ämnesövergripande och därmed är elevernas läs- och skrivutveckling ett gemensamt ansvar som alla lärare har. Än idag gäller uttrycket som myntades på 1980-talet ”Alla lärare är svensklärare” (Reichenberg 2008:69f).

1.2 Syfte

Syftet med detta examensarbete är att genom intervju och observationer studera arbetet med läsförståelse i grundskolans tidigare år. Meningen är att få en inblick i hur läraren planerat sin undervisning och hennes tankar och erfarenheter om läsförståelse. Arbetet syftar också till att få kunskap om de olika faktorerna som utvecklar elevernas läsförståelse. Tanken är även att få inblick i hur det arbetas med läsförståelse ämnesövergripande.

1.3 Frågeställningar

I genomförandet av examensarbetet har följande frågor formulerats.

- Hur arbetar svensklärarna med att utveckla elevernas läsförståelse i grundskolans tidigare år?
- Hur arbetar lärarna med läsförståelse i andra ämnen än svenska?

2 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Detta kapitel kommer att inledas med en beskrivning av vad läsförståelse är. Läsförståelse är komplext och innefattar många olika beståndsdelar som i samarbete bildar en helhet. Denna undersökning kommer att stödjas på de teorier och det nuvarande forskningsläge som behandlar de olika delarna som innefattas i utvecklandet av läsförståelsen. För att kunna besvara undersökningens syfte så kommer även teorier och aktuell forskning över undervisning som främjar läsförståelse. Detta presenteras sist i kapitlet.

2.1 Läsförståelse

Karin Taube som är professor i pedagogik vid Institutionen för utbildningsvetenskap, Mittuniversitetet, har skrivit om barns tidiga läsning i boken *Barns tidiga läsning*, 2007. Där redogörs bland annat för vilka faktorer som påverkar barns läsförståelse och med vilka strategier den kan stödjas. Taube definierar begreppet läsförståelse med förklaringen, syftet med all läsning är att läsaren ska förstå innehållet och budskapet av den skrivna texten som sändaren överlämnar med hjälp av de skrivna orden (Karin Taube, *Barn tidiga läsning*, 2007:131).

2.2 Faktorer som påverkar läsförståelse

Som tidigare nämnts, så är det flera olika delar, faktorer, som i samverkan bildar läsförståelse. Dessa kommer att presenteras här.

2.2.1 Språklig medvetenhet

Taube skriver att vid skolstarten kan de flesta barnen formulera sig förståeligt. Barn utvecklas olika snabbt men vid sju års ålder talar barnen för det mesta *rent*. Med det menas att barnen har förvärvat språkets *fonologiska* sida, som innehåller språkljuden. Likaså har de flesta barnen lärt sig att använda de *grammatiska* uttrycksätt som de uppfattar runt omkring sig. Det innebär att de kan böja ord tämligen rätt och använda relativt korrekt meningsbyggnad. En annan sida av språket är den *semantiska* sidan, som handlar om att veta vad ord betyder. Den miljö som barnet har växt upp i spelar här en stor roll. Till sist är det språkets *pragmatiska* sida, som handlar om hur man använder språket. Dessa båda sidor fortsätter att utvecklas under hela livet. Då barnen börjar skolan återstår mycket av den semantiska och pragmatiska utvecklingen och här spelar skolan en stor roll (Taube, (2007:17f).

Enligt Taube är kunskapen att känna igen ord, *avkodning* och deras betydelse, *förståelse av språk* i specifika sammanhang både kritiska och avgörande för att läsaren ska förstå budskapet i texten, *läsförståelse*. Förutom dessa är även motivation en viktig faktor som påverkar läsförståelsen (Taube, 2007:13). (Motivation behandlas senare i detta kapitel).

Ingvar Lundberg som är en internationell läsforskare och Katarina Herrlin som är lågstadielärare och universitetsadjunkt, har skrivit boken *God läsutveckling*. På liknande sätt som Taube i stycket ovan, påtalar Lundberg och Herrlin hur viktigt det är med avkodning av ord och förståelse för dem. För att närmare förklara sambandet med läsförståelse ger de exemplet: en elev kan förstå innebörden av en mening då den blir uppläst för dem, men då de själva läser den så uteblir förståelsen. Det handlar då i första hand om ett avkodningsproblem, avkodningen av varje ord har tagit så lång tid att förståelsen av meningen har gått förlorad. Vidare förklarar Lundberg och Herrlin varför ordförståelsen är avgörande för läsförståelse. Om en elev kan läsa ordet men inte vet dess betydelse så uteblir förståelse. Det räcker med att tjugo procent av orden i en text är okända för läsaren för att den ska bli oförståelig. Detta trots att läsarens avkodning fungerar utmärkt (Ingvar Lundberg & Katarina Herrlin, *God läsutveckling*, 2003:53f).

2.2.2 Läsning med flyt

Taube förklarar begreppet *läsning med flyt*. Det innefattar läsning av en mogen läsare som har automatiserat ordavkodningen, som känner igen de flesta orden direkt, men även som med lätthet avkodar okända ord som ännu inte har automatiserats. Taube utreder varför läsning med flyt är betydelsefullt för läsförståelsen. Hon inleder med att förklara att människans handlingssätt kan delas in i två olika processer, kontrollerad och automatiserad. De kontrollerade processer behöver mycket tid och uppmärksamhet, de är ansträngande och används vid invecklat tankearbete. De automatiserade processerna är som namnet antyder automatiserade, de sker snabbt, utan besvär och ofta omedvetet. Då nya färdigheter ska läras in använder vi oss av kontrollerade processer. All vår uppmärksamhet är inställd på att genomföra det aktuella beteendet och två sådana processer kan inte utföra samtidigt. Ett beteende får stå tillbaka till förmån för det andra. Ett barn som är nybörjarläsare använder all sin uppmärksamhet på att skilja en bokstav från en annan och längre fram i läsutvecklingen tar sammanljudningen all tankekraft. På så vis blir det inget över för att förstå texten. De tankeoperationer som görs vid förståelse vid läsning behöver alltid behandling på en kontrollerad nivå. Däremot kan enklare färdigheter som ordigenkänning vid läsning automatiseras efter mycket träning (Taube, 2007:39ff).

Då Lundberg och Herrlin resonerar om flyt i läsningen så har de ytterligare en infallsvinkel än vad Taube (stycket ovan) har. De delar uppfattningen om att automatisering är en viktig förutsättning för att få flyt i läsningen, men Lundberg och Herrlin utvecklar att flyt består av något mer. Det innebär också att kunna gjuta liv i de meningar och stycken som läses, skapa den rätta satsmelodin vid högläsning, att läsaren kan dela in texten i meningsfulla enheter, fraser och satser. Läsning med flyt och läsförståelse är nära sammankopplade, det kan ses som att flytet skapar broar mellan ordavkodningen och förståelsen. Då ett barn har flyt i sin läsning fordras ingen koncentration på att identifiera det skrivna ordet, utan istället kan all uppmärksamhet läggas på att förstå textens innebörd. Då läsare tar sig an textens innebörd skapas förbindelser mellan tankar som uttrycks i texten, mellan det som står i texten och läsarens egna kunskaper och erfarenheter. Det gör läsaren till en medskapare av texten och det heter att läsaren gör inferenser (Lundberg & Herrlin, 2003:13ff).

2.2.3 Inferenser

Ingen text kan förstås utan att läsaren gör inferenser. Ett vanligare sätt att säga det, är att personen läser mellan och bortom raderna. Så skriver Monica Reichenberg i boken *Vägar till läsförståelse*, 2008. Reichenberg har arbetat många år som svensklärare. Hon har även bedrivit forskning som är inriktad på vad som gör texter begripliga samt elevers lässtrategier. Att göra inferenser betyder att läsaren använder textens ledtrådar och kopplar dessa till den kunskap som hon/han redan har om ämnet. På så vis kan läsaren förstå vad författaren menar i texten, men valt att inte skriva ut. (Reichenberg Monica, 2008:62 *Vägar till läsförståelse, texten, läsaren och samtalet*).

Om inferenser och dess betydelse för läsförståelse diskuterar även Barbro Westlund i boken *Att undervisa i läsförståelse*, 2009. Westlund är universitetsadjunkt i svenska och har gjort en avhandling om lärares bedömning av elevers läsförståelse i årskurs tre. Hon beskriver inferenser på liknande sätt som författaren i stycket ovan, men mer detaljerat. I läsforskningen talas det inte bara om betydelsen av att läsa mellan raderna. Eleverna ska också kunna läsa på raderna och bortom raderna Att läsa på raderna innebär att kunna läsa texten och kunna beskriva och besvara enklare frågor utformade från texten. Den förståelse som läsaren får av en text, men som inte uttrycks bokstavligen i texten, kallas inferens. De tomrum som författaren medvetet har lämnat i texten utgår hon/han från att läsaren själv kan fylla i. Att läsa mellan raderna, detta menas att läsaren kan uppfatta den underliggande meningen i texten. Läsaren blir en medskapare av texten och skapar en större förståelse för den lästa texten. Att läsa bortom raderna menas med att läsaren kan vara kritisk och värdera sin uppfattning och förståelse till texten och relatera det till sin bakgrundkunskap (Westlund Barbro, 2009:105f *Att undervisa i läsförståelse*).

