

Titel - *Textsamtalets variationer* - En intervjustudie om lärares strategier vid textsamtal om skönlitteratur.

Författare - Sara Gustavsson och Hanna Ljungkvist

Akademi - Lärande, humaniora och samhälle (LHS)

Handledare - Bo Nurmi och Ing-Marie Svantesson

Examinator - Claes Malmberg

Abstrakt:

Redan från födseln deltar barn i samtal vilket innebär att de bör få möjlighet att fortsätta samtala med varandra för att skapa en grund för god kommunikation. De texter som behandlas i skolans värld blir allt mer komplexa vilket innebär att elever måste få möjlighet att samtala om det lästa. Genom att eleverna får diskutera texters innehåll och budskap tillsammans med andra kan läsförståelse utvecklas. Trots textsamtalets utvecklande karaktär visar forskning att elever inte ges möjlighet att samtala om skönlitteratur, vilket blir problematiskt då eleverna kan skapa en dålig självbild inför att ta sig an texter i skolan. Syftet med den empiriska studien var att ta del av sju lärares uppfattningar och erfarenheter om textsamtal i läsförståelseundervisningen i grundskolan. Den empiriska studiens insamlingsmetod var semistrukturerade intervjuer med sju verksamma lärare som är behöriga i ämnet svenska. Studiens teoretiska ramverk var det sociokulturella perspektivet och de analytiska verktygen som användes för att tolka resultatet var mediering, stöttning samt appropriering. Studiens resultat visar att lärarna undervisar om lässtrategiers användning, aktiverar förkunskaper samt undervisar om genrens uppbyggnad. Slutsatsen för den empiriska studien är att textsamtalets dialogiska karaktär möjliggör ett samspel mellan lärare och elever som kan leda till ett kunskapsutbyte. Genom lärares strategier i textsamtalen kan eleverna ges möjlighet att utveckla läsförståelsen vilket även forskning stödjer.

Nyckelord: Lärare, läsförståelse, skönlitteratur, textsamtal.

Förord

Intresset för den empiriska studien grundar sig i att vi som blivande lärare i svenska vill ge våra framtida elever möjlighet att utveckla sin läsförståelse, då det är en förutsättning för att förstå texter i vårt samhälle. Vi vill kunna ge det stöd och vara de stöttepelare som våra elever behöver för att känna sig som läsande individer.

Vi vill tacka handledarna Bo Nurmi och Ing-Marie Svantesson för god handledning i vårt sista examensarbete på Halmstad Högskola. Vi vill också rikta ett stort tack till lärarna som medverkat i intervjuerna för den empiriska studien och visat på ett tydligt ledarskap i klassrummet vid textsamtal om skönlitteratur. Genom deras beskrivningar har vi inspirerats till att bli de engagerade lärarna som vågar tänka utanför boxen.

Examensarbetets alla delar har delats upp lika mellan oss och tillsammans har vi sammanställt allt material. Vi vill därför sist men minst tacka varandra för gott samarbete, tålamod samt engagemang under tuffa perioder med skarpt läge där vi aldrig gett upp! Varje dag är en ny dag, it's good enough! Livet, nu kör vi!

Sara Gustavsson

Hanna Ljungkvist

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	1
2. PROBLEMMOMRÅDE	2
2.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
3. BAKGRUND	3
3.1 DEFINITION AV BEGREPP	3
3.2 LÄSAREN	4
3.3 LÄSFÖRSTÅELSE OCH SAMSPEL I LÄROPLANEN.....	4
4. SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	5
4.1 MEDIERING.....	5
4.2 STÖTTNING.....	5
4.3 APPROPRIERING.....	6
5. TIDIGARE FORSKNING.....	6
5.1 LÄRARES UNDERVISNING I LÄSFÖRSTÅELSE	6
5.2 TEXTSAMTAL	7
5.3 QUESTIONING THE AUTHOUR OCH RECIPROCAL TEACHING	9
6. METOD	10
6.1 PLANERING OCH INSAMLING AV EMPIRISKT MATERIAL.....	10
6.2 URVAL OCH ETISKA PRINCIPER	11
6.3 BEARBETNING OCH ANALYS AV EMPIRISKT MATERIAL	13
7. METODDISKUSSION.....	16
8. RESULTAT OCH ANALYS	17
8.1 UNDERVISAR OM LÄSSTRATEGIERS ANVÄNDNING	17
8.2 AKTIVERAR FÖRKUNSKAPER	19
8.3 UNDERVISAR OM GENRENS UPPBYGGNAD	21
8.4 SAMMANFATTNING AV RESULTAT	23
9. RESULTATDISKUSSION	23
10. SLUTSATS OCH IMPLIKATION	25
11. REFERENSER	27
11.1 KÄLLMATERIAL.....	30
BILAGA A - INTERVJUGUIDE.....	31
BILAGA B - DELTAGARBREV	32

1. Inledning

För att möjliggöra ett aktivt deltagande i samhället är god läsförståelse en förutsättning för att förstå olika slags texter som finns i vår omvärld menar Ohlin-Scheller (2014, s. 10). Liberg, Geijerstam och Folkeryd (2010, s. 43) menar att barn redan från födseln deltar i samtal vilket innebär att de bör få möjlighet att fortsätta samtala med varandra för att skapa en grund för god kommunikation. Då läsförståelse är en förutsättning för deltagande i samhället är det bekymmersamt att läsförståelse idag beskrivs vara ett område som är mindre utvecklat än andra områden inom ämnet svenska (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015, s. 111). Ewald (2007, s. 244) beskriver läsförståelseundervisningen som präglad av återkommande moment av enskild litteraturläsning. Ett enskilt arbetssätt har i Schmidls studie (2008, s. 125) resulterat i att eleverna läste hela skönlitterära verk utan förståelse för textens innehåll vilket visade sig genom att eleverna inte kunde återberätta innehållet. Reichenberg (2014, s. 12) menar att bristande läsförståelse kan leda till att elever utvecklar en dålig självbild med ångest inför att ta sig an texter i skolans värld. Liberg (2008b, s. 63) beskriver att textens omfång blir allt mer komplex i skolgången vilket gör att det är av stor vikt att samtala om gemensam läst litteratur för ökad läsförståelse.

Genom att elever deltar i textsamtal får de samtala med varandra och ges då möjlighet att utveckla förståelsen för textens innehåll tillsammans med andra (Schmidl, 2008, s. 41). Textsamtalet blir då en värdefull metod för läsförståelse som ligger i linje med läroplanen (Skolverket, 2016, s. 247) då undervisningen i ämnet svenska syftar till att ge elever möjlighet att bearbeta och samtala om texter. Att ge elever förutsättningar för att kommunicera är ett av skolans uppdrag som ska bidra till elevernas språkliga kapacitet. Knutas (2008, s. 277) beskriver dock att lärares textsamtal om skönlitterära texter är ovanligt förekommande i undervisningen av elevers läsförståelse. Halleson och Andersson (2013, s. 88) belyser att en potentiell anledning till att textsamtal är ovanligt förekommande kan vara att lärare behöver kunskaper för hur de ska arrangeras. Kunskaperna kan vara i form av verktyg som lärarna kan använda för att stödja och utveckla elevers läsförståelse. Vidare beskriver forskarna att lärares kunskaper gällande verktyg för att utveckla elevernas läsförståelse och ge de möjlighet att tillägna sig textens budskap är bristfälliga. Textsamtalet kan då resultera i att eleverna inte förstår syftet och att de istället blir ett påtvingat samtal som inte leder till ny kunskap. Varga (2015, s. 44) är enig med Halleson och Andersson (2013) och beskriver likaså att lärare behöver kunskaper gällande textsamtalets struktur och genomförande vid läsning av skönlitteratur i läsförståelseundervisningen.

2. Problemområde

Den empiriska undersökningens problemområde grundar sig i att forskning visar att textsamtal om skönlitterära texter utvecklar elevers läsförståelse (Schmidl, 2008, s. 41), men att arbetssättet är ovanligt förekommande i lärares undervisning (Knutas, 2008, s. 277). Varga (2015, s. 44) beskriver att en anledning till att metoden inte används kan vara att lärare behöver kunskaper om hur textsamtal kan arrangeras för att utveckla elevers läsförståelse. Vidare menar Varga att det saknas forskning om hur textsamtal om skönlitteratur kan bedrivas för att utveckla elevers läsförståelse. Sådan forskning behövs för att erbjuda lärare kunskaper och medvetenhet om hur textsamtalet om skönlitteratur kan bedrivas, då även Halleson och Andersson (2013, s. 88) beskriver att lärares verktyg för textsamtal är bristfälliga.

2.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den empiriska undersökningen är att ta del av sju lärares uppfattningar om och erfarenheter av textsamtal i läsförståelseundervisningen i grundskolan.

- Vilka strategier beskriver lärarna att de använder vid textsamtal i samband med läsning av skönlitteratur?
- På vilka sätt kan lärares strategier påverka lärandet?

3. Bakgrund

Följande kapitel inleds med den empiriska studiens definition av olika begrepp som förekommer frekvent i studien. Därefter presenteras läsarens olika sätt att angripa en text för att förstå innehållet. Vidare beskrivs läsförståelse och till sist samspelets plats i läroplanens riktlinjer.

3.1 Definition av begrepp

Textsamtal - Textsamtal beskrivs som en tolkande process då Schmidt och Gustafsson (2011, s. 45) menar att skrift kan uppfattas utifrån många olika perspektiv och tolkningar. Vidare menar forskarna att den enskilda individen först gör en tolkning av en text, men att förståelsen för innehållet först kan uppnås när individer samtalar om det. Det är när tolkningen och förståelsen samspelar som ett meningsskapande kan finnas. I den empiriska studien definieras *textsamtal* genom att lärare och elever samtalar om en läst text för att möjliggöra att eleverna skapar förståelse för innehållet.

Läsförståelse - Bui och Fagan (2013, s. 59) menar att läsaren behöver interagera med texten för att förstå innehållet och budskapet. Vidare beskriver forskarna att läsförståelse är kontextbundet då intresset för texten samt situationen vid läsningen är avgörande för att skapa förståelse. Även Bråten (2008, s. 16) menar att det är viktigt se läsförståelse som kontextbundet då det inte bara är beroende av läsare och text. Bråten beskriver att läsförståelse är uppbyggt av två komponenter som är beroende av varandra för att bilda läsförståelse, avkodning samt ett reflekterande tänkande som kan ske på varierande sätt. Avkodningen innebär läsningen av texten och det reflekterande tänkandet är tankarna som eleven tänker under läsning av texten individuellt eller gemensamt med andra. Vidare beskrivs att läsförståelse inte är möjligt att automatisera eftersom komponenter inte går att nyttja enskilt (Bråten). I den empiriska studien definieras *läsförståelse* genom att elever läser en text som de sedan kan skapa mening med genom att använda strategier för att förstå innehållet.

Questioning the Author - Reichenberg (2014, s. 93) beskriver Questioning the Author som en metod som kan användas vid textsamtal om olika genrer. Metoden innebär att eleven ska ifrågasätta textförfattaren genom att ställa frågor och bli aktiva samt medskapande läsare som ställer kritiska frågor om textens innehåll och till författaren. I den empiriska studien definieras *Questioning the Author* som en metod som lärare använder vid textsamtal för att eleverna ska bli delaktiga i textsamtalet samt utvecklas till aktiva läsare.

Reciprocal Teaching - Reichenberg (2014, s. 86) redogör för Reciprocal teaching som en metod som utformats för att användas vid textsamtal, där läraren vägleder eleverna i hur de kan bearbeta en text. Metoden är framförallt utvecklad för svaga läsare för att utveckla läsförståelse hos eleverna. Metoden behandlar fyra olika aktiviteter som är viktiga för att ge elever förutsättningar att förstå texters innehåll.

- Sammanfatta texten egna ord innebär att eleven ska fokusera på det väsentliga i texten.
- Ställa frågor till texten innebär att eleven tränar på att ställa frågor som läraren sedan kan kontrollera.
- Reda ut oklarheter innebär att eleven värderar och klargör textens innehåll och reder ut det som inte är begripligt.

