



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Examensarbete 1

EXAMENSARBETE



Vägen till en god läsförståelse

Karin Åkesson

Läsförståelse

Laholm 2017 - 12 -27

Författare: Karin Åkesson

Vägen till en god läsförståelse Examensarbete 1



Högskolan Halmstad

Sektionen för lärarutbildningen

Grundlärarprogrammet F-3

Examensarbete 1

Handledare: Ingrid Gyllenlager och Anniqa Lagergren

Sammanfattning

Litteraturstudien behandlar dels lässtrategier vid läsförståelse dels vilka förmågor som enligt forskning är väsentliga hos eleven för att en elev ska anses vara en läsare med god förståelse. Bakgrunden till innehållet är att det har pågått diskussioner angående elevers svaghet inom just det specifika området. Syftet med litteraturstudien är därför att ta reda på vad forskning säger angående hur barn utvecklar sin förmåga att förstå läst text, sin läsförståelse, samt vilka strategier som underlättar processen på en metanivå. Studien baserar sig på vetenskapliga artiklar och resultatet visar på att det är viktigt att eleven har tillägnat sig strategier vid läsförståelse som hen kan använda, samt att textsamtal är en bra metod. Slutsatsen utifrån denna litteraturstudie är att strategier är viktigt inom läsförståelse och att läraren spelar en stor roll för elevernas utvecklade läsförståelse. Vidare forskning som skulle vara intressant att bedriva handlar om vilka strategier och hur många av strategierna som skulle kunna användas på lågstadiet i läsförståelse.

Nyckelord

Förståelse, illustrationer, läsa, läsförståelse, metoder, strategier, textsamtal.

Förord

Bakgrunden till inriktningen på litteraturstudien är den verksamhetsförlagda utbildningen som jag har deltagit i under min utbildning. Jag har då observerat att verksamma lärare inte arbetar med läsförståelse i den omfattning som jag personligen anser är tillräcklig. För att kunna ha belägg för mina åsikter vill jag därför göra en litteraturstudie inom området i syfte att ha vetenskapliga bevis.

Jag vill tacka mina handledare Ingrid Gyllenlager och Anniqa Lagergren för stöttning via mail och handledningstillfällen. Detta har hjälpt mig genom att jag reflekterat över hur och varför jag gör som jag gör.

Jag vill även tacka mina klasskamrater Jessica Johansson och Madelene Andersson för ytterligare bra kommentarer som hjälpt mitt arbete framåt. Dem sista jag vill tacka är mina systrar Sara Åkesson Kjelson och Stina Åkesson som läst genom litteraturstudien och kommit med förslag till förbättring.

Halmstad 2017

Karin Åkesson

Innehåll

Examensarbete	1
1 Inledning	1
2.1 Syfte och frågeställning	2
3 Bakgrund	2
3.1 Vad är läsförståelse?	3
3.2 Vad säger skolans styrdokument?	3
3.3 Litteratur	3
3.4 Tidigare forskning	5
4.1 Datainsamling	8
5. Metoddiskussion	9
6. Resultat	10
6.1 Literacy och läsinlärning	10
6.2 Strategier	13
7. Resultatdiskussion	17
Referenser datamaterial	22
Referenslista	23
Bilaga A	26
Söktabell	26
Bilaga B Artikelöversikt	28
Bilaga C	32
Bilaga D	33
Bilaga E	34

Examensarbete

1 Inledning

I en kunskapsöversikt från Skolverket (2016c) går det att läsa att det är en rättighet för alla individer att kunna läsa, förstå, tolka och tala om olika texter på ett både kritiskt och eftertänksamt sätt. Elever i skolan måste därför redan under de tidigare skolåren ges förutsättningar för just detta, vilket nås genom en medveten undervisning i läsförståelse. En god läsförståelse nås därför inte genom att endast låta eleverna läsa en kvart om dagen i en skönlitterär bok eller låta eleverna läsa texter som inte är anpassade utefter elevens individuella nivå (Reichenberg och Lundberg, 2011, s.140). Det kan istället leda till att eleven enbart läser på ytan istället för att förstå textens innehåll. Granström (2013, s.73) beskriver att en anledning till att elever inte utvecklar en god läsförståelse också kan vara att lärare är osäkra på vilka didaktiska strategier som elever behöver för att i sin tur kunna utveckla en god läsförståelse.