I sin redogörelse om inferenser uppger Westlund att det finns textbaserade och modellbaserade inferenser. Textbaserade inferenser bygger på att individen kan anpassa informationen som ligger på olika ställen i texten. På så vis ska läsaren samordna textinformationen så den bildar en meningsfull enhet. Modellbaserade inferenser kan rakt kopplas till schemateorin. Westlund förklarar att schema är en variant av aktivering av

tankeprocesser, som möjliggör integration av textinformation med individens egen bakgrundskunskap. Det innebär att läsaren fyller textens tomrum med sina egna förkunskaper om ämnet (Westlund 2009:101).

På liknande sätt förklarar Lena Franzén, som är specialpedagog och skrivit en avhandling om inferenser, hur begreppet schema fungerar då läsaren gör inferenser. Hur en läsare förstår en text beror på hans/hennes förkunskap om ämnet. Det finns olikheter i läsarnas förkunskap som beror på individuella erfarenheter och kulturella skillnader. Då läsaren tar sig an en text framkallar hon/han en passande scen eller scenario utifrån de schematermer läsaren har. Scheman kan förklaras som allmänna och konstruerade kunskapsmönster som bildats av tidigare erfarenheter och händelser. Dessa scheman ligger i människans långtidsminne och utan dem skulle det inte finnas någon grund eller stöd för förståelse. Beroende på läsares olika erfarenheter kan samma text uppfattas och tolkas på olika sätt. En elev kan skapa ett schema för semester som innebär charterresa till Mallorca då en annan elev skapar sitt schema för semester som betyder camping i skogen (Franzén Lena 1993:18f, *Att läsa mellan raderna*).

2.2.4 Motivation

Som tidigare nämnts i detta kapitel (då Taube, 2007:13 refererades), så är motivation en av beståndsdelarna som behövs för att läsförståelse ska uppnås. Westlund delar Taubes uppfattning och skriver att under de senaste två decennierna har forskare alltmer insett motivationens betydelse som en drivkraft för läsförståelsen. Utifrån det aktuella forskningsläget utvecklar Westlund de olika ”självbegreppen” och förklarar hur de hör samman med motivation. En elev med hög självkänsla kan samtidigt ha en låg självvärdering. Då blir det en skillnad på vad eleven tror att hon/han klarar av i jämförelse med vad hon/han i verkligheten kan. Det är viktigt att lärandemålen är klara för eleven. Är de otydliga kan en elev prestera sämre än sin förmåga. En annan elev kan ge upp om målen känns ouppnåeliga. I dessa båda fallen kan eleverna tappa motivation för att anstränga sig och åstadkommer därför inte framgång i sitt skolarbete (Westlund, 2009:24ff).

Det finns två olika former av motivation, den inre motivationen och den yttre motivationen. Westlund redogör för vad dessa kännetecknar hos en läsare. Elever som drivs av en inre motivation har en egen vilja att läsa och förstå en text, de är så kallade ”bokslukare” som glömmer tid och rum. De söker kunskap från texten och nyfikenheten är stor. Vid yttre motivation upplever eleverna läsningen som en ålagd uppgift. De känner ingen lust att läsa

och behöver yttre belöningar. Att läsa för att få ny kunskap är arbetsamt, besvärligt och inte värt ansträngningen (Westlund, 2009:28).

2.3 Aktiv undervisning i läsförståelse

Som tidigare nämnts finns det flera faktorer som påverkar en god läsförståelse. Här presenteras teorier och aktuell forskning över arbetssätt i undervisning som utvecklar elevers läsförståelse. Här redogörs också för de lärandeteorier som den aktuella forskningen berör.

2.3.1 Högläsning

I det aktiva arbetet med att utveckla elevernas läsförståelse, beskriver Westlund att läraren genom högläsning ger eleverna ett brett ordförråd. Med högläsning får de elever som har en mindre bra omvärldskunskap eller ett sämre ordförråd möjlighet att utveckla de kompetenserna. Westlund diskuterar aktuell forskning och konstaterar att lärare vanligtvis endast förklarar de nya orden muntligt vid högläsningen. Hon skriver att såväl ordkunskap som stavningsförmåga ökar betydande när läraren förklarar orden samtidigt som hon skriver dem på tavlan. Det förklaras genom att hjärnan registrerar bokstavssammansättningen av det nya ordet och de lagras i hjärnans långtidsminne. När eleven själv träffar på orden i en text noterar hjärnan att ordet eller orden är bekanta (Westlund, 2009:107).

Även Taube redogör betydelsen av högläsning för utvecklingen av läsförståelsen. Högläsning har stor effekt på barns ordförråd, genom böckerna möter de ord som de vanligtvis inte stöter på i vanliga samtal. Dessa uppfattningar stämmer överens med Westlund (ovan) men Taube debatterar forskning om barns läsförmåga och effekterna av högläsning. Ett oväntat resultat som påvisade att mindre än tio procent av skillnaderna i barns läsförmåga kunde förklaras av mängden högläsning de fått lyssna till under förskoleåldern. Resultat kan förklaras med att forskning inom detta område är svårt och att undersökningen inte innehåller läsintresse och förståelse på lång sikt. Vidare i debatten förklarar Taube att på långsikt kan högläsning ha en

positiv inverkan på elevernas läsförståelse. För att lära sig läsa måste eleverna själva ta tag i skriften, men den som aldrig fått höra högläsning har svårt för att känna sig motiverade till att lära sig läsa. Lusten att läsa själv stimuleras då barnen genom högläsning blir medvetna om att böckerna har mycket att bjuda på i form av spänning och glädje. Högläsningen har ytterligare en betydelse. Eleverna får lyssna till hur det skrivna språket är konstruerat och lär sig på så sätt hur berättelser är uppbyggda (Taube, 2007:23-24).

På liknande sätt beskriver Westlund högläsningens inverkan på elevernas förståelse för det skrivna språket. Däremot framhåller hon att lärarens val av högläsningbok blir ett didaktiskt val: När, var, hur ska boken läsas och bearbetas? Vid högläsningstunder kan många av de lässtrategier som eleverna ska använda vid sin läsning muntligt praktiseras. Westlund anser att varje dag och under hela skoltiden bör läraren ha högläsning för sina elever. En förhoppning med högläsning är även att eleverna motiveras till att vilja läsa själv (Westlund, 2009:107).

2.3.2 Elevernas tysta läsning

För att bli en skicklig läsare måste eleven läsa mycket, så skriver Westlund och passar samtidigt på att slå fast det som ett obestridligt faktum. Däremot är det inte tillräckligt att läsa mycket för att bli en strategisk och konstruktiv läsare. Förutom att läsa mycket måste eleven läsa över sin komfortnivå för att flyt i läsningen och utveckla sin ordkunskap. Elever som väljer att läsa mycket och varierande böcker utvecklar sin ordkunskap, textkunskap och omvärldskunskap. Därigenom klarar de av att förstå svårare texter och motivationen ökar just därför att de förstår vad de läser. Det har blivit ett ömsesidigt positivt samband. På samma sätt kan ett negativt samband uppstå för den svaga läsaren. Då eleven brottas med avkodningsproblem läser hon/han mindre och utveckling av ordkunskap, textkunskap och omvärldskunskap uteblir. Motivationen försvinner och läsaren utvecklar istället strategier för att undvika läsning (Westlund 2009:108f).

2.3.3 Genrekunskap

Olika genrer kan ha olika strukturer. Westlund beskriver att genom genrekunskap får eleverna en beredskap för en texts form och innehåll, vilket bidrar till att de får en förståelse för texten under läsningen. I skolans värld pratas det om två olika genre. Muntliga, där till exempel

gåtor och ordspråk ingår. Under skriftliga genrer ingår exempelvis sagor, romaner, dikter, informationstext och instruktioner. Westlund diskuterar vikten av att vara språkligt medveten för att kunna urskilja form och innehåll i en text. Vidare förklaras det om hur viktigt det är att läraren introducerar och förklarar en texts genre och vad som utmärker den, till exempel en folksaga som är en berättande text med en början, ett problem och som slutar med en lösning. Att gå igenom genren för en text hjälper eleven att aktivera sin förhandskunskap. Att ändra en genre till en annan aktiverar och ökar elevens medvetenhet om genre på ett lustfyllt och utmanande sätt (Westlund, 2009:118).