- Förutspå innebär att eleven tränar sig på att förutspå vad som kommer ske i texten genom att titta på bilder och rubriker i texten.

I den empiriska studien definieras *Reciprocal Teaching* som en metod som lärare använder vid textsamtal för att ge eleverna strategier för att förstå innehållet i en läst text.

3.2 Läsaren

Lundberg (2010, s. 93) redogör för elever som läsare på två sätt, aktiva och passiva. En aktiv läsare innebär att eleven förstår syftet med läsningen. Läsaren har förmågan att avgöra om förståelsen för textens innehåll är tillräcklig efter läsning eller om texten behöver läsas igen. En aktiv läsare kan också identifiera viktig information i en text och tillägna sig den under läsningen. Till skillnad från de aktiva läsarna så har passiva läsare svårare att anpassa läsningen för den specifika texten. De passiva läsarna använder inte de metakognitiva förmågor som de aktiva läsarna gör, vilket kan resultera i att förståelsen för texten blir otillräcklig och att texten blir ointressant att läsa. Vidare beskriver Lundberg (s. 92) att passiva läsare inte har förmågan att inta ett kritiskt förhållningssätt till texten eller relatera innehållet till egna erfarenheter. Även Reichenberg (2014, s. 56-57) redogör för passiva och aktiva läsare. Författaren menar att passiva läsare förutsätter att budskapet ska stå skrivet i texten då de inte har fått möjlighet att utveckla förmågan att skapa mening med det lästa. De kan enbart svara på frågor om texten utefter det som står skrivet, då förmågan att svara på frågor där det krävs att de läser mellan raderna saknas. Reichenberg beskriver även att en del passiva läsare besitter förkunskaper för att förstå texters innehåll, men att de inte vet när eller hur de ska användas. De aktiva läsarna beskrivs av författaren som goda läsare (s. 60-61), dock belyses en viktig missuppfattning kring att goda läsare alltid förstår det lästa. Reichenberg menar att så inte är fallet men att aktiva läsare har förmågan att inse när de inte förstår samt hur de bör gå tillväga för att förstå. Liknande Lundbergs (2010) uppfattning om aktiva läsare menar Reichenberg (2014) att de är medvetna om att allt som krävs för att förstå en texts innehåll inte står skrivet i texten. De aktiva läsarna förstår själva att de måste läsa mellan raderna för att förstå det som författaren av texten inte skriver men ändå vill att läsaren ska förstå (Reichenberg, 2014).

3.3 Läsförståelse och samspel i läroplanen

Läsförståelse är en central del av läroplanen och förekommer frekvent (Skolverket, 2016, s. 223-226) då elever behöver ha förmågan att förstå texters innehåll inom de flesta av skolans ämnen. Läroplanen präglas likaså av att elever ska få möjlighet att delta i samtal och kommunicera med varandra i olika sammanhang. Vidare beskrivs att språk, lärande och identitetsutveckling är nära kopplade till varandra och ett av skolans uppdrag är därför att ge eleverna rika möjligheter att samtala för att utveckla förmågan att kommunicera och därmed få tilltro till den språkliga förmågan (s. 9). Ytterligare ett av skolans uppdrag är att ansvara för att elever utvecklar förmågan att samspele med andra människor då de ska förberedas inför ett liv som samhällsmedborgare.

Undervisningen i ämnet svenska beskrivs syfta till att elever ska få möjlighet att bearbeta texter tillsammans med andra elever (Skolverket, 2016, s. 247). Det centrala innehållet i ämnet svenska (s. 250) bygger på läsförståelse då eleverna ska få undervisning om hur man förstår olika texters budskap, uppbyggnad, beskrivningar samt språk och få möjlighet att läsa skönlitteratur. Vidare ska eleverna få möjlighet att argumentera i olika situationer (s. 249) vilket innebär att det måste

få samtala med andra elever. Läsförståelse är också ett område som bedöms utifrån kunskapskraven där betyget E innebär att eleverna ska göra enkla sammanfattningar av olika texters innehåll och återberätta centrala delar med koppling till sammanhanget för att visa på grundläggande läsförståelse.

Sammanfattningsvis visar det sig att en text kan bearbetas på olika sätt genom att läsaren beskrivs som passiv eller aktiv. Genom att eleverna bearbetar en text på ett medvetet sätt när de använder strategier, kan de aktiveras från en passiv till en aktiv läsare. Läsförståelse och samspel är en central del i läroplanen som är viktiga för elevers lärande.

4. Sociokulturellt perspektiv

Tidigare har studiens bakgrund presenterats och i följande kapitel beskrivs det teoretiska ramverk som studien tar avstamp i samt de analytiska begrepp som används för att analysera och tolka resultatet. Det teoretiska ramverket grundar sig i Vygotskijs teori om att lärande sker i en social kontext. Lev Vygotskij var en forskare inom pedagogik och psykologi som såg lärande genom en social process som äger rum i bestämda sociala sammanhang (Philips och Soltis, 2014, s. 91). Vidare presenteras Vygotskijs teori som att vi genom samspel med andra människor utvecklar det egna lärandet (s. 93). Människans språk beskrivs vara ett viktigt verktyg för att kommunicera med andra människor vilket möjliggör ett kunskapsutbyte där vi kan lära med varandra. Kunskap är vidare inte medfött utan skapas i samspelet med andra individer (Philips och Soltis). Säljö (2010, s. 104) beskriver att människan utvecklas i samspelet tillsammans med andra individer. Människan förstår sin omvärld genom interaktion med andra människor vilket leder till ett lärande (s. 107).

4.1 Mediering

Vygotskij har myntat ett begrepp som innebär att människan samspekar med externa redskap vilket benämns som en mediering (Säljö 2013, s. 26). Vidare skriver författaren att det finns olika kulturella redskap som används för att möjliggöra mediering, fysiska och språkliga redskap. De fysiska redskapen är artefakter såsom telefoner, datorer eller böcker. Genom interaktionen mellan de fysiska redskapen och individen förmedlas en kunskap som innebär mediering (Säljö, s. 26). Vidare beskrivs det språkliga redskapet som människans talade språk som möjliggör kommunikation och lärande för en människa i samtal med andra människor. Människor kan beskrivas som medierande resurser för varandra i ett samtal då de kommunicerar beskrivningar, tolkningar samt erfarenheter genom ett interagerande samtal. En individs sätt att resonera om ett ämne kan övertas av en annan individ i samtalet (Säljö, s. 26).

4.2 Stöttning

Säljö (2010, s.120 - 122) menar att det är av stor vikt att finna situationer och praktiker där människan ingår i samspel med andra människor, eftersom det är först då som kunskap kan utvecklas. Vidare menar författaren att för att hamna i utvecklingszonen behöver individen stöttning av en mer kompetent person inom området. Stöttningen blir en vägledning till kunskap då lärandet sker när individen befinner sig i den närmaste utvecklingszonen. Säljö belyser att zonen innebär ett avstånd mellan kunskapen en människa besitter utan stöttning från någon

annan, till vad en människa kan få kunskap om med stöttning från någon annan genom ett samspel. När individen befinner sig i lärsituationer där den kognitiva förmågan utmanas genom stöttning av andra individer som besitter högre kunskaper så kan lärande ske.

4.3 Appropriering

Säljö (2010, s 119) beskriver att varje situation där lärande sker i samspel har människor möjlighet att ta till sig eller ta över kunskap från någon annan. Den förvärvade kunskapen beskrivs av Säljö som appropriering, vilket innebär att människan får nya insikter och kunskaper om omvärlden vid samspelet med andra.

Den empiriska studien tar avstamp i det sociokulturella perspektivet då individer lär av varandra genom att befinna sig i sociala kontexter (textsamtal). Från det sociokulturella perspektivet valdes tre begrepp i form av mediering, stöttning och appropriering för att analysera och tolka resultatet då begreppen har en förankring till vilka strategier lärare använder vid textsamtal samt hur de kan påverka lärandet.

5. Tidigare forskning

I föregående kapitel har den empiriska studiens definitioner av olika begrepp presenterats samt studiens utgångspunkter. I följande kapitel beskrivs den tidigare forskning som har relevans för studien. Forskning kring lärares undervisning i läsförståelse, textsamtal samt metoderna Questioning the Authour och Reciprocal Teaching presenteras. De 14 forskningsstudier som presenteras i följande kapitel beskrivs utifrån undersökningens syfte, land, insamlingsmetod, urval samt resultat.

5.1 Lärares undervisning i läsförståelse

I en undersökning av Westlund (2013, s. 277) var syftet att få svar på hur lärare arbetar för att utveckla elevers läsförståelse. Undersökningen genomfördes i Sverige och Kanada och insamlingsmetoden för studien var intervjuer med tio lärare, fem svenska och fem kanadensiska. Resultatet av intervjuerna visar att de svenska lärarna lät eleverna arbeta självständigt med läsförståelse i olika läromedel och lärarna kontrollerade svaren (s. 277). Resultatet visar även att det var vanligt att eleverna skrev bokrecensioner och protokoll som grundade sig i att eleverna skulle läsa mycket, främst på egen hand (s. 174). Westlunds resultat av intervjuerna med de kanadensiska lärarna visar delvis att de varierade sin undervisning för elevernas läsförståelse beroende på vad målet med lektionen var (s. 220). Det beskrivs även hur de kanadensiska lärarna planerade sin läsförståelseundervisning genom att lägga stor vikt vid socialt samspel.

Likt Westlunds resultat av de svenska lärarnas undervisning visar även Knutas (2008) undersökning att läsförståelseundervisningen baserades på enskilda arbetsätt. Syftet med Knutas (s. 33) undersökning var att undersöka lärares läsundervisning i ämnet svenska. Undersökningen genomfördes i Sverige och insamlingsmetoden för undersökningen var intervjuer med fyra lärare och observationer av 108 lektioner (s. 119). Resultatet av undersökningen (s. 277) visade att lärarna, som intervjuades och observerades, inte förde några samtal med eleverna om gemensamt läst skönlitteratur. Resultatet visar också att eleverna på gymnasiet läste hela skönlitterära verk

utan att de diskuterades i klassrummet vilket fick följderna av att eleverna inte förstod bokens innehåll förrän långt in i handlingen.

Till skillnad från föregående studie visar istället Taube, Fredriksson och Olofssons (2015, s. 10) kunskapsöversikt att läsförståelseundervisningen istället präglas av explicit undervisning i hur elever kan förstå en text. Taube et al. (2015) genomförde en kunskapsöversikt där syftet var att undersöka vilka metoder som har vetenskapligt stöd för elevers läs- och skrivutveckling. Kunskapsöversiktens artiklar innefattade undersökningar som genomfördes i England, Australien och Nya Zeeland. Insamlingsmetoden var ett stort antal vetenskapliga artiklar, meta-analyser samt systematiska översikter gällande det önskade området. Urvalen i insamlingsmetoderna har varierat mellan elever från förskoleklass upp till årskurs sex (s. 11). Ett av resultaten (s. 52) i studien visar att eleverna behövde explicit undervisning i läsförståelse för att eleverna skulle uppnå ett självreglerande lärande, vilket innebär att eleverna använde lässtrategierna i sin självständiga läsning. Genom att läraren vägledde eleverna och visade hur eleverna skulle tänka för att utveckla sin läsförståelse fick de träna på att utveckla metakognitiva förmågor med stöttning av läraren tills de uppnådde ett självreglerande lärande.

I likhet med Taube et al. (2015) undersökning visar Williams, Pollini, Nubla-Kung, Snyder, Garcia, Ordynans och Atkins (2014, s. 3) att elever behöver explicit undervisning i läsförståelse. De har genomfört en studie vars syfte var att utvärdera ett läsprogram med fokus på socialt samspel, för elever som låg i riskzonen för att inte nå kunskapskraven samt undersöka vilka effekter det hade på eleverna. Undersökningen genomfördes i USA och insamlingsmetoden för undersökningen var forskarnas observationer samt elevers läsförståelsetester. Urvalet var 313 elever i årskurs ett och två samt 14 lärare och (s. 3). Resultatet av studien (s. 11) visade att lärarnas och elevernas samtal om textens struktur resulterade i att eleverna utvecklade en förståelse för innehållet. Genom explicit undervisning av textens struktur ökade eleverna sina resultat på läsförståelsetesterna efter att läsprogrammet implementerats, vilket hade positiva effekter på elevernas läsförståelse.