Att som individ ha utvecklat en god läsförståelse är inte bara viktigt under skoltiden utan är även en förutsättning för att individen ska kunna värna om samhällets och demokratins värderingar. Läsförståelse ska därför undervisas kring i fler ämnen än svenska (Skolverket, 2016 c, s.8). Det står i *Kursplanen för fritidshemmet och grundskolan 2011* (Skolverket, 2016) att eleverna under de tidigare åren i skolan ska få ta del av en undervisning där lässtrategier för att förstå och tolka texter ska vara i centrum. Undersökningar och forskning indikerar trots skrivelser i kursplaner och dylikt en försämring hos elever när det kommer till läsförståelse. I PISA:s (Programme for International Student Assessment) undersökning visar till exempel resultatet ett sämre resultat än mellan år 2000-2006. Det bör dock nämnas att resultat har ökat (Skolverket, 2015).

Diskussioner kring att elevers läsförståelse försämrats visar undersökningar från PISA (Skolverket, 2016a). Det har till exempel talats om hur viktig läsförståelsen egentligen är i vårt samhälle. Andra deltagare i debatten har lyft en eventuell orsak till resultaten, som är att skolan är sämre på att vidareutveckla elevers läsutveckling i jämförelse med tidigare. De försämrade resultaten skulle kunna vara en följd till att elever inte kommer i kontakt med långa texter då

dagens vardag innehåller mycket korta kommunikationer via exempelvis internetkulturen (Skolverket, 2016b).

2 Problemområde

I kursplanen för svenskämnet (Skolverket, 2016, Lgr11) går det att läsa att eleven skall ha utvecklat lässtrategier för att förstå och tolka texter. Strategier är i sin tur en förutsättning för att eleven ska kunna utveckla en god läsförståelse (Reichenberg & Lundberg, 2015). Dock belyser Granström (2013, s.73) att lärare är osäkra på vilka didaktiska strategier elever behöver för att utveckla en god läsförståelse. Det betyder i sin tur att eleverna inte ges de förutsättningar som krävs för att utveckla en god läsförståelse. Det räcker inte att sätta en bok i handen på eleverna och låta de läsa en kvart om dagen (Reichenberg & Lundberg, 2011). Eleverna måste också dessutom läsa texter som är på en lagom svår och utmanande nivå.

Utifrån ovan nämnd fakta anser jag att det finns ett behov hos mig som blivande lärare att undersöka hur forskningsområdet ser ut kring läsförståelsestrategier, med hopp om att kunna kartlägga vilka strategier som bör användas i min framtida undervisning.

2.1 Syfte och frågeställning

Litteraturstudien syftar till att sammanställa den forskning som berör elevers utveckling av läsförståelse kan gynnas.

Syftet preciseras genom nedanstående frågeställningar.

- Vilka förutsättningar och verktyg behöver elever och deras lärare, för att eleverna ska bli goda läsare?
- Vilka strategier bör lärare främst använda i sin undervisning om läsförståelse, enligt aktuell forskning?

3 Bakgrund

I bakgrunden definieras begreppet läsförståelse och dess koppling till skolans styrdokument beskrivs. Avslutningsvis presenteras relevanta delar ur litteratur kopplat till läsförståelse samt tidigare forskning som gjorts inom området.

3.1 Vad är läsförståelse?

Begreppet läsförståelse är en motsvarighet till det internationella begreppet literacy som kan översättas till läs- och skrivkunnighet eller skriftbruk. Begreppet kan även beskrivas som ett lärande som sker i ett specifikt sammanhang som handlar om att anknyta till språk, sammanhang och funktion (Lundqvist, 2013).

3.2 Vad säger skolans styrdokument?

I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2016, Lgr11) går det att läsa att eleven skall ha utvecklat lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll (Skolverket, 2011). Eleven skall även kunna lyssna och återberätta texter i olika samtalssituationer. Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter (Skolverket, 2011).

3.3 Litteratur

En automatiserad avkodning av ord och en utvecklad läshastighet är förutsättningar för att läsaren också ska kunna förstå texten som läses, det vill säga utveckla läsförståelse (Stadler, 1998, s.27-29). Om läsaren inte kan avkoda orden per automatik tar det för mycket energi och läsförståelsen blir lidande (Arnqvist, 1993, s.31; Olvegård, 2016, s.2; Reichenberg, 2008, s.11; Taube, 2002, s. 23,25). Taube (2002, s.1) tillägger också att motivation också bidrar till en läsning på en högre nivå där läsförståelsen är välutvecklad.