För att skapa en förståelse för en text måste eleven förhålla sig till andra texter samtidigt som eleven gör kopplingar till egna erfarenheter. Eleven gör olika kopplingar i en text, koppling mellan text och text, text till egna erfarenheter och kopplingar mellan texten och omvärlden. När eleven kan sammanfatta huvudbudskapet från flera texter, sker en integrering från elevens tidigare kunskap med ny kunskap i olika böcker. Denna textrörlighet gör i sin tur att eleven kan förstå författarens *mening* med texten (Westlund, 2009:120).

2.3.4 Berättande struktur

Det muntliga återberättandet ska få stort utrymme under de första skolåren. Det menar Westlund som förklarar att när läraren använder nya ord utvecklas elevernas muntliga ordkunskap och då de får följa en struktur i berättandet lär de sig känna igen berättarstrukturer. Dessa kan få betydelse för elevernas läsförståelse. Det kan ge eleven stora problem med både läsförståelse och att kunna skriva berättelser om den inte först har byggt upp en intuitiv känsla för berättelsestrukturer i texter. Westlund presenterar en modell för hur berättelsestruktur kan tillämpas i klassrummet. Läraren läser en saga högt för eleverna och visar bilder som ska representera den. Bilderna ska representera en viss berättelsestruktur så att eleverna kan återberätta sagan. Vad händer i början och vilka personer är med? I vilken miljö utspelar sig sagan? Vilket problem uppstår i sagan? Hur slutar den? Det är fyra hållpunkter läraren ska förmedla för eleverna. Genom att läraren noggrant redogör för de tankeprocesser hon använder när hon bygger upp och strukturerar händelser i huvudet, gör hon eleverna medvetna om strategier som underlättar memorering av sagan (Westlund 2009:181ff).

2.3.5 Översiktsläsning

Det är inte alltid eleverna ser samband mellan vad de läser och vad de vet. Reichenberg förtydligar hur undervisning i översiktsläsning kan motverka mekanisk läsning hos eleverna och istället hjälpa dem förstå texten de läser. I form av samtal om vad de känner till om ämnet sedan tidigare, får eleverna bakgrundsinformation om de centrala tankarna i texten före det att de börjar läsa. Översiktsläsning innebär bland annat att läsa kapitelrubrikerna och samtala om vad de kan tänkas förutsäga om textens innehåll. Med denna undervisningsmetod minskar risken för misstolkningar och eleverna får förståelse för att läsning kräver att de ska aktivera sina förkunskaper (Reichenberg, 2008:71).

2.3.6 Aktiv ämnesövergripande undervisning i läsförståelse

Faktatext är ett exempel på en skriftlig genre som eleverna möter i många av skolans ämnen. På så sätt är det som refereras till Westlund (2009:118ff) och beskrivits i stycket genrekunskap även relevant för detta stycke. Undervisningsmetoden med översiktsläsning som Reichenberg (2008:71) beskriver är även en metod hon förespråkar i arbetet med elevernas läsförståelse av faktatexter. Därför är även den kunskapen betydelsefull i detta stycke.

Westlund nämner vikten av att hela skoltiden lära eleverna hållbara lässtrategier inom skolans alla ämnen, Westlund påpekar därigenom alla lärares ansvar (Westlund 2009:331). Hon får medhåll av Reichenberg som beskriver att läsning och skrivande är ämnesövergripande. Därmed är elevernas läs- och skrivutveckling ett gemensamt ansvar som alla lärare har. Vidare diskuterar hon undersökningar som visar på att det fortfarande verkar vara läraren i svenska som bär huvudansvaret för att träna elevernas läsförståelse. Reichenberg nämner att lärarna bör samverka då de planerar sin undervisning och föreslår att lärarna diskuterar hur och var de kan integrera läsförståelse i sin respektive ämnesundervisning. Exempel på det kan vara att lärarna går igenom olika texttyper som förekommer i deras respektive ämne och hur eleverna ska gå till väga när de möter sådana texter. På så vis blir det ett gemensamt ansvar för lärarna att undervisa eleverna i de skriftspråkliga förmågor och tillvägagångssätt som är oundgängliga för elevernas läsutveckling. Enligt Reichenberg är detta en liten insats som kan ge

stor effekt på elevernas läsutveckling och vidare hjälpa dem att utvecklas till aktiva läsare. I faktatexter möter eleverna nya ord och begrepp och Reichenberg menar att det är viktigt hur läraren går igenom betydelsen av de nya orden och begreppen. Att endast lyfta ut orden ur sitt sammanhang och förklara dem som isolerade enheter ger dem inte stor kunskap. När läraren samtalar med eleverna är det nödvändigt att orden står i ett meningsfullt sammanhang. Det är också viktigt att få eleverna att lägga märke till att ord ibland har flera olika betydelser. Först när de nya orden blir kopplade till elevernas egna erfarenheter kan orden bli deras egendom (Reichenberg, 2008:69ff).

När eleverna arbetar med lässtrategier innebär det inte att ämnesinnehållet blir åsidosatt, utan tvärtom. Meningen med att eleverna lär sig använda lässtrategier är att på djupet förstå ämnesinnehållet. För att eleverna ska uppnå detta måste strategierna tillämpas på verkligt material, sådana texter som eleverna möter i skolan och samhället (Westlund 2009:331).

2.3.7 Sociokulturell teori, proximala utvecklingszonen och scaffolding

Westlund redogör för den sociokulturella teorin och uppger att den ryske forskaren Lev Vygotskij betraktas som upphovsmannen för det sociokulturella perspektivet på lärandet. Utgångspunkten i denna teori är att lärandet uppstår i ett socialt och kulturellt sammanhang, där språket och kommunikationen är centrala. Barnets språk och kommunikation bildar samförståndet mellan barnet och dess omgivning. Det är inte från barnets egna aktiviteter som lärandet uppstår, utan i samspelet med andra individer. Förutom samtalet är också imitation grundläggande eftersom när barnet imiterar blir det ett inlärningsredskap för dem. Då barnet samspelar med personer som är mer kompetenta, presterar hon/han över sin egen förmåga. Denna zon av inlärning kallas för *proximala utvecklingszonen* och kan förklaras så här: om barnet tillsammans med vuxna eller mer kunniga kamrater får hjälp att göra det de idag inte klarar av på egen hand, kan de utföra det självständigt imorgon (Westlund, 2009:20f).

Scaffolding är en undervisningsteori och Westlund förklarar att begreppet lanserades på 1980-talet av den amerikanska psykologen Jerome Bruner som inspirerats av Vygotskijs inlärningsteorier. Bruners scaffolding är nära ”besläktat” med Vygotskijs observationer om betydelsen av imitation. Scaffolding kan förklaras som stödstrukturer/byggnadsställningar

som innebär att läraren ger eleverna mycket stöd i början av deras inlärningsprocess. Syftet är att elevens kognition ska utvecklas och förbättras. Feedback från läraren fungerar som en bedömningsstrategi som utvecklar elevens lärande, med eleven delaktig i processen. Läraren måste introducera och undervisa i de olika strategierna och göra eleven medveten om strategi som är lämplig för olika lässituationer. Med en bra strategi kan eleven lättare förstå de alltmer komplicerade texterna. Då eleven klarar allt mer på egen hand minskas stödet av läraren (Westlund, 2009:23, 124) .

3 Metod

I detta kapitel redovisas valet av metoder och genomförande som användes för att samla in det empiriska materialet för undersökningen. Därefter presenteras undersökningens urvalsgrupp och etiska aspekter.

3.1 Metodval

Runa Patel och Bo Davidson arbetar med beteendevetenskap vid Linköpings Universitet, de skriver i sin bok *Forskningsmetodikens grunder*, att till skillnad från intervjuer är observationer inte beroende av att individerna har en tydlig minnesbild, som de därtill ska kunna förmedla så att det uppfattas rätt. Den förklaring de ger på ostrukturerade observationer stämmer överrens med detta arbetets syfte nämligen att samla in ett stort informativt underlag inom undersökningsområdet. Innan ett observationstillfälle ska observerna ha goda kunskaper om undersökningsområdet, så observatörerna är uppmärksamma på vad som är viktigt för syftet. Då en ostrukturerad observation genomförs antecknar observatörerna stödord för att efter observationstillfället sammanställa till en komplett redogörelse (Patel och Davidson 2003:94ff).