5.2 Textsamtal

I Barone och Barones (2014, s. 79-80) undersökning var syftet att undersöka om elevernas läsförståelse kunde utvecklas genom textsamtalen. Undersökningen genomfördes i USA och insamlingsmetoden var forskarnas intervjuer med 263 eleverna i årskurs fem som beskrev sina upplevelser av att samtala med andra elever om gemensam läst skönlitteratur. Resultatet visar att eleverna genom samtalen fick en djupare förståelse för texten och skapade då mening med texten genom att samtala om den (s. 19). Eleverna beskrev också att de genom samtalen fick en ökad förståelse för textens struktur och genre när de diskuterade innehållet. Barone och Barone beskriver att en kombination av genreförståelse och lässtrategier i textsamtalen, var en förutsättning för att eleverna skulle utveckla läsförståelse.

Även Tengberg och Ohlin-Scheller (2013, s. 692) belyser vikten av att elever får samtala om skönlitteratur. Textsamtal beskrivs vara ett viktigt redskap för elevers läsförståelse då de får möjlighet att tillsammans tänka, analysera samt bearbeta texters innehåll. Syftet med Tengberg och Ohlin-Schellers studie var att undersöka hur lärares varierade undervisningsstrategier i klassrummet kunde utveckla elevers läsförståelse. Undersökningen genomfördes i Sverige och insamlingsmetoden var forskarnas intervjuer med elever. Urvalet var elever (s. 704) i årskurs sju

och resultatet av intervjuerna med eleverna visade att de uttryckte att de fick en ökad förståelse för innehållet, genom att lärarna lät eleverna diskutera den gemensamt lästa skönlitterära texten, *Far och jag*, med andra elever.

Vikten av textsamtal lyfter även Varga (2013, s. 55) fram. Varga har genomfört en longitudinell studie under fyra år där textsamtal användes på olika sätt, där eleverna diskuterade skönlitteratur både i helklass och i mindre grupper. Syftet med forskarens studie var att undersöka hur lärare arbetade för att utveckla elevernas läsförståelse i textsamtalet. Undersökningen genomfördes i Sverige och insamlingsmetoden var forskarens observationer av lärares textsamtal med elever i årskurs sex och sju, där lärarna samtalade om de skönlitterära böckerna *Häxfeber* och *Sejtes skatt*. Resultatet av Vargas studie visar att lärarna visade hur man ställer frågor till en text och att eleverna då får stöd i att själva ställa frågor till boken som behandlas i textsamtalet. Forskaren belyser att textsamtalet om skönlitteratur var stöttande för elevers läsförståelse, då de tillsammans fick reda ut texters budskap och innehåll.

Liknande resultat har Varga (2015) fått fram i ytterligare en genomförd undersökning. Syftet var att undersöka hur lärare arbetade med textsamtal för att stödja eleverna i att utveckla läsförståelse eftersom lärare beskrivs sakna verktyg för hur textsamtal kan arrangeras (s. 44). Undersökningen genomfördes i Sverige och insamlingsmetoden var observationer i form av videoinspelningar av lärares textsamtal med elever i årskurs sex och sju. Resultatet visar att lärarnas undervisning om hur eleverna i textsamtalet kunde bearbeta en text för att förstå den skönlitterära texten, möjliggjorde att eleverna fick stöd i att observera sin egen lärprocess genom att de blev medvetna läsare som använder lässtrategier.

Halleson (2015, s. 8) har genomfört en undersökning där syftet var att undersöka textsamtal kring sakprosatexter i gymnasieskolan samt undersöka hur lärare kan stötta elevers läsutveckling. Undersökningen genomfördes i Sverige och insamlingsmetoden var forskarens observationer av lektioner och urvalet bestod av två lärare samt 38 elever i årskurs ett på gymnasiet. Resultatet av studien (s. 193) visar att genom lärarnas stöttning i form av muntliga instruktioner fick eleverna kunskaper om textens innehåll i samband med textsamtalet. Forskaren menade att de tidigare kunskaperna var en förutsättning för ett lyckat textsamtal trots att det generade mycket information på en och samma gång för eleverna.

Schmidl (2008, 125) genomförde en studie där syftet var att undersöka fyra lärares förhållningsätt gentemot skönlitteratur i undervisningen. Undersökningens genomfördes i Sverige och insamlingsmetoden var intervjuer med fyra lärare och forskarens lektionsobservationer. Resultatet av forskarens observationer visar att lärares läsundervisning bestod av att elever arbetade med läsförståelse enskilt i olika läromedel genom att fylla i olika svarsalternativ för att visa på läsförståelse. Läraren rättade sedan svaren och eleverna fortsatte sedan att arbeta vidare i sina läromedel. Resultatet av Schmidls studie (s. 125) visar också på att eleverna i årskurs åtta som arbetade enskilt, inte förstod budskapet i texterna de läste förrän långt in i handlingen. Vidare menar lärarna i intervjuerna med forskaren dock att textsamtalet spelar en viktig roll för elevernas utveckling då eleverna ges tillfälle att utveckla egna åsikter och samspelet med andra människor. Forskaren problematiserar dock att textsamtalet kan bidra till att elever riskerar att inte komma till tals. Vidare beskrivs textsamtalet oftast vara lärarlett, vilket Schmidl menar kan leda till att samtalet blir styrt på ett sätt som gör att eleverna försvinner.

Peterson (2016, s. 31) har genomfört en studie där syftet var att undersöka vilka konsekvenser socialt samspel i mindre gruppkonstellationer hade på elevers läsförståelse. Undersökningen genomfördes i USA och insamlingsmetoden var forskarens fältanteckningar samt ljud- och videoupptagningar från elevernas samtal. Studiens urval var 34 elever i åldrarna 8-11 år samt två klasslärare. Resultatet av studien visar att samtalen gav eleverna möjlighet att tillsammans diskutera texterna, vilket utvecklade läsförståelsen när eleverna fick ta del av varandras tolkningar och förklaringar av den lästa texten. Vidare beskriver Peterson att det är av stor vikt att lärarna använder lässtrategier för att hjälpa eleverna och möjliggöra givande och lärande textsamtal.

5.3 Questioning the Authour och Reciprocal Teaching

Reichenberg och Löfgren (2014, s. 123) genomförde en studie vars syfte var att undersöka effekterna på elevernas läsförståelse, vid användandet av metoden Reciprocal Teaching. Urvalet var lärare med fyrtio års erfarenhet samt 27 elever i årskurs tre. Undersökningen genomfördes i Sverige och insamlingsmetoden var observationer av textsamtal mellan lärare och elever. Resultatet visar att lärarna ledde textsamtalet genom att de stannade upp och visade eleverna hur de kunde använda lässtrategier. Forskarna menar att lärarens exemplifiering av lässtrategier möjliggjorde att eleverna själva kunde använda lässtrategier på egen hand, vilket resulterade i en effekt av att eleverna utvecklade läsförståelsen. Läsförståelsen utvecklades genom att eleverna kunde föra djupa resonemang om den lästa texten när de använde lässtrategierna (s. 129).

Likt föregående undersökning har metoden Reciprocal teaching även använts i Reichenberg och Emanuelsson (2014, s. 3) studie. Syftet var att utvärdera två metoder, Reciprocal Teaching och Questioning the Authour. Undersökningen genomfördes i Sverige och insamlingsmetoden var läsförståelsetester som genomfördes innan undersökningen påbörjades samt efter metoderna implementerats. I studien deltog 71 elever i årskurs tre samt fyra lärare (s. 8). Under interventionen genomfördes 32 textsamtal, där läsförståelsetester genomfördes vid interventionens inledning samt avslut. Resultatet visar att eleverna utvecklade läsförståelsen efter de genomförda läsförståelsetesterna, eftersom lärarna väglett dem i textsamtalet genom att de stannade upp vid högläsningen och visade hur eleverna kunde använda lässtrategierna (s. 13). Resultatet visar även att eleverna uppvisade en nyfikenhet inför texterna som lästs vilket visade på motivation och engagemang.

Även Reichenberg (2008, s. 161) har undersökt metoden Questioning the Authour och genomfört en studie vars syfte var att utvärdera metoden i läsförståelseundervisningen. Undersökningen genomfördes i Sverige och insamlingsmetoden var forskarens observationer i form av videoinspelningar av 34 textsamtal och urvalet var 36 elever i årskurs fyra samt sex lärare (s. 162). Resultatet av studien visar att lärarna var uppmärksamma på var eleverna befann sig i sin läsförståelse samt vilka kunskaper de hade innan de introducerades för metoden. Resultatet visar likaså att eleverna hade ett stort intresse och engagemang för texterna som de läste vilket bidrog till att lärare och elever ifrågasatte författaren och löste komplicerade problem i texten som i sin tur resulterade i fördjupade diskussioner som gjorde alla delaktiga. Forskaren förklarar att de svaga läsarna kan gynnas av att ingå i ett textsamtal tillsammans med andra elever (s. 174).

Sammanfattningsvis belyser tidigare forskning om läsförståelse, en rad olika strategier som lärarna anser påverkar elevernas läsförståelseprocess. Vidare beskrivs ett enskilt arbetssätt resultera i att eleverna inte förstår textens innehåll. Istället lyfts textsamtalet fram som ett gynnsamt arbetssätt för elevers läsförståelse, då individer samtalar om en text och ger varandra sin tolkning av innehållet. Textsamtalet beskrivs ge ökad motivation och engagemang för texten samt att svaga läsare gynnas av att få möjlighet att diskutera textens innehåll. Textsamtalen styrs ofta av lärare vilket enligt forskning innebär att det finns en risk att eleverna försvinner i samtalen. Andra berikande strategier som lyfts fram i tidigare forskning är att läraren undervisar eleverna om hur lässtrategier kan användas genom att ställa frågor och besvara frågor om en text samt undervisa om genrens uppbyggnad. Genom att eleverna får explicit undervisning i läsförståelse kan elever utveckla ett självreglerande lärande, vilket innebär att eleverna förstår vilka strategier de kan använda för att förstå innehållet i den lästa texten. Texterna som diskuteras i tidigare forskning är framförallt skönlitterära men även andra genrer behandlas.

6. Metod

Föregående kapitel har presenterat tidigare forskning som berörde den empiriska studiens syfte och frågeställningar. I följande kapitel beskrivs studiens planering och insamling av det empiriska materialet, urval och etiska principer samt bearbetningen och analysen av materialet.

6.1 Planering och insamling av empiriskt material

Då tidigare forskning visade att lärare var i behov av kunskap om hur textsamtal om skönlitteratur kunde arrangeras, valdes en kvalitativ intervju som insamlingsmetod för att besvara studiens frågeställningar som berörde lärares strategier vid textsamtal om skönlitteratur samt på vilka sätt lärarnas strategier påverkar lärandet. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 34) beskriver att intervjuer är den mest frekventa insamlingsmetod att använda vid kvalitativa undersökningar. Den kvalitativa intervjun användes för den empiriska studien då personer med kunskaper om textsamtal om skönlitteratur önskades. Kihlström (2007a, s. 49) beskriver att den kvalitativa intervjun består av att intervjua personer som har erfarenheter och kunskaper inom området som intervjun berör.

För den empiriska studien valdes den semistrukturerade intervjun då ett samtal önskades med de intervjuade lärarna. Kvale och Brinkmann (2014, s. 43) beskriver att semistrukturerade intervjuer söker efter beskrivningar av en persons tankar om omvärlden. För att möjliggöra uttömmande svar från lärarna om textsamtal vid läsning av skönlitteratur, utifrån studiens syfte om lärares uppfattningar och erfarenheter, var den semistrukturerade intervjun lämplig för studien då intervjuformen fokuserar på öppna frågor. Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015, s. 38) menar att den semistrukturerade intervjun leder till en samtalsliknande situation med den intervjuade.