Att det finns gott om tid till att läsa och förstå texten är ytterligare en förutsättning för att kunna utveckla förmågan att förstå lästa texter både för de läsare som ännu inte knäckt läskoden men även för de läsare som har knäckt läskoden (Olvegård, 2016, s.2). Under tiden läsförståelsen utvecklas är det dessutom viktigt att läsaren får hjälp att använda sig av olika frågor som hen kan använda sig av under läsningen (Ibid).

Det krävs olika mycket stöd och vägledning för att eleven ska ta sig an en text beroende på vilken kontext den är hämtad från. När texten är läst är det viktigt att diskutera textens innehåll och på vilket sätt texten tolkas av eleven (Westlund, 2016). Textsamtal är en strategi för att utveckla elevers läsförståelse, det krävs därför att lärarna strukturerar upp samtalet (Reichenberg, 2008, s.83-86). Schmidt och Jönsson (2015, s.11) nämner att genom frågor kan eleven koppla texten till tidigare lästa böcker och hur de då kan kopplas samman. Efter att ha

gått in i texten på djupet bör eleverna enligt Schmidt och Jönsson (2015, s.7) också få möjlighet att stiga ur texten och tänka kring sin egen erfarenhet. Arnqvist (1993, s.102) är i linje med Schmidt och Jönsson (2015) och understryker att läsförståelse bygger på hypoteser om textens handling alltså att läsaren tolkar texten. Detta ger en djupare förståelse där andras funderingar och tolkningar utifrån andras svar av frågor kan ändra på elevens synsätt. I enlighet med Schmidt och Jönsson (2015) anser Arnqvist (1993, s. 101) att när förmågan att reflektera över sin egen kunskap infinner sig når eleven en metakognition.

Något Reichenberg (2008, s.7) nämner som underlättar läsförståelsen är om det finns en text med en tillhörande bild. Dock kan bilden ibland försvåra läsningen för eleven om bilden är en tabell eller om bilden är komprimerad då det istället blir rörigt för läsaren (Reichenberg, 2008, s.32-33).

Olvegård (2016,s.1) skriver en artikel om andraspråkselevs lässtrategier innan läsningen där hon hävdar att även förstaspråkselever kan använda sig av strategier. Strategierna hon nämner är ord, meningsskapande och erfarenhet. Till en början använder de sig av avkodning i texten där de sedan kopplar sin egen erfarenhet till textens betydelse. Strategierna behöver naturligtvis kombineras med betydelse och kopplas till elevens erfarenhetsbild och omvärldsbild.

En ingång till ett textsamtal kan vara en introduktion av boken eller texten genom att pedagogen ställer frågor om exempelvis framsidan, rubriken eller illustrationerna för att eleverna skall få en förförståelse för innehållet och bli intresserade (Schmidt och Jönsson, 2015, s.4). Schmidt och Jönsson (2015) menar att eleverna behöver gå in i texten för att det skall uppkomma frågor vilket gör att eleverna reflekterar över något. Genom reflektionerna och funderingarna som bildas hos eleverna skapas föreställningsvärldar (Schmidt och Jönsson, 2015, s.5).

Arnqvist (1993, s.102) menar att svårigheter med läsförståelsen kan bero på fyra olika anledningar. För det första, eleven har inte tillräckliga förkunskaper. För det andra, eleven har förkunskaper men kan inte koppla dem till texten. För det tredje, elevens tolkning stämmer inte överens med författarens tolkning. Slutligen, eleven förstår texten men kan inte analysera innehållet.

3.4 Tidigare forskning

Literacy och läsinlärning

I Reichenberg och Emanuelssons (2014, s.8, 12) interventionsstudie ingick 71 elever från årskurs 3. Syftet med studien var att utvärdera två metoder för läsförståelse, den ena var *Reciprocal Teaching* och den andra var *Questioning the author*. Resultatet visar på att det inte spelar någon roll vilken metod som används vid undervisning av läsförståelse. Lashastigheten spelar heller ingen roll för läsförståelsen, däremot kan Reichenberg och Emanuelsson (2014, s.8, 12) uppmärksamma att en ökad lashastighet kan vara ett resultat av upprepade tillfällen av högläsning. Reichenberg och Emanuelssons studie (2014, s.2) indikerar vidare att när elever arbetar självständigt bidrar det till att eleverna får en försämrad läsundervisning. Den individuella läsningen som sker genom bland annat bänkböcker och bokrecensioner bidrar till att läsningen inte får en struktur vilket innebär att eleverna inte får någon undervisning kring hur man läser och vilka strategier som finns. En annan faktor enligt Reichenberg och Emanuelsson (2014, s.2) som påverkar läsförståelsen är lärarutbildningarnas olikheter i Sverige. Från år 2011:s lärarutbildning och framåt undervisas studenterna i läs- och skrivutvecklingens grunder. Före 2011 var utbildning i läs- och skrivutvecklingen inte obligatorisk för blivande lärare, vilket ledde till att lärarna inte hade kunskap om hur de ska undervisa eleverna i den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