Patel och Davidson förklarar hur både intervjuaren och intervjupersonen då de gemensamt skapar samtalet, utformar en kvalitativ intervju. Det är intervjuaren som genomför samtalet med att utforska, klargöra och identifiera ett forskningsproblem, men det är intervjupersonens uppfattningar som framkommer. För att skapa de bästa förutsättningarna för en kvalitativ intervju rekommenderar Patel och Davidson att intervjuaren stödjer intervjupersonen med ett meningsfullt och fortlöpande samtal. För det fordras det att

intervjuaren har förkunskaper om ämnet som undersöks (Patel och Davidson 2003:78f *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*).

På liknande sätt beskriver Jan Trost som har mångårig erfarenhet av kvalitativa intervjuer, i boken *Kvalitativa intervjuer* att intervjuaren ska vara väl påläst i ämnet. Trost rekommenderar en intervjuguide som underlättar för intervjuaren att ställa konkreta frågor under intervjugång. Han varnar för alltför detaljerad guide och föreslår att ta med stora frågeområden och förhållandevis få frågor. På så vis formuleras ett klart och tydligt syfte med intervjun. (Trost 2005:50,53ff *Kvalitativa intervjuer*)

3.2 Urvalsgrupp

Undersökningen genomfördes på en skola i södra Skåne, där den större delen av eleverna har svenska som modersmål. En av observatörerna har barn som är elev på den valda skolan, genom denna kontakt finns vetskap om deras aktiva arbete med läsförsåelse. Inför examensarbetet gjordes förfrågning till rektorn på skolan, som välkomnade undersökningen och förmedlade kontakt med den läraren som bedriver studiecirkel i läsförståelse för skolans svensklärare. Urvalsgruppen i undersökningen är elever och lärare i årskurs tre. Valet av urvalsgrupp skedde i resonemanget om att eleverna i årskurs tre har erfarenhet av läsning. Det är i denna årskurs målen för grundläggande läsförståelse ska ha uppnåtts (Igr 11).

Klassen består av 11 flickor, 18 pojkar och två lärare, som är svensklärare. I analysen anges lärarna som Sara och Åsa. De 29 eleverna presenteras endast som elev då de refereras i analysen, undantag en elev som är mer aktiv under lektionen, eleven benämns som Tobias.

3.3 Genomförande

Denna undersökning är genomförd med två observationer och tre kvalitativa intervjuer. Valet av kvalitativa intervjuer baserades på syftet att fånga lärarens egna tankar och åsikter om läsförståelse och observationerna för att få syn på hur läraren arbetar med läsförståelse i undervisningen.

Observationerna ägde rum under två svensk lektioner, där syftet med lektionen var läsförståelse. Under observationen fördes fortlöpande stödord som kompletterades med minnesanteckningar efter observationens slut. Observationerna kompletterades med tre intervjuer med en av de två svensk lärarna som höll i lektionen.

Intervjuerna genomfördes med en guide vars struktur och logiska ordning anpassats efter denna situation. Vid den ena intervjun användes bandspelare men även anteckningar fördes, då den intervjuade läraren samtyckte och inte kände sig besvärade av det. Detta val baserades på det Trost förklarar med bandspelarens fördelar. Intervjuerna behöver inte vara rädda för att gå miste om information då de kan gå tillbaka och lyssna på intervjun. På så vis kan intervjuerna koncentrera sig på samtalet som är fokus vid den kvalitativa intervjun (Trost, 2005:53ff). De andra intervjuerna genomfördes med samma lärare och även dem med en guide.

Efter observationerna och intervjuerna transkriberades det empiriska materialet. De reflektioner, tankar och funderingar som uppstod under observationerna och intervjuerna diskuterades och sammanställdes med det insamlade materialet. Detta arbete gjordes efter varje observations- och intervjutillfälle, då det var aktuellt i minnet.

3.4 Etiska övervägande

Inför observationen blev föräldrarna informerade och gavs möjlighet att godkänna sina barns medverkande. I informationen till föräldrarna blev de underrättade om syftet med observationen och samtidigt försäkrades de om att materialet behandlas med största respekt och att eleverna, lärare och skola är anonyma.

Steinar Kvale skriver om olika etiska aspekter, en av dem är att informera lärarna om att det är frivilligt att delta i undersökningen och att det ges möjlighet att tacka nej till att delta och även avbryta en påbörjad intervju eller observation. Vidare skriver han att konfidentiering i forskning innebär att all privat data som kan identifiera informanten/informanterna inte kommer att redovisas. Innan intervjuerna och observationerna påbörjades gavs informanterna information om arbetets syfte. Detta för att berätta för informanterna att all information de ger

ut behandlas med all respekt. Informanterna blev även informerade om att observationer och intervjun kan genomföras utan ljudupptag (Kvale, S. (1997:107). *Den kvalitativa forskningsintervju*).

4 Analys

I detta kapitel kommer empirin att redovisas och sättas i samband med den vetenskapliga tolkningen av det material som denna undersökning stödjer sig på. Kapitlet är indelat i tematiserade stycken.

4.1 Högläsning

Som nämnts i den tidigare forskningen skriver Westlund att varje dag och under hela skoltiden bör läraren läsa högt för sina elever. De kunskaper högläsningen ger eleverna är att deras ordförråd utvecklas. Westlund diskuterar aktuell forskning som påvisar, då läraren förklarar nya ord, både muntligt och skriftligt på tavlan ökar elevernas stavningsförmåga avsevärt (Westlund, 2009:107). Även Taube beskriver vikten av högläsning med förklaringen att böckerna innehåller ord som barnen inte möter i det vanliga samtalet. Det har en stor effekt på deras ordförråd. Högläsningen får en större potential om läsaren stannar upp och samtalar om det lästa (Taube, 2007:23).

Lektionen inleds med högläsning av Sara. Hon står upp när hon läser och rör sig i klassrummets främre del. Eleverna sitter vid sina platser och äter sin frukt under högläsningen. [Det råder ett lugn i klassrummet]

Sara stannar upp i läsningen och kommenterar till Åsa: ”Nu kommer en sådan mening igen, boken är full av dem”. [Hon läser en mening ur boken som till stor del innehåller svordomar].

Sara till eleverna: ”Så får man ju inte säga”. [Med låg och inte uppmanade röst, avslutar hon läsningen och stänger boken].

[Många elever kommenterar att de vill höra mer av boken]
(Utdrag ur empirin 2011-09-12)

Under intervjun berättade Sara om sina tankar och sin planering om högläsning.

” Vi har högläsning dagligen, oftast i samband med fruktstunden, bara för att det är så mysigt. Ofta blir det så lugnt och skönt i klassrummet också. Vår klass älskar högläsning och man kan ju använda högläsningen i olika sammanhang med olika syften.

Jag tycker det är bra när eleverna får höra olika slags litteratur, ibland läser vi något som de aldrig hade lånat/läst annars. De får lyssna till språket och förhoppningsvis förbättras deras ordkunskap. En annan vinst med högläsning är att eleverna ofta blir inspirerade att låna och läsa böcker. När vi har jobbat med en viss författare eller läst någon bok brukar det faktiskt märkas på biblioteket. Helt plötsligt blir en typ av böcker/författare populära. Ganska häftigt tycker jag! Ibland använder vi högläsning/skönlitteratur som knyter an till temat vi jobbar med”.

(Utdrag ur empiri 2011-09-29)

Saras tankar om att högläsning skapar större ord- och språkkunskap hos eleverna stämmer väl överrens med det Westlund och Taube skriver. Under högläsningen observerades inte någon förklaring av nya ord eller samtal om den lästa boken så som Westlund och Taube beskriver. Det enda tillfället Sara avbröt högläsningen var då hon kommenterade sin kollega, meningen som innehöll svordomar. Under detta tillfälle skulle Sara tillsammans med eleverna kunna föra en diskussion om vilket språkbruk som är lämpligt. Får man svära? I så fall när? Däremot iakttogs att eleverna var uppslukade av läsningen och ville att Sara skulle fortsätta läsa, vilket visar på den läsglädje Taube anser viktig. Genom högläsningen får eleverna ett ”smakprov” på den spänning och glädje som böckerna har att bjuda på och viljan att läsa själv uppmuntras (Taube, 2007:23f).

Åsa läser texten högt, upprepar därefter en av textens meningar.

Åsa: ”Räven lapade i sig soppan, vad betyder lapa” ?

Åsa: ”Alla ni som har en katt ska veta vad lapa är”.

Efter en kort stunds tänkande och gissningar är eleverna överens att det är när djur dricker med tungan.

(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

Här observerades ett exempel på det som uteblev under Saras högläsning, nämligen hur det kan arbetas med ordförståelse. Åsa försöker aktivera elevernas förkunskaper genom att säga: ”att alla barn som har en katt ska veta vad lapa är”. Under högläsningstunderna stimuleras, som tidigare nämnts, elevernas läsglädje men de blir också medvetna om hur berättelser vanligtvis är uppbyggda, vilket blir till hjälp då eleverna ska läsa själv (Taube, 2007:23f).