När intervjuformen bestämts påbörjades produktionen av en struktur för intervjuerna. Planerandet av intervjuerna för den empiriska studien inspirerades av Kvale och Brinkmanns (2014, s. 172) intervjuguide. Författarna beskriver guiden som ett manus som strukturerar forskarens intervjuförlopp och innehåller de ämnen samt intervjufrågor som berör syfte och frågeställning. Den empiriska studiens syfte och frågeställningar har legat till grund för de intervjufrågor som konstruerats (se bilaga A). Frågornas utformning baseras på Kvale och

Brinkmanns (s. 172) tratteknik där man börjar i det generella för att landa i det specifika. För att landa i det specifika beskriver Kvale och Brinkmann (s. 176) att intervjun ska inledas med frågor där den intervjuade får möjlighet att beskriva egna erfarenheter, för att sedan bli mer ingående. Den empiriska studiens intervjufrågor inleddes med att lärarna fick beskriva en situation där de själva upplevt att en elev förstått det lästa, för att skapa en bekväm situation. Efter varje avslutad intervjufråga ställdes relevanta följdfrågor utifrån vad läraren svarat. I intervjuguiden för den empiriska studien har både tematiska (vad) och dynamiska (hur) frågor använts (se bilaga A). Intervjufrågorna ska enligt Kvale och Brinkmann präglas av tematisk och dynamisk karaktär där tematiska frågor beskrivs ställas först då de hör till forskningsämnet. Tematiska frågor ska följas upp av dynamiska för att hålla samtalet levande och präglas av en god stämning. I den empiriska studien har dock har frågor som inlets med *varför* nyttjats sparsamt som följdfrågor, då det riskerade att lärarna behövde förklara sig. Frågor som inleds med *varför* kan enligt Kvale och Brinkmann (s. 176) innebära att den intervjuade känner sig förhörd dock beskrivs frågorna möjliggöra en fördjupad förståelse av en situation.

En pilotintervju med en lärarstudent genomfördes innan intervjuerna med de verksamma lärarna inleddes. Avsikten med pilotintervjun var att bringa klarhet i hur den empiriska studiens intervjufrågor uppfattades samt vilka möjliga svar som frågorna skulle kunna generera. Efter avslutad pilotintervju omformulerades intervjufrågorna något för ökad förståelse. Boreus (2015, s. 174) beskriver att en pilotintervju kan inbringa insikt i hur frågorna uppfattas av kommande intervjupersoner samt att forskaren får tillfälle att reflektera över dess utformning. Bryman (2011, s. 258) är av samma mening då pilotintervjun kan säkerhetsställa att frågornas utformning är begripliga och att frågorna annars är möjliga att åtgärda innan bokade intervjuer. För den empiriska studien kontaktades verksamma lärare via mail där ett deltagarbrev, som beskrivs under etiska principer, bifogades för att informera lärarna om studien. Individuella tider för intervjuer bokades med lärarna utefter deras schema och samtliga sju lärare som kontaktades valde att delta, vilket innebär att den empiriska studien inte har något bortfall. Intervjufrågorna som användes för undersökningen skickades ut några dagar innan avsatt tid för intervju, för att lärarna skulle känna sig mer bekväma samt inte överraskas av någon fråga vid intervjutillfället (se bilaga A).

6.2 Urval och etiska principer

För den empiriska studien valdes lärare som var behöriga i ämnet svenska, då kunskaper om textsamtal vid läsning av skönlitteratur efterfrågades. Sju verksamma lärare intervjuades, både män och kvinnor, som är behöriga i årskurserna ett till nio. De sju lärarna som deltagit i den empiriska studien bor i tre skilda kommuner i Sverige och arbetar på olika skolor i förskoleklass upp till årskurs sex. Tiden som lärarna har varit verksamma varierade från 1 till 42 år, de flesta har arbetat i över tio år. Alla de lärare som intervjuats för den empiriska studien är behöriga i svenska men också i andra ämnen såsom matematik, SO, NO, bild, idrott och engelska.

Fiktivt namn	Antal år som verksam lärare	Behöriga ämnen	Arbetar i årskurs
Birgitta	1	Alla ämnen utom slöjd och idrott	2
Andreas	18	Matematik, NO, teknik, idrott och hälsa, svenska och svenska som andraspråk	7
Pernilla	42	Alla skolans ämnen	4
Roger	26	Svenska	Förskoleklass
Majken	17	Svenska, so, matematik, no, engelska	5
Helena	9	Matte, no, teknik, engelska och svenska	5
Göran	19	Svenska, so, engelska och bild	6

Kihlström (2007a, s. 49) menar att urvalet är viktigt att reflektera över vid kvalitativa intervjuer och att det handlar om att intervjua personer som har erfarenhet av det område som berörs. Bryman (2011, s. 350-351) redogör för ett målstyrt urval som beskrivs som det vanligaste urvalet att använda i kvalitativa undersökningar. Det målstyrda urvalet innebär att individer väljs ut som har tydlig anknytning till forskningsfrågan som utformats för undersökningen. Vidare menar författaren att ett målstyrt urval baseras på två nivåer där första nivån innebär att, som nämnt ovan, välja ut specifika individer som berör forskningsfrågan. Därefter väljs specifika personer ut för intervjuer för att möjliggöra att forskningsfrågorna kan besvaras. I den empiriska undersökningen valdes först verksamma lärare ut för att senare specificeras till sju lärare som är behöriga i ämnet svenska. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 42) menar att det i kvalitativa intervjuer är tillräckligt att intervjua sex till åtta personer ur en specifik grupp för att få ett neutralt underlag.

Vid första kontakt med lärarna bifogades ett deltagarbrev för att informera lärarna om de fyra etiska principerna (se bilaga B). Lärarna samtyckte om sin medverkan i studien samt att intervjun spelas in via ljudupptagning, genom att skriva under deltagarbrevet vid intervjutillfället. För att skydda de deltagande lärarna så utgick den empiriska studien från Vetenskapsrådets (2002, s. 6) fyra huvudkrav. I deltagarbrevet informerades lärarna om varför studien genomfördes, vad materialet skulle användas till, att deras svar var anonyma samt hur de inspelade intervjuerna skulle förvaras och behandlas. Vetenskapsrådet (s. 5) redogör för att en självklar utgångspunkt i forskning är att individer inte ska utsättas för någon slags skada, kränkning eller förödmjukelse. Vidare belyses de fyra huvudkraven som viktiga att följa vid forskning för att skydda alla

individer som deltar. Innan påbörjad undersökning ska deltagarna alltid upplysas om dessa krav för att alla individer ska skyddas. De fyra huvudkraven beskrivs som informations-, samtyckes-, konfidentialitets- samt nyttjandekravet. Genom att deltagarbrevet bifogades vid första kontakt med lärarna, där studiens syfte klargjordes, medförde det att informationskravet uppnåddes för den empiriska studien. Vetenskapsrådet belyser att informationskravet innebär att forskaren upplyser de deltagande om syftet med undersökningen. I deltagarbrevet framkom även de tre andra huvudkraven som Vetenskapsrådet beskriver, konfidentialitets- nyttjande- och samtyckeskravet. De tre huvudkraven beskrevs i deltagarbrevet genom att materialet skulle förvaras på ett säkert sätt. För att förvara materialet på ett säkert sätt lades intervjuerna på en extern USB-sticka för att inga obehöriga skulle komma åt materialet. Lärarna avidentifierades i transkriberingen av intervjuerna och gavs fiktiva namn för att skyddas ytterligare. Det beskrevs även vad materialet skulle användas till samt att lärarna själva bestämde över sin medverkan i intervjuerna genom att de skrev på deltagarbrevet och närsomhelst kunde avbryta intervjun utan vidare förklaring. När lärarna skrev under deltagarbrevet godkände de även att intervjun spelades in via ljudupptagning. Genom att den empiriska studien utgått från Vetenskapsrådets fyra huvudkrav, har det möjliggjort att de deltagande lärarna skyddats i studien.

Intervjuerna spelades in genom röstinspelning vilket gav oss möjlighet att lyssna aktivt på lärarna för att ställa relevanta följdfrågor för att sedan analysera ljudinspelningen. Bjørndahl (2005, s. 71) beskriver att ljudupptagningar bevarar en situation som blir möjlig att höra vid flera tillfällen, då vårt minne inte har möjlighet att registrera all information vid ett enda tillfälle.

Intervjuerna inleddes med ett kort samtal där lärarna fick berätta om vilken utbildning de har, vilka ämnen de är behöriga i samt hur många år det varit verksamma lärare. Det inledande samtalet utfördes för att lärarna skulle få möjlighet att bekanta sig med situationen och med oss som intervjuare. Intervjuerna skedde vid sju olika tillfällen och varade i cirka fyrtio minuter. Fyra av intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplatser, antingen i ett av skolans klassrum eller i ett mindre närliggande rum. Tre intervjuer genomfördes i hemmiljö, där två av intervjuerna genomfördes hemma hos lärarna och den tredje hemma hos en av studiens författare. Alla intervjuer resulterade i ett samtal där lärarna svarade utförligt på frågorna utifrån beskrivande och talande exempel utan press över att behöva förklara sig. Efter ett antal intervjuer började de sju lärarnas svar att likna varandra och vi upplevde då att vårt resultat var mättat. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 42) menar att en mättnad uppkommer då respondenternas svarsmönster upprepar sig vid ett flertal intervjuer och att datainsamlingen kan avslutas då fler intervjuer troligtvis inte kommer resultera i nya perspektiv. Forskarna menar dock att antalet intervjuer för ett mättat resultat inte är förutbestämt eftersom det beror på undersökningens utformning. Varje inspelad intervju transkriberades sedan för vidare analys.

6.3 Bearbetning och analys av empiriskt material

Efter varje inspelad intervju transkriberades materialet för att möjliggöra ett noggrant analysarbete. Det empiriska materialet innefattade totalt 4 timmar och 23 minuter. Våra transkriberingar genomfördes genom att vi lyssnade på de inspelade intervjuerna, pausade, antecknade det som sagts för att sedan fortsätta lyssna, pausa och anteckna. När hela intervjun hade lyssnats igenom och antecknats, valde vi att lyssna igenom ytterligare en gång och då följa med i transkriptet för att kontrollerna så vi fått med allt som sagts i intervjuerna. Bryman (2002, s. 310) beskriver transkribering som en central del i kvalitativa intervjuer då forskare i de undersökningarna ofta lägger fokus på det som intervjupersonerna säger samt hur det säger det.

Författaren menar då att det är nödvändigt att man transkriberar materialet genom att göra en fullständig redogörelse av intervjun för att kunna analysera den.

I transkriberingarna av intervjuerna valde vi att vara noggranna och transkribera allt det som lärarna sade för att vi ansåg att det gav en tydlig bild av hur intervjun var. Detaljer som att lärarna hakade upp sig, betoningar av specifika ord, tvekade eller när de stannade upp i sin berättelse togs med i transkripten. Tholander och Thunqvist Cekaite (2009, s. 157) beskriver att det är viktigt att bestämma sig för hur en intervju ska transkriberas när man genomför forskningsintervjuer. Vidare menar de att en viktig del i transkriberingen är att ta upp *vad* som sägs men även *hur* det sägs samt att en bra transkription bör kunna läsas så att den liknar den inspelade intervjun. Intervjuernas längd varierade, vissa var lite längre och andra kortare. Bryman (2002, s. 311) belyser att tiden för hur lång en kvalitativ intervju pågår varierar stort samt att man bör vara medveten om att transkriberingen är en tidskrävande process. Intervjuerna för den empiriska studien varade i cirka 40 minuter och transkriberingen för varje intervju tog allt från två till tre timmar beroende på hur detaljerad den intervjuade läraren var. Vidare beskriver Bryman transkribering som en givande process där man lyckas bevara intervjupersonernas formuleringar och uttryck, dock leder transkriberingen till mycket material som ska analyseras. Våra transkriberingar skrevs därefter ut för att möjliggöra det fortsatta arbetet av analysen.