I ett internationellt longitudinellt tvillingprojekt med 1000 tvillingar som sträcker sig över tid där tvillingparen har testats vid 5, 7, 8, 10 och 14 års ålder, visar resultatet att elever kan få svårt med läsförståelsen trots att de inte har problem med avkodning utan endast har svårigheter med det muntliga språket (Elwer, 2015). De bakomliggande orsakerna till svårigheterna i det muntliga språket kan då vara ett svagt ordförråd, nedsatta grammatiska kunskaper eller svårigheter med olika verbala minnesuppgifter. Svårigheterna med de verbala minnesuppgifterna kan i sin tur innebära en svårighet med att återberätta en uppläst berättelse eller en svårighet med att upprepa en mening. De barn som deltog i studien vid fem års ålder uppvisade en nedsättning av den fonologiska medvetenheten och bokstavskunskapen vilket är en grund för en bra avkodning. När barn går upp i förskoleklassen med en strukturerad läsundervisning förbättras den fonologiska medvetenheten (Elwer, 2015).

Resultatet från en studie genomförd av Wennås Brante (2013, s.4, 5, 6) som syftar till att beskriva skillnader mellan den förmodade läsningen och den utförda läsningen visar att förståelse för en hel text inte registreras vid första läsningen utan först vid andra läsningen

(Wennås Brante 2013, s.8-11). Studien är baserad på 3 personers intervjuer inklusive en re-analys av tidigare insamlad data av ögonrörelser vid läsning. Resultatet indikerar även att om det finns en bild i kombination med text drar sig ögat till bilden före texten och läsaren skapar en uppfattning om texten utifrån bilden och inte utifrån texten (Wennås Brante 2013, s.13). Slutligen poängteras vikten av ordförståelse och avkodning i studien (Wennås Brante, 2013, s.2, 8-15). Är inte ordavkodningen automatiserad leder det till att läsaren gissar sig fram i texten och förståelsen blir lidande. Saknas det ortografiska minnet, vilket betyder att läsaren inte vet hur bokstäverna skall låta, finns det heller inget att koppla förståelsen till (Wennås Brante, 2013, s.11).

Strategier

Resultatet av en interventionsstudie utifrån en doktorsavhandling genomförd på fyra klasser med totalt 52 elever och två lärare, som är baserad på lärarens planering och forskarens observationer och reflektioner, indikerar att läraren spelar en viktig roll vid textsamtal (Halleson, 2015, s. 38-39). Lärarens roll är då att stötta eleverna när de exempelvis inte förstår specifika ord. Det är då viktigt att läraren visar vägen utan att säga svaret (Halleson, 2015, s.152, 155). Det är också av stor vikt att läraren är aktiv och engagerad i vad eleverna diskuterar så att inga missvisande tolkningar uppstår. Hallesons studie (2015, s.158) pekar vidare på att det är av stor vikt att eleverna har förkunskaper om det de läser för att i sin tur kunna göra rimliga inferenser till texten. Läraren stöttar då eleverna i textsamtal med hjälp av motfrågor eller ledande frågor, vilket eleverna behöver när de skall svara på frågor till texten (Halleson, 2015, s.74). Vidare i samma studie uppmärksammas även eleverna på hur ett textsamtal går till och hur frågor kan ställas på texten. Eleverna får god tid på sig att förbereda genom läsning av text och frågor som uppkommit, för att senare delta i ett textsamtal (Halleson, 2015, s.77). Det Reichenberg (2012, s.11) behandlar i sin studie är att eleverna läste mycket texter framförallt skönlitteratur men att eleverna inte fick tillfälle att gå in i samtal om den lästa texten vilket skiljer sig från Hallesons (2015) studie. Det Reichenberg (2012) kunde se var att ansvaret för läsförståelsen lades direkt på eleverna. Hon förklarar vidare att eleverna inte fick några verktyg för att kunna analysera berättartekniken i den skönlitteratur som de läste. De fick inte heller några verktyg i hur de skulle kunna analysera och förstå textens uppbyggnad.