4.2 Elevernas tyst läsning

En viktig del av läsförståelsen är läsning med flyt. För att eleven ska kunna läsa med flyt måste hon/han läsa mycket. När eleverna inte behöver lägga all sin energi på ordavkodning kan de koncentrera sig på att förstå texten (Taube, 2007:45). På liknande sätt förklarar Lundberg och Herrlin att läsning med flyt och läsförståelse är nära sammankopplade. Flytet i läsningen bygger förbindelser mellan ordavkodningen och förståelsen. De förklarar att läsning med flyt även består av att kunna skapa den rätta satsmelodin vid läsning och att läsaren kan dela in texten i meningsfulla enheter, fraser och satser (Lundberg & Herrlin, 2003:13f).

Detta observationstillfälle började med 30 minuters tyst läsning. [Eleverna läser tyst och koncentrerat]. Före observationstillfället berättar Sara att eleverna har tyst läsning för att träna sitt flyt i läsningen. Sara berättar också att hon under lektionen läser enskilt med de elever som ännu inte utvecklat flyt i läsningen.
(Utdrag ur empiri 2011-10-18)

Vid ett intervjutillfälle visade Sara en elevs lärobok i läsförståelse, där eleven hade svarat fel om textens handling.

Sara: ”Här är ett exempel på en elev som fortfarande kämpar med ordavkodning, han lägger all sin fokus på att läsa orden, och förståelsen finns inte”.
(Utdrag ur empiri 2011-10-18).

Ovanstående observation innehåller delar av det Westlund skriver om ”svaga” läsare, det vill säga elever som ännu inte har flyt i läsningen. För att den svage läsaren inte ska missgynnas av tyst läsning, ger Westlund en beskrivning för hur läraren istället kan arbeta med vägledad högläsning med anpassade texter. Eleven utmanas tankemässigt av andra texter, i dialog med lärare och/eller andra kamrater. Vid denna metod läser eleven samma text högt tre till fem gånger, för att sedan upptäcka att läsningen förbättras allt eftersom. Skulle läsningen inte bli flytande efter omläsningen bör läraren dra slutsatsen att texten är för svår. Detta medför att läraren måste undervisa på olika nivåer, individuell lästräning för eleven så att hon/han tränar läsningen så att det blir flytande på anpassade texter samtidigt som eleven blir bättre på andra texters förståelsestrategier (Westlund 2009:109). Den enskilda läsningen genomfördes utan observanter, därför framkommer inte hur läsningen exakt genomfördes. Men idén om enskild lästräning för att få flyt i läsningen överensstämmer med Westlunds tidigare forskning.

Under intervjun berättar Sara följande om elevernas tysta läsning.

”Vi går ofta till biblioteket och har bokprat. Då får eleverna alltid någon intressant idé om vad de vill läsa. Tillsammans med bibliotekarien väljer vi ut lämplig svårighetsgrad på texten”. Då Sara nämner bokprat kommer hon även på en erfarenhet hon har gjort som lärare: ”Ibland märker man att när de börjar läsa flytande blir det automatiskt roligare, när det går bra liksom”.

(Utdrag ur empiri 2011-09-21)

I ovanstående intervju klargörs det att Sara, tillsammans med skolans bibliotekarie, strävar efter att uppnå det positiva samband av motivation och förståelse av texten som Westlund redogör för. Hon menar att läsa mycket inte alltid är tillräckligt. Eleverna behöver också läsa på en väl avvägd nivå, det vill säga läsa över sin komfortnivå, för att få flyt i läsningen och förbättra sin ordkunskap. Då eleverna läser varierade böcker utvecklar de sin ordkunskap, textkunskap och omvärldskunskap. På så vis klarar de av att förstå svårare texter och motivationen ökar just på grund av deras förståelse (Westlund 2009:109). De erfarenheter Sara har gjort kan förklaras med det Taube skriver. Då eleven kan läsa med flyt kan uppmärksamheten läggas på förståelsen av texten. Taube skriver om vikten av att texten är anpassad till läsaren. Om läsaren får en text som innehåller för många ord som kräver en hård arbetsinsats är risken att förståelsen av textens innehåll går förlorad (Taube, 2007:40 *Barns tidiga läsning*).

4.3 Genrekunskap

I skolan träffar eleverna på två olika genrer, muntliga och skriftliga. För att bilda en yttre förståelseram då de läser dessa är det viktigt att eleverna får kunskap om respektive genres form och innehåll (Westlund, 2009:118).

Åsa frågar eleverna vad de kommer ihåg från förra lektionen, vad berättelsen hon läste handlade om. [Många elever räcker upp handen]

Elev: ”Det var en fabel”.

Åsa: ”Vad är en fabel?” [Inga elever svarar].

Åsa: ”Vi läser olika texter till exempel sagor, recept och så vidare. En fabel är en berättelse som vill lära ut något, det är oftast djur som pratar”. [Eleverna nickar igenkännande].

(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

Undervisningen liknar Westlunds förklaring om hur viktigt det är att läraren introducerar och förklarar en texts genre och vad som utmärker den. När läraren går igenom genren för en text hjälper det eleverna att aktivera sina förkunskaper (Westlund, 2009:118). Vid det observerade tillfället var det inga elever som svarade på frågan och förklarade vad en fabel är. Däremot nickade många elever igenkännande då Åsa förklarade. Det kan tänkas att fabel är en ny genre och ett nytt ord för eleverna som behöver upprepas.

Följande citat är utdrag från en längre diskussion som Åsa har med eleverna, där de pratar om fabeln *Räven och storken* (presenteras på sidan 30) och arbetar med att besvara fråga åtta (presenteras på sidan 32).

Åsa: "Han fick smaka sin egen medicin".

Flera elever: "Vadå medicin?"

Åsa: "Kommer ni ihåg när vi pratade om ordspråk, detta är ett ordspråk".

(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

En annan genre är ordspråk och det benämns av läraren Åsa. Det observerades att många elever fortfarande såg frågande ut, trots förklaring att det är ett ordspråk. Det tolkas som att de ännu inte förstått sammanhanget mellan "han fick smaka på sin egen medicin" och det de diskuterade. Det eleverna diskuterade och var överens om var att räven blev utsatt för samma behandling av storken, som han själv tidigare hade gjort mot storken. Här observerades ett tillfälle där läraren började undervisa om ordspråk men inte fullföljde det.

4.4 Berättande struktur

Varje genre har sin egen berättarstruktur. Har eleverna inte först byggt upp en intuitiv känsla för texters berättelsestrukturer kan de få problem med både läsförståelse och att själv kunna skriva egna berättelser (Westlund, 2009:181ff).

Åsa: "Vad handlade förra lektionens fabel om?"

Elev: "Det var en blind man".

Åsa håller med och bekräftar svaret, men frågar om och betonar att hon vill veta handlingen i berättelsen. Eleverna räcker upp och hjälps åt att återberätta den. [Eleverna vid de främre arbetsgrupperna är mest aktiva att räcka upp handen]. Åsa låter barnen återberätta från tidigare lektion och under elevernas samtal och diskussioner får fabeln sin struktur. De enas om hur den börjar, handlingen och fabelns slut.

(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

I detta återberättande får eleverna en känsla för den berättelsestruktur som Westlund skriver om. Det är viktigt att det muntliga återberättandet får en betydande del av undervisningen under de första skolåren. Westlund ger exempel på hur det kan arbetas med berättelsestruktur i klassrummet. Med hjälp av bilder som representerar en berättelsestruktur får eleverna hjälp att återberätta till exempel en saga. Det exemplet liknar observationen nedan (Westlund, 2009:181-183).

Åsa delar ut två stenciler till varje elev. Hon berättar att de ska få läsa en ny fabel, de ska först läsa den tyst och därefter gemensamt.

EN FABEL *Räven och storken*

Fundera... Varför bjuder man någon på middag?



En dag bjöd räven storken på middag. Han serverade en tunn soppa på ett fat.

Räven lapade snabbt i sig soppan. Men storken, med sin långa näbb, fick inte i sig en enda droppe.



När soppan var slut fick storken gå hem lika hungrig som han kom. Han hörde hur räven skrattade.



Några dagar senare bjöd storken tillbaka. Han serverade maten i en hög, smal kruka.



Räven kände den härliga doften, men han kunde inte få ner nosen i den trånga öppningen.

(Ur Aisopos fabler)

10

Åsa: ”I vilken ordning läser man berättelsen”? [Håller upp stencil och pekar på bildrutorna med tillhörande text].

Elev: ”Översta raden från vänster till höger, sen andra raden vänster till höger”.

Åsa: ”Annars blivit en konstig berättelse”.

Åsa: ”Nu när jag läser högt tittar ni på pappret och inte på mig”.