För att analysera intervjuerna för den empiriska studien inspirerades vi av Dahlgren och Johanssons (2009) systematiska modell. Modellen användes för att påbörja en bearbetning av det empiriska materialet på ett systematiskt sätt för att få en insikt i respondenternas beskrivningar. Modellen valdes då den möjliggjorde en tydlig och transparent analys av transkriberingarna i förhållande till syfte och frågeställningar. Modellen innehåller sju steg med allt från genomläsning av transkripten till att resultatet består av färdiga kategorier. När intervjuerna hade transkriberats var det möjligt att få en uppfattning om det empiriska materialet. Alla transskript lästes igenom då intervjuerna genomfördes både gemensamt mellan oss forskare och individuellt. Vid läsningen gjordes anteckningar och markeringar vid intressanta delar av materialet. Dahlgren och Johansson (2009, s. 127) menar att det första steget i bearbetningen är att forskaren lär känna materialet vilket innebär att forskaren utgår från det transkriberade materialet och för anteckningar kring de. Efter en första övergripande genomläsning av transkripten och anteckningarna lästes materialet igenom en andra gång med fokus på syfte och frågeställningarna. I transkripten användes olika färger för de olika mönster som återfanns och de färgade styckena klipptes sedan ut och sorterades. Dahlgren och Johansson (2009, s. 128) menar att det andra steget innebär starten av bearbetningen där forskaren försöker urskilja mönster och betydelsefulla signalement utifrån syfte och frågeställning. Utifrån det kan forskaren sedan gruppera materialet som ett pussel där olika mönster passar med varandra och kondenserar det transkriberade materialet.

De olika textremsorna sorterades i relation till den empiriska studiens syfte och frågeställningar och bildade olika högar. Dels i högar i förhållande till studiens frågeställningar men även i form av likheter och skillnader i lärarnas svar på intervjufrågorna. Dahlgren och Johansson menar att det tredje steget (2009, s. 129) innebär en jämförelse utifrån materialet forskaren har framför sig.

Det empiriska materialet bearbetades ett flertal gånger då materialet resulterade i att det passade i flera högar och fick då bearbetas ytterligare en gång tills det tydligt framgick likheter och skillnader. Dahlgren och Johansson (s. 129) beskriver det fjärde steget genom att forskaren nu hittat de likheter och skillnader som efterfrågats i relation till studiens syfte och frågeställningar.

Genom likheter och skillnader i de sju lärarnas beskrivningar framträdde olika kategorier i relation till den empiriska studiens syfte och frågeställningar. Det var av stor vikt att finna essensen av varje kategori som skulle ge en inriktning som skiljer sig från de andra kategorierna eller om de alternativt skulle bli underkategorier för resultatet. De kategorier som först framkom var att lärarna *nivågrupperar*, *undervisar om lässtrategiers användning*, *använder varierade samtalsmodeller*, *högläser*, *aktiverar förkunskaper* samt *undervisar om genrens uppbyggnad*. Det visade sig att kategorierna överlappade varandra och bearbetas ännu en gång för att finna kärnfulla kategorier. Det visade sig att strategierna där lärarna *nivågrupperar* och *högläser* förekom i de andra kategorierna, vilket innebar att de inte blev kärnfulla och enskilda som kategorier ska vara. Kategorin *använder varierade samtalsmodeller* blev inte heller en kategori i resultatet då det i den visade sig att eleverna samtalade tillsammans utan lärarens medverkan, vilket då inte hade relation till studiens syfte och frågeställningar. Dahlgren och Johansson (2009, s. 129) beskriver att det femte steget i bearbetning innebär att forskaren skapar kategorier där likheterna nu samlas för att få ett fokus inom kategorin. Forskaren försöker finna kärnan i varje kategori och det kritiska i det steget är att forskaren måste ta beslut om vad som ska ingå i en kategori innan en ny skapas. Det är vanligt att forskaren behöver omarbete kategorierna vid ett flertal tillfällen för att finna tillräckligt separata kategorier (Dahlgren och Johansson, 2009).

Slutligen var det möjligt att namnge de olika kategorierna med en rubrik som representerade lärares strategier vid textsamtal i relation till studiens syfte och frågeställningar. Kategoriernas namn bearbetades ett flertal gånger för att möjliggöra en representation av varje enskild kategori med tydliga beskrivningar. Kategorierna blev: *undervisar om lässtrategiers användning*, *aktiverar förkunskaper* samt *undervisar om genrens uppbyggnad*. Dahlgren och Johansson (2009, s. 30) menar att det sjätte steget innebär att forskaren ska sätta namn på de kategorier som ska ingå i resultatet. När kategorierna namnges så filtreras och framträder det mest betydelsefulla materialet. Det sista steget i bearbetningen av det empiriska materialet var att säkerhetsställa att varje kategori berörde lärares olika beskrivningar om vilka strategier de använder vid textsamtal i samband med läsning av skönlitteratur. Från början fanns ett större antal kategorier som slutligen resulterade i ett fåtal med en variation inom den enskilda kategorin. Steget är det sista steget i Dahlgren och Johanssons systematiska modell (2009, s. 130) och innebär att forskaren granskar kategorierna och går in i en fas där det avgörs om det finns tillräckliga kontraster kategorierna emellan eller om de går in i varandra. En kategori ska innebära ett uttömmande svar som inte ska förekomma i en annan kategori. Detta steg kan innebära att kategorierna blir färre och mer kärnfulla. För att tolka citaten i varje kategori användes analytiska verktyg i form av begreppen *mediering*, *stöttning* samt *appropriering* då begreppen är centrala inom det sociokulturella perspektivet som är studiens ramverk.

7. Metoddiskussion

I föregående kapitel presenterades metoden för den empiriska studien och i följande kapitel presenteras styrkor och svagheter med metoden samt studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Den empiriska studien hade enbart en insamlingsmetod vilket kan ha resulterat i en svaghet för studiens validitet. Lärarnas beskrivningar i intervjuerna hade med observationer av undervisningen, som ytterligare insamlingsmetod, kunnat bekräfta lärarnas förklaringar. Kihlström (2007b, s. 231) beskriver föregående beskrivning som ett tillvägagångssätt för att försäkra sig om hög validitet då forskaren utgår från flera insamlingsmetoder, vilket benämns som triangulering.

Då analysmetoden var transparent och möjlig att följa steg för steg, kan en annan forskare följa den och förstå hur vi gått tillväga. Genom analysmetodens transparens stärker det den empiriska studiens reliabilitet. Bjereld, Demker och Hinnfors. (2009, s. 115) beskriver ett sätt att stärka reliabiliteten i en undersökning är att låta en annan forskare upprepa undersökningen för att kontrollera om resultaten överensstämmer, vilket gör att studiens reliabilitet för studien då stärks.

Vid intervjuerna träffades vi som intervjupersoner och respondenter enbart under intervjutillfället vilket resulterade i en ytlig relation mellan oss. För den här undersökningen ansågs den ytliga relationen som en svaghet, då vår relation till respondenterna kan ha påverkat tillförlitligheten i undersökningen. Bryman (2011, s. 440) beskriver en jämförelse mellan observationer och intervjuer och menar att den deltagande observatören vid observationer skapar en betydligt djupare kontakt med människor. Det blir möjligt då den deltagande observatören befinner sig en längre period i miljön som undersöks vilket också gör att det skapas en närmare relation än vid en kvalitativ intervju (Bryman). Då vi som forskare enbart genomfört en pilotintervju innan intervjuerna med de sju lärarna, kan det ses som en svaghet för studien då vi inte var tränade på uppgiften. Dock tränade vi en gång på intervjumomentet vilket ändå gjorde att vi var någorlunda förberedda på uppgiften.

Som forskare i studien kan vi ha påverkat studiens resultat då situationen för intervjun spelar stor roll för de intervjuades utsagor. Bryman (2002, s. 132) beskriver att det är av stor vikt för intervjuaren att skapa en god relation till respondenten. Dock belyser Bryman att en god relation kan leda till att respondenten svarar på intervjufrågorna på ett sätt som personen tror att intervjuaren vill höra. I intervjuerna för den empiriska studien upplevde vi som forskare att relationen var god, om än ytlig, och att vissa av de intervjuade lärarna svarade på ett sätt som de uppfattade var "korrekt" för vår studie vilket möjligen berodde på vår medverkan vid intervjutillfället. Kihlström (2007a, s. 231) beskriver att det är av stor vikt att vid intervjuer vara tränade på uppgiften vilket då påverkar studiens reliabilitet på ett fördelaktigt sätt. Dock genomfördes intervjuerna främst med båda forskarna som närvarande vilket ses som en styrka för den här studien. Kihlström (s. 231) menar att reliabiliteten i en undersökning ökar om två personer är närvarande vid intervjun. Varje intervju spelades in för att öka den empiriska studiens tillförlitlighet då vi ville kunna lyssna igenom intervjuerna flera gånger, vilket inte hade varit möjligt vid enbart enstaka anteckningar. Bryman (2002, s. 310) belyser ljudupptagningar som ett sätt att förbättra minnet på samt underlättar en noggrann analys av materialet vilket påverkar studiens tillförlitlighet.

Den empiriska studiens resultat är inte möjligt att generalisera eftersom studien baseras på intervjuer med sju lärares uppfattningar om och erfarenheter av textsamtal i samband med läsning av skönlitteratur. Bryman (2002, s. 270) menar att kvalitativ forskning är svår att generalisera då det antingen baseras på deltagande observationer eller intervjuer med ett litet specifikt urval. Bryman beskriver då att det därför inte är möjligt att applicera resultatet i större kontexter.

Ett etiskt dilemma vi som forskare stött på under insamlingen av det empiriska materialet var att några av de intervjuade lärarna berättade om specifika elevers hemförhållanden samt svårigheter. Under transkriberingen av de intervjuerna valde vi att inte ta med de delarna i samtalet i avseende att skydda de individer som diskuterades. Eftersom intervjuerna baserades på lärarnas uppfattningar om sin undervisning så blir det ett etiskt dilemma i sig då det blir tillgängligt för andra att läsa. Kvale och Brinkmann (2014, s. 99) beskriver att etiska svårigheter främst uppstår i forskningsintervjuer, med tanke på svårigheterna med att en individs uppfattningar forskas på och blir tillgängligt för allmänheten. Vidare menar Kvale och Brinkmann att det under hela intervjuundersökningen förekommer etiska problem och därför belyser författarna att det är av stor vikt att etiska principer tas hänsyn till under hela undersökningen.

8. Resultat och analys

När det empiriska materialet analyserats och kategoriserats sammanställdes de i form av resultatet nedan. I följande kapitel presenteras kategorier i relation till den empiriska studiens syfte och frågeställningar. Varje kategori presenterar lärarnas strategier vid textsamtal om skönlitteratur. Kategorierna resulterade i: *undervisar om lässtrategiers användning*, *aktiverar förkunskaper* samt *undervisar om genrens uppbyggnad*. De analytiska begreppen *mediering*, *stöttning* och *appropriering*, som definierats i bakgrunden, användes för att tolka studiens resultat utifrån det sociokulturella perspektivet. Citaten illustrerar innehållet i kategorierna för att på ett tydligt sätt presentera kategorins innebörd. De intervjuade lärarna har, som tidigare nämnts, avidentifierats vid transkribering för att möjliggöra ett mer beskrivande resultat genom att lärarna namnges.

8.1 Undervisar om lässtrategiers användning

Vid analysen av intervjuerna visade det sig att flertalet av de lärare som intervjuades undervisade om lässtrategiers användning i textsamtalet vid läsning av skönlitteratur. Att undervisa om lässtrategiers användning innebär att läraren visar eleverna hur de kan stanna upp i texten och ställa frågor om textens innehåll, måla upp texten med bilder i huvudet samt reda ut svåra ord och begrepp som förekommer i texten. Lärarna som tas upp i kategorin arbetar i årskurs två, fyra och fem.

Birgitta uttrycker att hon visar hur hon ställer och besvarar frågor med sina elever i årskurs två. Birgitta menar att det är av stor vikt att elever får möjlighet att samtala om skönlitteratur tillsammans med andra för att utveckla läsförståelse. Följande citat illustrerar hur Birgitta undervisar om lässtrategin i form av att ställa samt besvara frågor vid textsamtalet i samband med läsning av skönlitteratur.

Det var ju jag som både ställde frågor i samtalen och svarade på frågor för att visa dem hur man använde lässtrategin.

Här belyses att Birgitta medierar en kunskap genom sitt språk när hon undervisar eleverna hur de kan ställa och besvara frågor i textsamtalet om skönlitteratur. När läraren genom sitt språk kommunicerar hur eleverna kan ställa och besvara frågor i texten sker en stöttning. Eleverna får stöttning genom att läraren besitter högre kunskaper om hur man ställer och besvara frågor vid läsning av texter för att förstå innehållet. Lärarens stöttning leder till att eleverna kan ta emot kunskapen och appropriera den för att vid den enskilda läsningen aktivera att ställa och besvara frågor på egen hand. Eleverna kan då aktiveras från att vara passiva läsare som enbart avkodar texten, till att bli aktiva läsare som har förmågan att inse när de inte förstår texten och hur de kan ställa och besvara frågor för att förstå textens innehåll.

Helena visar eleverna hur de kan reda ut svåra ord och begrepp när de samtalar om skönlitteratur. När Helena högläser ur gemensam litteratur så brukar hon stanna upp vid svåra ord eller begrepp och diskutera begreppen med eleverna i årskurs fem. Helena uttrycker att hon visar eleverna hur de kan tänka när de stöter på ett svårt ord eller begrepp i en text, vilket illustreras i citatet nedan.

När man diskuterar innehållet i böckerna och där man lyfter fram olika missförstånd och svåra begrepp. Det försöker jag lära dem, just att om du inte förstår ett ord så markera det för annars kanske du missar sammanhanget och innehållet i boken och det försöker jag visa genom att skriva upp svåra ord på tavlan. Det är också en viktig aspekt i det hela att de fångar upp svåra ord och begrepp som vi tillsammans kan diskutera.

Helena medierar genom sitt språk en kunskap när hon undervisar om hur hon reder ut svåra ord och begrepp för eleverna i textsamtalet vid läsning av skönlitteratur. När hon skriver upp svåra ord och begrepp på tavlan som sedan diskuteras, kan det leda till en stöttning för eleverna som lär sig av en mer kompetent person om hur de kan gå tillväga när de stöter på ett svårt ord eller begrepp i texten. Eleverna kan då appropriera kunskapen genom att ta emot den och själva reda ut oklarheter och svåra begrepp i den enskilda läsningen, på så sätt kan eleverna bearbeta den skönlitterära texten för att förstå innehållet. Genom att läraren visar hur eleverna kan reda ut svåra ord och begrepp, aktiveras de från passiva läsare som enbart förutsätter att budskapet ska stå skrivet, till att bli aktiva läsare som vet hur de ska reda ut svåra ord och begrepp i texter de möter i skolan.

Pernilla uttrycker att hon låter hennes elever i årskurs fyra samtala mycket vid hennes högläsning av gemensamt läst skönlitteratur. Pernilla berättar att det i skönlitteratur ofta finns metaforer som innebär olika beskrivningar av något, som kan vara komplicerade för eleverna att förstå. Citatet nedan illustrerar hur Pernilla undervisar om hur eleverna kan tänka för att förstå metaforen i texten.

Men i skönlitteratur kan det ju också vara så, det kan ju vara metaforer då, det kan vara beskrivningar då. Det är vinter men det står inte i texten att det är vinter. Då visar jag hur jag tänker genom att svara på frågorna, jo flingorna singlar, det är jättekallt ute, mörkret sänker sig ja ni vet så.

Genom sitt språk medierar Pernilla kunskapen till eleverna när hon undervisar eleverna i hur hon ställer och besvarar frågor till den skönlitterära texten i textsamtalet, för att förstå metaforens betydelse. Medieringen kan leda till en stöttning då Pernilla undervisar om hur eleverna kan ställa och besvara frågor för att förstå metaforens betydelse, då hon besitter högre kunskaper om hur strategin kan användas. Genom Pernillas stöttning kan eleverna appropriera kunskapen genom att ta emot den, vilket kan leda till att eleverna vid den enskilda läsningen bearbetar texten genom att ställa och besvara frågor. När Pernilla undervisar om hur eleverna kan ställa och besvara frågor till texten kan eleverna aktiveras från passiva läsare, som enbart läser texten utan att skapa mening med den, till aktiva läsare som använder lässtrategier för att tillägna sig textens innehåll.

Birgitta uttrycker att hon började visualisera kontinuerligt i textsamtalet med eleverna, då hon ansåg att hennes elever i årskurs två inte visste hur de skulle tänka när de läste skönlitteratur för att förstå textens innehåll. Nedan följer ett citat som illustrerar en situation där Birgitta vid textsamtal om skönlitteratur, undervisar eleverna om hur de kan visualisera när de läser den skönlitterära texten.

Vi blundade och målade upp bilder med vad vi läste och det var svårt för många för de hade aldrig gjort så när de läste. I slutet när vi jobbade med det här så var det helt naturligt för dom att använda lässtrategin. En elev sa: fröken, fröken, när jag läste såg jag en häst som sprang över ängen. Det stod inte precis att den gjorde det men jag såg att den sprang där på ängen.

Birgittas mediering sker här genom att hon med sitt språk undervisar eleverna i hur de kan visualisera textens innehåll när de läser skönlitterära texter. Medieringen kan resultera i en stöttning då Birgitta har en högre kunskap än eleverna om hur de kan måla upp bilder i huvudet under tiden de läser. Eleverna kan då ta till sig den kunskapen och appropriera den för att på egen hand vid enskild läsning, visualisera textens innehåll för att förstå innehållet. På så sätt kan eleverna aktiveras från passiva läsare som inte har förmågan att visualisera textens innehåll vid läsning, till att bli aktiva läsare som medvetet visualiserar hästen som springer över ängen.

Sammanfattningsvis redogjorde lärarna för att de undervisar om lässtrategiers användning vid textsamtal i samband med läsning av skönlitteratur på varierade sätt. De undervisar eleverna om hur det kan ställa och besvara frågor, reda ut svåra ord och begrepp samt visualiserar innehållet i den skönlitterära texten. När eleverna lär sig att själva använda lässtrategierna vid den enskilda läsningen kan de aktiveras från att vara passiva läsare till att bli aktiva läsare som är medvetna om när och hur lässtrategierna kan användas.

8.2 Aktiverar förkunskaper

Vid analysen av intervjuerna visade det sig att flertalet av de intervjuade lärarna aktiverar elevernas förkunskaper i textsamtalet om skönlitteratur. Att aktivera förkunskaper innebär att lärarna arbetar med elevernas förförståelse för att öka deras intresse och engagemang för läsning. Förkunskaperna kan dels vara kopplade till det eleverna har kunskaper om innan läsningen påbörjas men också erfarenheter de har kring händelserna i texten. Lärarna som skildras i kategorin arbetar i förskoleklass, årskurs fem, sex samt sju.

Andreas uttrycker att det ofta finns mycket underförstått i en skönlitterär text, vilket kan vara svårt för hans elever i årskurs sju att förstå. Följande citat illustrerar hur Andreas går tillväga i textsamtalet för att se vad eleverna kan om texten innan de börjar läsa.

Till exempel så läste vi en gång ur *Bröderna Lejonhjärta*, som egentligen är ganska svår, för där är mycket underförstått. Jag brukar försöka plocka upp deras förförståelse med en mindmap, som bröderna lejonhjärta, att man kollar vad dom kan sen innan om den boken. Då när vi diskuterade så hörde jag på elevernas resonemang vad de kunde.

I citatet belyses att Andreas medierar elevernas samlade förkunskaper genom sitt språk i textsamtalet om *Bröderna Lejonhjärta* utifrån en mindmap. När Andreas aktiverar förkunskaperna kan eleverna utan förkunskaper ta emot de kunskaperna och på så sätt appropriera dem. När eleverna tar emot kunskaperna om vad *Bröderna Lejonhjärta* handlar om, kan eleverna sedan använda de kunskaperna i den enskilda läsningen. Genom att använda förkunskaperna vid den enskilda läsningen kan eleverna aktiveras från att vara passiva läsare som besitter förkunskaper men inte vet hur de kan användas, till att bli aktiva läsare som aktivt kopplar den skönlitterära texten till vad de vet sedan tidigare om den.

Citatet nedan illustrerar hur Roger uttrycker att han vid textsamtal om skönlitteratur samtalar med eleverna i förskoleklass om händelser de varit med om i böckerna, för att skapa förståelse för innehållet.

Ja, nej men det är ofta så att man samtalar om sådana böcker om man vet att någon gått igenom något liknande och att man läser om det och att man samtalar om det för att skapa förståelse.

När Roger genom sitt språk medierar en kunskap om hur eleverna kan relatera texten till egna erfarenheter, aktiverar han elevernas förkunskaper i textsamtalet om skönlitteratur. Genom att Roger aktiverar förkunskaper och då relaterar innehållet till något han vet att eleverna varit med om, kan eleverna ta emot kunskapen om hur de kan tänka för att förstå en text och då appropriera den. När eleverna aktiverar sina förkunskaper genom att relatera texten till egna erfarenheter vid den enskilda läsningen, kan de aktiveras från passiva läsare som enbart läser textens innehåll utan förståelse, till aktiva läsare som kan sätta texten i relation till vad de varit med om för att förstå innehållet.

Majken beskriver att hon samlar in elevernas kunskaper för att plocka upp deras förförståelse vid textsamtal om skönlitteratur med eleverna i årskurs fem. Citatet nedan illustrerar Majkens aktivering av elevernas förkunskaper.

Jag lämnar ut små post-it lappar till barnen och plockar upp deras förförståelse för boken. Vi sätter post-it lapparna på tavlan och diskuterar kring vad eleverna vet sedan tidigare för att väcka ett intresse och en förförståelse för boken.

Genom att Majken medierar elevernas samlade kunskaper genom sitt språk med hjälp av post-it lapparna på tavlan, använder hon strategin där hon aktiverar elevernas förkunskaper. Eleverna

kan då appropriera kunskaperna om bokens innehåll och på så sätt ta emot dem. De elever som inte besitter förkunskaper kan appropriera dem och applicera i den enskilda läsningen för att förstå bokens innehåll. Genom att eleverna kan applicera förkunskaperna i den enskilda läsningen kan de aktiveras från passiva läsare som inte är medvetna om hur de ska använda förkunskaperna för att förstå, till aktiva läsare som medvetet använder förkunskaperna för att förstå bokens innehåll.

Göran uttrycker hur han försöker få igång elevernas tankar vid textsamtal om skönlitteratur, för att eleverna i årskurs sex ska känna igen sig i texterna de samtalar om för att skapa mening med textens innehåll. Följande citat illustrerar hur Göran aktiverar elevernas förkunskaper vid textsamtalet.

Att på olika sätt samtala om innehållet, det kan man göra på olika sätt ju beroende på syftet och vad man vill få fram såklart. Men att relatera till egna erfarenheter, miljöer, situationer och att försöka få igång den där diskussionen kring en text och vad den kan betyda för en.

När Göran genom sitt språk medierar att eleverna ska relatera texten till egna erfarenheter, miljöer eller situationer, aktiverar han elevernas förkunskaper i textsamtalet om skönlitteratur. När eleverna aktiverar sina förkunskaper tar de emot kunskapen om hur de kan förstå textens innehåll genom att relatera den till egna erfarenheter. Eleverna kan sedan aktivera sina förkunskaper i den enskilda läsningen och då aktiveras från passiva läsare, som inte vet hur eller när förkunskaperna ska användas, till aktiva läsare. De aktiva läsarna är medvetna om hur de ska bearbeta texten för att förstå innehållet genom att koppla den till egna erfarenheter. Genom att eleverna aktiverar sina förkunskaper kan de skapa mening med texten eftersom den blir mer vardagsnära och kopplad till det eleven själv upplevt.

Sammanfattningsvis behandlade kategorin lärarnas beskrivningar av hur de utgår från elevernas erfarenheter i textsamtalet om skönlitteratur genom att utgå från de eleverna varit med om vid tidigare tillfällen. Genom att lärarna aktiverade elevernas förkunskaper på varierade sätt får eleverna möjlighet att aktiveras från passiva läsare som enbart läser textens utan att använda sig av förkunskaperna till att bli aktiva läsare som förstår textens innehåll.