Tobias: ” ...och följer med fingret” [Tobias talar utan att räcka upp, ignoreras av båda lärarna].
(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

Då eleverna återberättar fabeln och därefter läser en ny fabel kopplar de samman de båda texternas huvudbudskap. Det stämmer väl överens med Westlunds förklaring av textrörlighet, det vill säga att när eleven förhåller sig till flera texter samtidigt skapas förståelse. Den bakgrundskunskap eleven redan har integreras med den nya kunskapen (Westlund, 2009:120). Under observationen kom funderingar om hur det kommer sig att eleverna vid de främre bänkarna är mer aktiva i samtalen än eleverna vid de bakre bänkarna är. Hur hade det fungerat om lärarna delat klassen och undervisat vars sin halva. Hade de ”tystare” eleverna framträtt mer och varit mer delaktiga?

4.5 Inferenser

För att eleven ska förstå texten måste hon/han arbeta aktivt med att inferera. Kunskapen att göra inferenser består till en del av läsarens förkunskaper och vetskapen om att hon/han förväntas inferera. Därför kan en elev ha förkunskaper men inte veta om att det ska kopplas till det som står i texten och det hon/han vet om textens ämne. Då kallas det att eleven läser texten på ett rent mekaniskt sätt. Vid läsningen kan eleven göra inferenser både bakåt och framåt i texten. Det vanligaste är att läsaren gör bakåtriktade inferenser under läsningens gång. Då är det utmärkande ord eller stycken i texten som gör att eleven tänker tillbaka på något redan läst och på så vis drar en slutledning. De framåtriktade inferenserna utgörs av vad som kan hända i fortsättningen och läsaren tillför information som inte finns klart uttryckt i texten. Läsare kan även göra en framåtriktad inferens när läsningen är avslutad och har fått tillfälle att fundera över det hon läst. Reichenberg (2008:62f).

På liknande sätt förklarar Westlund hur läsförståelse uppstår när det sker en interaktion mellan läsaren och texten. Eleven behöver göra balanserade inferenser det vill säga både aktivera relevant bakgrundskunskap och förhålla sig till textinformationen (Westlund, 2009:102).

Åsa: Idag ska vi arbeta med läsförståelse, precis som vi gjorde förra måndagen [arbetar med boken *Läsförståelse A*].

Åsa: Vissa frågor hittar man i texten och vissa frågor får man lista ut själv, läsa mellan raderna. ”Det kallas inferenser”

Tobias: - Jag orkar inte skriva, jag har ont i mina händer! [Ignoreras av båda lärarna].
[De går igenom frågorna tillsammans].
(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

Räven och storken (Läsförståelse A s. 10-11)

1. Hur serverade räven soppan?
A) på ett fat
B) i en skål
C) i en vas
2. Hur serverade storken maten?
3. Varför var storken hungrig när han gick hem från rävens middag?
4. Skriv det påstående som är rätt.
A) Räven tyckte att maten som storken bjöd på smakade härligt.
B) Räven hade gärna smakat på storkens härliga mat.
C) Räven tackade nej till att smaka på storkens härliga mat.
5. Varför bjöd storken räven på middag?
6. Hur tror du räven kände sig när han gick hem från storken?
7. Vad kan vi lära oss av den här fabeln?
A) Man ska aldrig bjuda en ovän på middag.
B) Det är trevligt att bli bjuden på middag.
C) Man blir bemött på samma sätt som man behandlar andra.
8. Vem tycker du är listigast av räven och storken? Förklara hur du tänker.

[Klassen arbetar med fråga nummer ett].

Åsa: ”Till denna fråga kan ni läsa snabbt om ni tar bilderna till hjälp”.

[-----]

[Klassen arbetar med fråga nummer fyra].

Åsa: ”De här meningarna står inte i texten, här får man tänka själv”.

[En elev ger ett svar som inte stämmer på frågan]

Åsa: ”Stämmer det?”

Elever: [svarar gemensamt] ”Nej!”

[Här följer en lång diskussion mellan eleverna där Åsa endast ställer följdfrågor. Eleverna enas om ett alternativ].

(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

Under ovanstående observation gör Åsa eleverna medvetna om att de förväntas inferera då hon berättar att de ska läsa mellan raderna för att få svar på alla frågorna i texten. Hon talar även om att några svar finns i texten men några svar får de själv tänka ut. I stycket

genrekunskap samtals det om fabeln och vad som utmärker den, på så vis medvetandegör Åsa elevernas bakgrundskunskaper. Åsas arbete under observationen visar på att lärarna har ett tydligt syfte med att lära eleverna göra inferenser.

Franzén har i sin avhandling tagit fram inferensträningsmetoder att utgå ifrån vid arbetet med läsförståelse. Med hjälp av tre svars kategorier inferenstränas eleverna. Den första svars kategorin är *precis där*, där svaret finns i texten och är lätt att hitta. Den andra svars kategorin är *tänk efter och leta*, där svaret finns i texten men är svårare att hitta. Den tredje svars kategorin är *på egen hand*, där svaret inte kommer fram direkt i text utan eleven måste tänka själv (Franzén 1993:107). Det arbetmaterial som klassen arbetar liknar Franzéns metod.

Under intervjun berättar Sara följande om hur de arbetar aktivt med förkunskaper.

”Vi har ett pass i veckan som är schemalagd läsförståelse. Ibland arbetar vi med boken *Läsa mellan raderna*, i den arbetar eleverna i nuläget två och två. Boken är bra men samtidigt beror det på vad barnen har för förkunskaper, till exempel det är inte säkert att alla har varit ute och plockat svamp. Barn gör olika kopplingar”.
(Utdrag ur empiri 2011-09-21)

Det Sara berättar om elevernas förkunskaper överensstämmer med de schemateorier som Franzén beskriver. Elevernas olika erfarenheter ger dem olika kopplingar och på så sätt kan två elever lösa bokens uppgifter på olika vis. Här kan det vara viktigt att läraren talar om för eleverna hur det förhåller sig och att det inte finns några fel svar.

4.6 Motivation

Den bild som en elev har av sin egen färdighet i att läsa, det vill säga elevens lässjälvbild, inverkar på hennes/hans motivation och uthållighet vid lärandet. Då barnen börjar skolan har de redan skapat sig en föreställning om vem de är och vad de kan. Några barn börjar skolan starkt motiverade att lära sig läsa och ser det som en stimulerande utmaning. Andra barn är oroliga och litar inte på sin egen förmåga att utföra de förväntningarna som ställs på dem i skolan. Fastän de redan har skapat sin självbild är de mottagliga för påverkan från betydelsefulla personer. Både lärares och kamraters inställningar och förhoppningar kan ha inverkan på elevens självuppfattning, i positiv och negativ riktning (Taube 2007:81ff).

Följande citat är utdrag från en längre sekvens då Åsa och eleverna arbetar med läsförståelseuppgifterna som presenterats ovan.

Åsa: ”Har man skrivit färdigt lite snabbare kan man kolla sin stavning, det är en lite bonus”.

(Utdrag ur empiri 2011-09-12).

Åsas kommentar väckte reaktioner och funderingar, undrar hur de barn som ännu inte skrivit färdigt upplever uttalandet? Taube nämner ett liknande exempel ”det hjälper inte hur jag än försöker, jag är ändå alltid sämst på att läsa”. När en elev identifierar sig så här får de dålig självbild och motivation. ”Dåligt genomtänkta uttalanden från en lärare kan få bestående negativ påverkan på en elevs självuppfattning” Taube skriver om hur den inre motivationen kan bli negativt påverkad om eleven uppfattar sig som en svag läsare. Om en elev inte gör samma framsteg som kamraterna blir gapet mellan elevernas prestationer allt större (Taube, 2007:86f).

Eleven Tobias pratar mer under lektionen än vad övriga elever gör. Följande citat är utdrag från observation.

Tobias säger: - Jag orkar inte skriva, jag har ont i mina händer! [Tobias talar utan att räkna upp, ignoreras av båda lärarna].

En stund senare under samma observation kommenterar Tobias:

Tobias: ”översta raden från vänster till höger, sen andra raden vänster till höger”. [Tobias talar utan att räkna upp, ignoreras av båda lärarna].

En stund senare under samma observation kommenterar Tobias:

Tobias: ” ...och följer med fingret” [Tobias talar utan att räkna upp, ignoreras av båda lärarna].

(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

Den översta kommentaren Tobias uttrycker kan uppfattas som att Tobias är omotiverad och upplever det som arbetsamt att skriva. Däremot de två andra kommentarerna, då han deltar med svar på Åsas frågor, visar på Tobias vilja att vara delaktig i undervisningen. Trots att han inte räcker upp handen och får frågan är hans svar relevanta för lektionen. Båda lärarna ignorerar honom, är detta en strategi för att få honom att räkna upp och vänta på att få svara på frågan? Tobias visade med sin första kommentar att skriva är jobbigt och att han fick ont i handen, men med övriga kommentarer visar han att han kan och att han förstår. Den tidigare forskningen i detta arbete påtalar att det är viktigt att elever som Tobias, får bekräftelse på att de kan. Glädjen över att ha tilltro till sina kunskaper kanske får honom att orka skriva.