8.3 Undervisar om genrens uppbyggnad

Vid analysen av intervjuerna med lärarna fram att de undervisar eleverna i hur skönlitterära verk är uppbyggda och diskuterar det tillsammans med eleverna i textsamtalet. Det innebär att läraren undervisar hur en specifik genre är uppbyggd och vilka särskilda drag den har. Lärarna som framställs i kategorin arbetar i årskurs 2, 4 samt 5.

Pernilla uttrycker att hon arbetar med BHS (vilket innebär att Pernilla diskuterar med eleverna att en text har en början, handling samt slut) vid textsamtal om skönlitteratur för att förmedla kunskaper om genrens struktur med eleverna i årskurs fyra. Följande citat illustrerar hur Pernilla undervisar om genrens uppbyggnad vid textsamtalet.

Vi brukar prata om det här med början, handling, slut, BHS vid samtalen om texter. Att det finns en början, en handling och ett slut och det kan va på ett kapitel eller bok. Så brukar vi prata om början och att det finns ett slut och i handlingen brukar det finnas en höjdpunkt, så är det då när dom läser ofta.

När Helena medierar kunskapen om hur genren är uppbyggd genom sitt språk vid textsamtalet, kan eleverna ta emot den kunskapen för att få en ökad förståelse för innehållet i texten. När eleverna tar emot kunskapen så har den approprierats, vilket innebär att eleverna aktiveras att använda kunskapen om genrens uppbyggnad vid den enskilda läsningen. Eleverna kan då få en ökad förståelse för hur texten är uppbyggd samt för textens innehåll. Genom att läsaren besitter kunskaperna kan läsaren aktiveras från att vara en passiv läsare utan förståelse för genrens uppbyggnad, till att bli en aktiv läsare som är medveten om hur genren är uppbyggd och hur den är strukturerad för att förstå innehållet i den specifika texten.

Birgitta belyser att hon vid textsamtal om skönlitteratur vill att eleverna ska förstå budskapen i högläsningböckerna. Hon beskriver att textsamtalet möjliggör att eleverna i årskurs två lär sig se den skönlitterära genrens budskap och uppbyggnad. Citatet nedan illustrerar hur Birgitta undervisar om genrens uppbyggnad vid textsamtalet med eleverna för att de ska få en ökad förståelse för innehållet i texten.

Vid textsamtalen om skönlitteratur pratar vi om textens uppbyggnad, så som att alla böcker har en början, en handling och ett slut för att eleverna ska få en ökad förståelse för innehållet.

Här belyses att Birgitta medierar en kunskap om genrens uppbyggnad genom sitt språk när hon tillsammans med eleverna samtalar om skönlitteratur. Genom att Birgitta undervisar om genrens uppbyggnad stöttas eleverna, eftersom Birgitta besitter högre kunskaper än eleverna, om hur den skönlitterära genren är uppbyggd. Stöttningen kan leda till att eleverna approprierar kunskapen om genrens uppbyggnad, genom att ta emot den och då applicera den i den enskilda läsningen. När eleverna får kunskaper om hur den skönlitterära genren är uppbyggd, så har de möjlighet att aktiveras från passiva läsare till att bli aktiva läsare. När eleverna aktiveras till aktiva läsare blir de medvetna om hur den specifika texten är uppbyggd och kan då använda den kunskapen vid den enskilda läsningen för att bearbeta den specifika texten..

Helena uttrycker att hon haft textsamtal med eleverna i årskurs fem om boken *Du och jag*, där hon lär eleverna att se mönster i skönlitterära verk. Helena berättar att hon läser ur boken gemensamt med eleverna som handlar om en pojke som heter Andreas som upptäcker att hans pappa är otrogen mot mamman. Hon beskriver att de i textsamtalet diskuterar om när kulmen i bokens handling sker, vilket är när Andreas berättar om pappans otrohet för mamman. Tillsammans med eleverna samtalar hon om de olika mönster som finns i boken. Följande citat illustrerar i hur Helena undervisar om genrens uppbyggnad.

Det är också viktigt att eleverna lär sig se skönlitteraturens mönster i böckerna och varför boken slutar som den gör. Att dom kan se mönster, var den högsta kulmen är.

Helenas mediering sker genom språket när hon undervisar eleverna om genrens uppbyggnad, genom att visa mönster i boken *Du och jag* som de samtalar om. Genom att Helena besitter högre kunskaper än eleverna om hur genren är uppbyggd och var kulmen i handlingen sker, så stöttas eleverna i hur de kan se mönster i böckerna vid den enskilda läsningen. Om eleverna tar emot kunskapen om genrens uppbyggnad kan de använda den vid den enskilda läsningen och aktiveras från passiva läsare som inte är medvetna om hur texten kan bearbetas, till aktiva läsare som anpassar läsningen den specifika texten för att förstå innehållet.

Sammanfattningsvis behandlade kategorin lärarnas beskrivningar om hur de på varierade sätt undervisar om genrens uppbyggnad och hur det påverkar elevernas lärande vid textsamtal om skönlitteratur. När lärarna undervisade om genrens uppbyggnad fick eleverna möjlighet att gå från att vara passiva läsare som inte är medvetna om hur den specifika texten är uppbyggd, till aktiva läsare som vet om hur de ska bearbeta texten för att förstå innehållet.

8.4 Sammanfattning av resultat

Resultatet visade att alla de sju intervjuade lärarna använder textsamtal vid läsning av skönlitteratur som kan resultera i en påverkan på elevens lärande. Analyserna av intervjuerna visade att lärarna använder olika strategier vid textsamtalet då de *undervisar om lässtrategiers användning, aktiverar förkunskaper* samt *undervisar om genrens uppbyggnad*. Genom att läraren förmedlar kunskaper genom sitt språk medieras kunskaper till eleverna, som då kan appropriera dem genom att ta emot dem och applicera de vid den enskilda läsningen. När eleverna approprierar kunskaperna sker ett kunskapsutbyte mellan lärare och elev. Läraren framställs som en betydelsefull faktor i textsamtalet för att eleverna ska ha möjlighet att ta till sig och förstå den skönlitterära texten. Resultatet visar även att eleverna genom lärarnas strategier kan aktiveras från att vara passiva läsare till att bli aktiva läsare som bearbetar texten på ett medvetet sätt.

9. Resultatdiskussion

I tidigare kapitel presenterades den empiriska studiens resultat och i följande kapitel diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning angående lärares undervisning i läsförståelse, textsamtal samt metoderna Questioning the Author och Reciprocal Teaching presenteras.

Den empiriska studien belyser att de intervjuade lärarna lägger fokus på att främja meningsskapande samtal genom att lärare och elever samtalade om gemensamt läst skönlitteratur. Å ena sidan belyser Westlund (2013) att de kanadensiska lärarna som intervjuades använde varierade arbetssätt i läsförståelseundervisningen beroende på vad målet med lektionen var. Lärarna beskrev dock att det sociala samspelet utgjorde majoriteten av undervisningen. Å andra sidan visar Knutas (2008) att lärarna istället fokuserade på enskilda arbetssätt i läsförståelseundervisningen som observerades. De enskilda arbetssätten resulterade i att eleverna i studien inte förstod textens innehåll förens långt in i handlingen, vilket visades genom att eleverna inte kunde återberätta innehållet. Utifrån den empiriska studiens resultat i relation till att forskning belyses att ett enskilt arbetssätt resulterade i att eleverna inte förstod, tolkar vi det som att textsamtal är ett gynnsamt arbetssätt som kan bidra till elevernas läsförståelse.

Resultatet för den empiriska studien visar att förkunskaper utgör en stor del av lärarnas läsförståelseundervisning genom att de utgår från elevernas intressen och kopplar texten till

elevernas tidigare erfarenheter. Halleson (2015) betonar vikten av att lärarna använde sig av elevernas förkunskaper då det visade sig vara en förutsättning för att skapa ett givande textsamtal, trots att det bidrog till att eleverna fick mycket information att hantera på en och samma gång. Utifrån vår studies resultat uppfattar vi att lärarna har en betydande roll i textsamtalen, då de ger eleverna verktyg att bearbeta den skönlitterära texten för att förstå innehållet. Schmidl (2008) problematiserar dock lärarens roll vid textsamtalen då det kan innebära att samtalen blir styrda på ett sätt som gör att eleverna inte får komma till tals och försvinner i textsamtalen. Vårt resultat belyser dock att lärarna medierar kunskaper genom sitt språk, vilket då kan påverka elevers lärande på ett sätt som gör möjliggör att eleverna blir aktiva läsare som blir medvetna om hur de ska bearbeta en text för att förstå innehållet. Peterson (2016) lyfter fram läraren som ett medierande verktyg som möjliggjorde elevernas delaktighet i samtalet genom att eleverna stöttades av läraren som ledde samtalen. Genom samtalen blev det möjligt för eleverna att fördjupa varandras resonemang. De intervjuade lärarna i vår studie använder strategier vid textsamtal om skönlitteratur som syftar till att eleverna ska lyckas applicera strategierna vid den enskilda läsningen som redskap för att förstå textens innehåll. Taube et al. (2015) belyser att läraren medierade kunskaper genom sitt språk om hur eleverna kunde tänka för att ett självreglerande lärande skulle möjliggöras. Eleverna tränade på att utveckla metakognitiva förmågor med stöttning av läraren vilket resulterade i ett självreglerande lärande. Eleverna använde då lässtrategier i den enskilda läsningen och utvecklade förståelse för texten.

Lärares vägledning lyfts fram av Reichenberg och Löfgren (2014) samt Reichenberg och Emanuelsson (2014) genom metoderna Reciprocal Teaching och Questioning the Author. Metoderna visades vara utvecklande för elevernas läsförståelse genom att lärarna vägledde eleverna, genom att stanna upp under läsningen och visa hur de kunde ställa frågor samt visualisera textens innehåll. Eleverna uppvisade ett ökat intresse samt engagemang för texterna som diskuterades. Lärarna i vår studie utgick inte från metoderna, men strategierna de använder i textsamtalen liknar tillvägagångssätten i metoderna. Att lärarna i någon form vägleder eleverna visar sig vara en betydelsefull faktor i läsförståelseundervisningen. När lärarna har konkreta metoder att utgå ifrån vid textsamtal om skönlitteratur uppfattar vi att det finns förutsättningar för deltagande då alla ska få komma till tals. Reichenberg (2008) beskriver att eleverna i studien uppvisade ett stort intresse och engagemang för texterna som de gemensamt bearbetade genom att alla kom till tals, vilket bidrog till att lärare och elever löste komplicerade problem. Forskarens resultat visar att särskilt svaga elever gynnas av att ingå i samtal med andra elever. I den empiriska studien presenterades de svaga läsarna som passiva läsare som inte är medvetna om hur de ska gå tillväga för att förstå texters innehåll. Textsamtalet möjliggör diskussioner och ett utbyte av information om den skönlitterära textens innehåll mellan lärare och elever som tillsammans bearbetar texten med hjälp av strategier. Tengberg och Ohlin-Schellers (2013) resultat visade att ett utbyte av information om textens innehåll främjade den enskilda elevens utveckling då förståelsen för textens innehåll ökade. I vårt resultat kopplas ett främjande av elevernas enskilda utveckling till de strategier lärarna använder i textsamtalet, vilket kan resultera i att elevernas lärande påverkas genom att de kan aktiveras till aktiva läsare. Varga (2015) menar att eleverna blev aktiva läsare genom lärarnas undervisning i hur de kunde bearbeta en skönlitterär text för att förstå innehållet. Eleverna stöttades i sin egen läroprocess för att bli medvetna läsare som vet hur de ska ta sig an en text.

Utifrån den empiriska studiens resultat ser vi att det är av stor vikt att lärare använder en kombination av strategier, undervisar om lässtrategiers användning, aktiverar elevernas

förkunskaper samt undervisar om genrens uppbyggnad för att variera läsförståelseundervisningen. Barone och Barone (2014) lyfter att en kombination av genreförståelse och lässtrategier möjliggjorde att eleverna utvecklade läsförståelse för den specifika genren. Williams et al.s (2014) resultat visar att lärares explicita undervisning om genrens uppbyggnad hade positiva effekter på elevers läsförståelse. Vår studies resultat visar att det är av stor vikt att lärarna tillsammans med eleverna diskuterar svåra ord och begrepp i texten de tillsammans läser. Vi uppfattar det som att det är viktigt att bryta ner textens delar för att uppnå läsförståelse. Varga (2013) lyfter att textsamtalet möjliggjorde en diskussion om textens budskap och innehåll vilket resulterade i att de fick en ökad förståelse för innehållet genom att reda ut textens innehåll för att förstå budskapet.

Sammanfattningsvis visar vårt resultat i relation till den tidigare forskning som presenterats inom samma område, att läsförståelseundervisningen präglas av dels enskilda arbetssätt men även av social interaktion i form av textsamtal. Läraren framställs som en betydelsefull faktor vid textsamtalen för att vägleda eleverna i läsförståelseprocessen. Textsamtalet visar sig erbjuda social interaktion samt ett kunskapsutbyte mellan lärare och elever, som kan delge varandra information och tolkningar av texten som bearbetats. Läraren medierar kunskaper i textsamtalen genom att varierade strategier används för att medvetengöra elevernas tänkande, vilket möjliggör att de aktiveras från passiva läsare till att bli aktiva läsare som medvetet bearbetar texter genom att använda lärarnas strategier. De läsare som själva använder strategier vid den enskilda läsningen uppnår ett självreglerande lärande vilket betyder att eleverna använder strategier vid den enskilda läsningen för att bearbeta en text.

10. Slutsats och implikation

Tidigare diskuterades den empiriska studiens resultat i relation till tidigare forskning och i följande kapitel sammanfattas studiens syfte och frågeställningar med en slutsats samt dess innebörd för praktiken och vidare forskning.

Den empiriska studien grundade sig i ett problemområde där forskning visade att textsamtal om skönlitterära texter inte användes i läsförståelseundervisningen. En potentiell anledning till det beskrevs vara att lärare har låga kunskaper om hur textsamtal kan arrangeras och att det vidare fanns ett glapp i forskningen vilket innebar att området var i behov av att undersökas. För att bidra med kunskap syftade den empiriska studien till att ta del av sju lärares uppfattningar om och erfarenheter av textsamtal i läsförståelseundervisningen i grundskolan. Syftet mynnade ut i frågeställningarna: *Vilka strategier beskriver lärarna att de använder vid textsamtal i samband med läsning av skönlitteratur samt på vilka sätt lärarnas strategier påverka lärandet?*

För att besvara den empiriska studiens syfte och frågeställningar intervjuades sju lärare och intervjuerna transkriberades samt analyserades. Resultatet visade att lärarna undervisar om lässtrategiers användning, aktiverar förkunskaper samt undervisar om genrens uppbyggnad. Slutsatsen för den empiriska studien är att textsamtalets dialogiska karaktär möjliggör ett samspel mellan lärare och elever som kan leda till ett kunskapsutbyte. Genom lärares strategier i textsamtalen kan eleverna ges möjlighet att utveckla läsförståelsen vilket även forskning stödjer (Barone och Barone, 2014; Reichenberg, 2008; Reichenberg och Löfgren, 2014; Tengberg och Ohlin Scheller, 2013; Varga, 2013). Elevernas lärande påverkas av lärares strategier genom att

strategierna kan bli verktyg för eleverna att använda i den egna läsförståelseprocessen för förstå texter de möter i skolan. Genom att läraren visar eleverna hur man kan ta sig an en text med hjälp av strategier, kan eleverna bli aktiva läsare som är medvetna om hur de ska förstå texters innehåll.

Efter att ha genomfört den empiriska studien har en pedagogisk implikation tagit form utifrån våra lärdomar. Textsamtal bör användas av lärare i läsförståelseundervisningen då det kan vara gynnsamt för elevernas läsförståelse, vilket även vi vill implementera i vår framtida undervisning som blivande lärare. Genom att eleverna får verktyg i form av strategier för att förstå skönlitterära texters innehåll, får de också möjlighet att utveckla sin läsförståelse samt bli aktiva läsare vilket även är en förutsättning för deltagande i samhället. För att textsamtalet ska bli givande för alla deltagande behöver läraren vara medveten om vilka strategier som kan användas i textsamtalet om skönlitteratur, vilket kan bidra till att eleverna utvecklar läsförståelse. Resultatet från den empiriska studien bidrar med kunskaper till praktiken då tidigare forskning beskriver att lärare saknar kunskaper om hur textsamtalet kan bedrivas. Lärarna kan då ta del av den empiriska studien och då få kunskaper gällande vilka strategier de kan använda vid textsamtalet i samband med läsning av skönlitteratur.

Den empiriska studiens resultat visar att det är av stor vikt att elever undervisas i genrens uppbyggnad vid textsamtal om skönlitteratur, vilket väckt vårt intresse. I tidigare forskning beskriver Liberg (2008a, s. 2) att lärare är i behov av att implementera genrepdagik i undervisningen som stöd för elevers språkutveckling. Den vetenskapliga implikation hade då kunnat syfta till att undersöka hur lärare implementerar genrepdagik i undervisningen för att bidra till elevers språkutveckling. Syftet kan möjliggöras genom intervjuer med lärare samt klassrumsobservationer. Kombinationen av insamlingsmetoderna kan bidra med kunskaper till de lärare som är intresserade av att implementera genrepdagiken i sin undervisning.

11. Referenser

- Barone, D. & Barone, R. (2014). Stepping into science fiction: Understanding the genre. *Reading Horizons*, 53(3), 73-93. Från http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol53/iss3/5/
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap?: om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndahl, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Boréus, K. (2015) Texter i vardag och samhälle. I B. Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. (2. uppl.) (157-175) Malmö: Liber.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse - inledning och översikt. I B. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 11-21). Lund: Studentlitteratur.
- Bui, N, Y. & Fagan, M, Y. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students reading comprehension. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 59-69. doi:10.1080/1045988X.2012.664581
- Dahlgren, L-O. & Johansson, K. (2009) Fenomenografi. I B. Fejes, A. & Thornberg, R. (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 122-135) (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Eriksson-Zetterqvist, U. & Ahrne, G. (2015) Intervjuer. I B. Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. (2. uppl.) (34-55) Malmö: Liber.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Hallsson, Y. & Andersson, P. (2013). Läsutvecklande samtal på gymnasiet. I B. Skar, G. & Tengberg, M. (Red.), *Läsning!* (s. 86-102). Stockholm: Svenskläraryrket.
- Hallsson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Akademisk avhandling, Stockholms universitet, Institutionen för språkdidaktik. Från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:797737/FULLTEXT01.pdf>
- Kihlström, S. (2007a) Att genomföra en intervju. I B. Dimenäs, J. (red), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (s. 47-57) (1. uppl.) Stockholm: Liber.

- Kihlström, S. (2007b) Fenomenografi som forskningsansats. I B. Dimenäs, J. (red), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 157-171) (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2008. Falun.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2008a). *Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv*. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium*, Stockholm, 7–8 november 2008 (s.11- 25). Förlagsort: Vällingby. Tillgänglig:
<http://su.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A284157&dswid=-3496>
- Liberg, C. (2008b). *Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. Att erövra världen: dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik 26-27 november 2007*. (S. 53-68).
- Liberg, C. Geijerstam, Å.A. & Folkeryd, J.W. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Ohlin-Scheller, C. (2014). Läsrörelser - om läsande, läsundervisning och nya medier i PISA undersökningen tidevarv. *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 10(1), 24-37. Från: <https://www.kau.se/files/2016-11/Kapet%202014%20.pdf>
- Peterson, K. (2016). Making Meaning with Friends: Exploring the Function, Direction and Tone of Small Group Discussions of Literature in Elementary School Classrooms. *Reading Horizons*, 55(3), 29–61.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2008). But before you said you believed that...: A longitudinal study of text talks in small groups. *The Reading Matrix*, 8(1), 158–185.
- Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet*. (2., [uppdaterade] uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Reichenberg, M. & Emanuelsson, B.M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: en interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*. 8(1). Hämtad från:
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1103>
- Reichenberg, M. & Löfgren, K. (2014). An intervention study in grade 3 based upon reciprocal teaching. *Journal of education and learning*, 8(2), 122-131. Från
http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/214/pdf_37

- Schmidt, C. & Gustavsson, B (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse: Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige, 16(1)*, 36-51. Från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/8083/7132>
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2008. Göteborg.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Elektronisk resurs]: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. & Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever (Vetenskapsrådets delrapport) Stockholm: Vetenskapsrådet. Från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:813027/FULLTEXT01.pdf>
- Tengberg, M. & Ohlin-Scheller, C. (2013). Improving reading and interpretation in seventh grade: A comparative study of the effects of two different models for reading instruction. *Education Inquiry, 4(4)*, 689-713. Doi: <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v4i4.23221>
- Tholander, M. & Thunqvist Cekaite, A. (2009). Konversationsanalys. I B. Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 154 - 177) (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Varga, A. (2013). Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: En studie i lärares lingvistiska strategier. *Acta Didactica Norge, 4(4)*, 689-713. Från <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1119/998>
- Varga, A. (2015). Metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik, 1(1)*. Från <http://noad.ub.gu.se/index.php/noad/article/view/13/5>
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Akademisk avhandling, Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Williams, P. J. Pollini, S. Nubla-Kung, M. A. Snyder, E. A. Garcia, A. Ordynans, G. J. Atkins, G. J. (2014). An Intervention to Improve Comprehension of Cause/Effect Through Expository Text Structure Instruction. *Journal of Educational Psychology, 106(1)*, 1-17. Doi:10.1037/a0033215

11.1 Källmaterial

Birgitta.	Intervju genomförd 2017-04-16
Andreas.	Intervju genomförd 2017-04-17
Pernilla.	Intervju genomförd 2017-04-18
Roger.	Intervju genomförd 2017-04-20
Majken.	Intervju genomförd 2017-04-21
Helena.	Intervju genomförd 2017-04-20
Göran.	Intervju genomförd 2017-04-20

Bilaga A - Intervjuguide

(Frågor som ställs till alla innan intervjun börjar) Vilken utbildning har du? I vilka ämnen är du behörig? Hur många år har du varit verksam som lärare?

1. Om du försöker tänka tillbaka, vad kan du berätta om någon gång där du märkt att en elev förstått vad de läst?
2. Vad innebär läsförståelse för dig?
3. Vilka utmaningar ser du med att elever samtalar om skönlitteratur?
4. Vad innebär ett textsamtal för dig?
5. Hur ser du att en elev förstått de dem läst?
6. När väljer du att samtala med elever om skönlitteratur?

(Exempel på följdfrågor: Hur menar då? Hur kan du utveckla? Hur upplevde du det? Vilka exempel kan du berätta om?)

Avslutande fråga: Är det något du vill tillägga om läsförståelse eller textsamtal?

Bilaga B - Deltagarbrev

Vi heter Sara Gustavsson och Hanna Ljungkvist, vi studerar vår sista termin på grundlärarprogrammet 4-6 på Halmstad Högskola.

Syftet med vår empiriska undersökning är att undersöka verksamma lärares erfarenheter samt uppfattningar om textsamtal i undervisningen av svenska. Materialet kommer ligga till grund för vårt examensarbete på Halmstad Högskola. Deltagandet i undersökningen innebär en intervju som beräknas ta omkring 20-30 minuter. Samtalet kommer att spelas in för att sedan transkriberas och läggas som bilagor i examensarbetet. Ditt deltagande i intervjun är frivilligt och du kan närsomhelst avbryta samtalet utan närmare motivering.

Den information som du ger angående din undervisning och kunskap kommer behandlas så att ingen obehörig kan få tillgång till den. Genom transkriberingen kommer alla namn anonymiseras. De inspelade samtalen samt transkriberingarna kommer förstöras när examensarbetet är färdigt och godkänt. När arbetet är godkänt kommer det läggas upp i en databas vid Halmstad Högskola och om intresse finns kan arbetet läsas där.

Vi är väldigt tacksamma att du vill ställa upp på denna intervju!

Hälsningar
Sara Gustavsson och Hanna Ljungkvist

Underskrift deltagande lärare

Underskrift Hanna Ljungkvist, student på Halmstad Högskola

Underskrift Sara Gustavsson, student på Halmstad Högskola