Som tidigare nämnts är läsförståelse komplext och innefattar många olika beståndsdelar och i varje beståndsdel är motivationen viktig. Westlund anser att det är en stor utmaning för alla lärare i alla skolämnen, att få alla elever att finna en inre motivation till att läsa. Hon ger exempel på hur lärare kan hjälpa elever att finna den inre motivationen, genom att utgå från elevernas intresse och hjälpa dem att välja lämplig svårighetsgrad på texten (Westlund 2009:30). Detta stämmer väl överens med Saras svar i nedanstående intervju.

Sara: ”Vi går ofta till biblioteket och har bokprat. Då får eleverna alltid någon intressant ide´ om vad de vill läsa. Tillsammans med bibliotekarien väljer vi ut lämplig svårighetsgrad på texten”. Då Sara nämner bokprat kommer hon även på en erfarenhet hon har gjort som lärare angående motivation: ”Ibland märker man att när de börjar läsa flytande blir det automatiskt roligare, när det går bra liksom”. (Utdrag ur empiri 2011-09-21).

Under intervjun samtalar Sara om ”svaga” läsare och deras motivation för tystläsning.

Sara: ”Det är ju inte alla som klarar av att läsa flytande själv. De får då använda sig av MP3-spelare samtidigt som de läser boken. Men de behöver ju träna högläsning ändå, så då läser de högt för mig en stund”. (Utdrag ur empiri 2011-09-21).

I ovanstående intervju redogör Sara om förhållandet mellan att läsa med flyt och läsförståelse (som bearbetas i stycket 4.2 Elevernas tysta läsning), men här lägger hon till vikten av motivation vid elevernas tysta läsning. Med MP3-spelare som hjälpmedel kan eleverna finna läsglädje då de inte lägger all sin kraft på avkodning utan kan följa med och förstå bokens handling.

4.7 Aktiv ämnesövergripande undervisning i läsförståelse

Samtalen om skönlitterära texter är ”mer tacksamma” än samtalen om faktatexter. Det är en ståndpunkt som Reichenberg diskuterar och förklarar. Skönlitterära texter har fler tolkningsmöjligheter och inbjuder därför lättare eleverna som medskapare av förståelsen. Men Reichenberg påpekar att det trots det, finns flera och viktiga möjligheter för eleverna att även vara medskapare i en faktatext. Faktatexternas främsta uppgift är att förmedla information, men informationen kan förmedlas på olika sätt. Därför är det viktigt att eleverna blir

medvetna om detta. Reichenberg ger förslag på hur arbetet med faktatexter kan se ut. Redan när eleverna får ett nytt material bör ett gemensamt samtal om texten börja. Här får eleverna titta på bokens omslag och titel och berätta vad de tror boken handlar om och varför de tror så. Genom samtal om vem som har skrivit boken, ges eleverna en insikt om att även faktatexter har en författare. Med att läsa förordet, bläddra igenom boken och titta på bilderna, kan eleverna gemensamt diskutera och bilda sig en uppfattning om bokens innehåll. Därefter fortsätter elever och lärare med att översiktsläsa, genom att läsa kapitelrubriker och samtala om textens innehåll. Risker att de missförstår texten, minskar när de får bakgrundsinformation om viktiga tankar i texten, innan de börjar läsa. Eftersom eleverna inte alltid ser sambandet mellan vad de vet och vad de läser, är en viktig fråga i samtalet att låta eleverna berätta vad de vet om ämnet sedan tidigare. Då de aktiverar sina förkunskaper blir de också medvetna om att de behövs för att förstå läsningen (Reichenberg 2008:68ff).

Under intervjun samtalar Sara om hur lärarna arbetar med läsförståelse ämnesövergripande.

Sara: ”Ja, vi har pratat mycket om detta i vår svenskgrupp, det behövs ju läsförståelse till samhällsorienterade och naturorienterade-ämnena då det är mycket faktatexter. Vi har funderat på att dra det vidare till de andra lärarna. Alla lärare är ju svensklärare i grunden”.

[.....]

Sara: ”När jag och Åsa arbetar med tema, så utgår vi ifrån ett arbetssätt som tränar läsförståelsen. Nyligen arbetade vi med Astrid Lindgren och sökte information om henne i faktatexter. Under våra samtal och diskussioner i undervisningen, framkom det att alla barnen hade någon relation till och kunskap om Astrid Lindgren”.

[.....]

Sara: ”När vi ska arbeta med faktatexter börjar vi med att läsa texten gemensamt och därefter söker vi efter nyckelord. Utifrån nyckelorden skriver eleverna sin egen text. Det är inga långa texter vi läser och det räcker med att eleverna väljer cirka tre nyckelord att skriva om”.

[.....]

Sara: ”Vi ska snart börja arbeta med Nobel, vi firar nobeldagen med en egen nobelfest. Vi tänker prata om uppfinningar och då har vi ju ämnet teknik”.

(Utdrag ur empirin 2011-09-21).

Då Sara samtalar med eleverna om Astrid Lindgren stämmer detta väl överens med Reichenbergs tankar om bakgrundsinformation och att eleverna ska aktivera sina förkunskaper. Med hjälp av Saras diskussion ges eleverna möjlighet att koppla sina erfarenheter till texten de ska läsa. Hon fastställer vikten av samtalet där eleverna får tillföra sina tankar och kunskaper. Reichenbergs exempel avser längre texter än vad den observerade

klassen har arbetat med under svensklektionerna, men då de letar nyckelord för att förstå textens innehåll påminner det om den översiktsläsning som Reichenberg ger exempel på (Reichenberg 2008:68ff).

4.8 Sociokulturell teori, proximala utvecklingszonen och scaffolding

Under intervjun samtalar Sara om sina teorier om undervisningen hon bedriver.

Sara: ”Läsförståelse är ett nytt ämne för eleverna, därför är den lärarledd till en början. Vi har valt att arbeta gemensamt i klassen, tills dess att eleverna har tillgodogjort sig olika strategier, för att sedan självständigt kunna arbeta i mindre grupper”.

(Utdrag ur empiri 2011-09-21).

Då Westlund skriver om scaffolding förklarar hon att då läraren lär ut strategier handlar det inte om så kallad katederundervisning, som innebär att läraren för en monolog. Läraren ska ställa öppna frågor och inspirera eleverna att tänka på högre förståelsenivå, i samtal med sina klasskamrater (Westlund 2009:124). Dessa öppna frågor observeras under lektionen, då Åsa under arbetet med fråga fyra ger eleverna följdfrågor och ger dem utrymme att diskutera med varandra.

[Klassen arbetar med fråga nummer fyra].

Åsa: ”De här meningarna står inte i texten, här får man tänka själv”.

[En elev ger ett svar som inte stämmer på frågan]

Åsa: ”Stämmer det?”

Elever: [svarar gemensamt] ”Nej!”

[Här följer en lång diskussion mellan eleverna där Åsa endast ställer följdfrågor. Eleverna enas om ett alternativ].

(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

Ytterligare ett exempel på hur klassen arbetar med scaffolding observerades under nedanstående intervju.

Sara: ”När vi ska arbeta med faktatexter börjar jag med att introducera ämnet och förklara vad vi ska lära oss om det. Vi läser texten gemensamt och därefter söker vi efter nyckelord. Utifrån nyckelorden skriver eleverna sin egen text. Det är inga långa texter vi läser och det räcker med att eleverna väljer cirka tre nyckelord att skriva om”.

(Utdrag ur empirin 2011-09-21).

Dessa strategier stämmer överens med de stödstrukturer – scaffolding som Westlund förklarar och förespråkar. Läraren hjälper till att konstruera tillfälliga ”byggnadsställningar” som ska fungera som stöd och underlätta förståelsen av texten för eleven. Dessa ska fungera som så kallade ”tankehus” under elevens läsning. Målet är att när eleven så småningom lärt sig stödstrukturerna så ska de klara sig på egen hand. En förutsättning för att scaffolding ska fungera är att eleverna är medvetna om målet för sitt lärande (Westlund 2009:123).

En annan central del i undervisningen som observerats och som Sara med stor entusiasm berättar om i intervjun är samtalen och diskussionerna i klassrummet.

Sara: ”Att låta eleverna samtala och diskutera med varandra tycker jag är en viktig del av undervisningen i läsförståelsen. Jag vill ha mycket samtal på svensklektionerna. Under mina år som lärare har jag blivit mer och mer övertygad, att samtala är en stor del av lärandet.

(Utdrag ur empiri 2011-09-21)

[Klassen arbetar med fråga nummer fem].

Åsa: ”Är det någon som kan tänka ut varför storken bjöd räven på middag?”

Elev: ”Därför han ville hämnas”.

Elev: ”Jag tror att han ville ge igen”.

Elev: ”Det är ju samma sak.”.

[En diskussion startar om olika ord kan betyda det samma].

[Klassen arbetar med fråga nummer sex].

Åsa: ”Hur tror ni att räven kände sig?”

Elev: ”Han kände sig hungrig”.

Elev: ”Besviken”.

Elev: ”Dum, han hade gjort likadant”.

Åsa: ”Han fick smaka sin egen medicin”.

(Utdrag ur empiri 2011-09-12)

Precis som läraren Sara beskriver samtalet som redskap i lärandet, förklarar Reichenberg att samtalet har en nyckelroll i all språk- och kunskapsutveckling och är en del av den sociala interaktionen som är en viktig del i lärandet. Genom samtalet kan eleverna bolla tankar och resonemang mot varandra och därigenom ”låna” varandras tankar och erfarenheter. Den gemensamma läsningen och samtalet som följer är ett outhärligt arbetssätt på väg mot att eleven ska kunna läsa självständigt. Genom samtalet kommer lärandet till stånd. I dessa samtal blir eleverna medvetna om att de kan lära av sina klasskamrater och att de själva har något att tillföra (Reichenberg 2008:67ff).

Åsa arbetade tydligt vid den observerade lektionen med att förklara hur eleverna ska arbeta med att förstå texten och dess innehåll. Tanken bakom den lärarledda undervisningen är att introducera och ge verktyg till de ovana eleverna. Då samtalen förs i klassrummet ges eleverna möjlighet att "låna" varandras tankar och erfarenheter. I intervjun framkom det att längre fram i arbetet med läsförståelse är lärarnas tankar att eleverna ska arbeta mer på egen hand. Detta undervisningssätt stämmer väl överens med tidigare forskning om den sociokulturella teorin, där samtalet har en central del.

5 Slutdiskussion

Syftet med detta arbetet har varit att undersöka hur lärare i undervisningen arbetar aktivt med läsförståelse. På den observerade skolan har de undervisning i läsförståelse en gång i veckan. Lärarna i svenska har fortbildats i läsförståelse då de deltog i en föreläsning av Barbro Westlund. Utifrån det har svensklärarna fortsatt arbetet efter Westlunds studiehandledning. I studiecirkel träffas de regelbundet och utbyter erfarenheter och tankar. Då de arbetar med läsförståelse använde de sig av exempel från Westlunds handledning och av läromedelsböcker i ämnet. Resultatet av studien har visat att lärarna aktivt arbetar med läsförståelse. Som nämnts i kapitel två så är läsförståelse ett komplext ämne som består av många faktorer som i samverkan skapar en helhet. Det krävs mer än att eleven är en duktig läsare med ett gott ordförråd, för att ha en god läsförståelse. Det behövs att läsaren gör balanserade inferenser, med det menas att läsaren söker information från texten men även från sin bakgrundskunskap. Förutsättningen för att läsaren ska inferera är att hon är medveten om detta. En annan viktig del i läsförståelsen är motivationen och elevens tro på sig själva. Observationerna och intervjun har visat att lärarna är medvetna om dessa faktorer och arbetar aktivt med att ge eleverna verktyg för att förstå den lästa texten. Detta arbete sker utifrån vad den aktuella forskningen beskriver.

Syftet med detta arbete har också varit att undersöka hur lärarna arbetar med läsförståelse ämnesövergripande. I nuläget är det endast svensklärarna som har fortbildats i undervisning av läsförståelse, men det diskuteras ett samarbete mellan de olika ämneslärarna. Det framkom i intervjun att det finns planer på och önskemål om ett samarbete, där svensklärarna startar studiecirkel för sin kollegor. Tanken är att ämneslärarna ska få ta del av de erfarenheter och den kunskap svensklärarna har fått. Även om det ämnesövergripande arbetet ännu inte har börjat så arbetar Sara och Åsa med läsförståelse av faktatexter då det ingår i svensk litteraturhistoria. Då Sara i intervjun berättade om klassens nästa temaarbete i svenska (Alfred Nobel) redogjorde hon för hur de olika skolämnena kan samverka med varandra.

Det empiriska materialet har visat att samtalet i undervisningen är en central och viktig förutsättning i arbetet med läsförståelse. Även detta stämmer väl överens med de lärandeteorier som den aktuella forskningen berör.

Med avseende på vår framtida yrkesroll har vi genom detta arbete utveckla förståelse för hur viktig läsförståelsen är för eleverna och deras kunskapsutveckling i alla skolans ämne. Utifrån det empiriska materialet har vi blivit uppmärksamma på vad små ord så som ”har man skrivit färdigt lite snabbare...” kan innebära för en elevs självbild. Vi tror inte att lärarens avsikt var att få de elever som inte skriver snabbt, att uppleva sig som sämre skrivare. Även om läraren har en planering för sin undervisning har vi i observationen uppmärksammat ytterligare ett lärandetillfälle (exemplet om ordspråk). Läraren tog inte till vara på elevernas nyfikenhet och kunskapsökning. Denna upptäckt visar oss vikten av lyhördhet i undervisningen. Lektionen avslutas med att eleverna går till maten då sista uppgiften är genomförd. Vi har blivit inspirerade av Westlund (2009:30f) som förespråkar att läraren ska ge beröm åt individens ansträngning och processen, istället för att berömma individen i sig. Vi skulle istället vilja avsluta lektionen med ett samtal om vad de lärt sig av den genomförda lektionen. Även positivt påpeka elevernas idéer och medverka, med syfte att de allt mer ska ta ansvar för sin kunskapsinhämtning.

Att aktivt arbeta med läsförståelse är något som pågår under hela elevens skoltid. Studien avspeglar endast en liten del av detta undervisningsarbete. Utifrån examensarbetets omfattning visar resultatet att lärarna arbetar aktivt med de olika faktorerna som bildar läsförståelse. Lärarna utgår i sin undervisning från aktuell forskning om läsförståelse och inläring. Med observationer har vi med egna ögon fått uppleva den forskning vi läst om, genom intervjuerna har vi fått ta del av lärarnas erfarenheter och åsikter om arbetet med läsförståelse. Däremot hade önskan varit att de medverkande lärarna kunnat avsätta mer av sin tid för studien, för att ge arbetet en större bredd.

Den observerade skolan är i planeringsstadiet av att alla lärare ska undervisa i läsförståelse i respektive ämne. Det är en bra idé att lärarna utbyter kunskaper och utbildar varandra. Det skulle vara intressant att fortsätta och fördjupa studien över detta kommande arbete.

6 Referenslista

Franzén, Lena (1993). *Att "läsa mellan raderna". En studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningmetoder för svaga läsare. Fil.lic.avhandling. Pedagogisk-psykologiska problem. Rapport nr 582. Malmö: Lärarhögskolan.*

Kvale, Steinar (2006). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar.* Stockholm: Natur & kultur.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur AB.

Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet.* Stockholm: Natur & Kultur.

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur

Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse.* Stockholm: Natur & Kultur.

Skolverket, *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen 2011 (Lgr 11),*
<http://www.skolverket.se/sb/d/468/a/24386> tillgängligt 2011-09-30

Intervju genomförd 2011-09-21

Intervju genomförd 2011-10-18

Intervju genomförd 2011-11-11

Observation genomförd 2011-09-12

Observation genomförd 2011-10-18

Bilaga

Intervju frågor från de fyra olika tillfällena

När startade ni ert arbete med läsförståelse?

Är barnens läsning automatiserad?

Hur möter ni elevernas läskunskaper?

Hur arbetar ni med motivationen hos eleverna? – läsglädje?

Vilka förändringar har skett före/efter studiecirkel?

Hur arbetar ni med läsförståelse ämnesövergripande?

Hur många gånger i veckan har ni högläsning?

Vill du berätta kortfattat och fritt om dina tankar och din planering med högläsning?

Hur tänker och planerar du kring arbetet med läsförståelse?

Hur ser din planering ut?

När vi var hos er och observerade arbetade ni med läroboken att läsa mellan raderna, är där andra sätt ni arbetar med när det gäller inferenser?

Hur arbetar du med inferenser? Lärobok?

Hur tänker och planerar du kring arbetet med läsförståelse? Elevers ensamarbete eller i grupp?

Har eleverna tystläsning? Hur ofta? Dina tankar?

Arbetar ni med olika genrer? Några förslag, hur introduserar du dem?