Vargas (2013, s.5) studie utgår från ett aktionsforskningsbaserat följeforskningsprojekt där två klasser och fyra lärare ingår. Syftet är att stödja lärarna i att utveckla läsundervisningen.

Projektet sträcker sig över fyra år. I Vargas studie (2013, s.7) pekar resultatet på att strategier har betydelse under textsamtal. En strategi som Varga (2013, s.6-16) nämner i sin studie är *uppmanna*, det vill säga att ställa frågor och instruera. Vidare nämns även strategin *påståenden*, vilket innebär att läraren förklarar, bekräftar och exemplifierar. Slutligen lyfts strategin *åtaganden* vilket betyder att eleverna måste tillämpa sig olika strategier som läraren undervisat om. Varga (2013, s.9) anser att det är viktigt att eleverna känner till vilken strategi de använder sig av och det är lärarens ansvar att undervisa om de olika strategierna och på så sätt arbeta utifrån en tydlig struktur. Eleverna behöver bli mer självständiga genom att de bemästrar strategierna. Gemensamma samtal om texter tillsammans med elever och lärare är ett stöd där de tillsammans ställer frågor och bollar idéer om textens betydelse och på så sätt utvecklas elevernas metakognitiva färdigheter. Eleverna skapar mening i vad de läser med hjälp av ett strukturerat textsamtal via frågor på texten och genom att sammanfatta ett textstycke.

Reichenberg och Emanuelsson (2014, s.2) menar slutligen att det är viktigt att använda sig av metoder i utvecklingen av läsförståelse och att metoderna är strukturerade. Dock menar de att det inte går att förlita sig på en enda metod hur väl befast den än må vara. De menar att alla är vi olika både elever som lärare och att olika metoder passar till olika individer. Reichenberg (2012, s.12) ligger i linje med vad Reichenberg och Emanuelsson (2014) menar gällande att strategier är viktiga och att variation är bra då alla inte är lika. Elever i svenska skolan använde sig av variationer av texter så som lyrik, sagor och pjäser inom skönlitteraturen, till skillnad från de norska eleverna som lärde sig mer om textens stil och struktur. Wennås Brante (2013, s.17) hävdar i sin studie till skillnad från Reichenberg (2012) att bilder till texten där det finns ett samband mellan text och bild eller att bilden påverkar texten är positivt för eleverna, då eleverna dels kan få en förförståelse men också kan fylla eventuella luckor i texten.

Sammanfattning

Tidigare forskning visar att strategier är viktiga när det handlar om att främja elevernas läsförståelse och att pedagogerna har en viktig roll när eleverna skall fördjupa sin läsförståelse genom textsamtal. Den strategi som då används är olika frågor för att uppmärksamma eleverna på textens innehåll. Med hjälp av pedagogen kan eleverna reflektera över textens innehåll och dess innebörd. Strategier är något som hjälper eleverna med att strukturera sin läsförståelse och bilder är en av dem. Bildens relation till texten gynnar eleverna om den

skapar ett sammanhang med texten. Det är olika från läsare till läsare hur bilden används då vissa använder sig av bilden före läsning och andra efter läsning. Avkodning är vidare en grund för en god läsutveckling och en god förståelse enligt forskarna när läsningen tar sin början. Den fonologiska medvetenheten och bokstavskunskap är slutligen grunden till en god avkodning.

4. Metod

Uppsatsen är en litteraturstudie, vilket innebär en kritisk granskning av resultat från tidigare forskning. Resultatet sammanställs sedan och sätts i relation till ett valt problemområde. 12 studier varav 3 avhandlingar och 9 vetenskapliga artiklar har använts som resultatgrundande då studien strävar efter att vara en systematisk litteraturstudie (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 26, 31).

Nedan beskrivs datainsamlingen som grundar sig på fyra steg. Under datainsamlingen återfinns också de sökord och databaser som har använts. En redogörelse för hur textanalysen gjordes följer sedan.

4.1 Datainsamling

Som stöd vid litteraturstudien har Campbell Collaborations mall använts (ref. i. Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 27). Mallen utgörs av fyra steg. Det första steget innebär att metoden för hur materialet ska hittas beskrivs samt vilka kriterier som råder vid sökningarna fastställs. I detta fall fastställdes att materialet skulle sökas i olika databaser. Syftet med undersökningen tydliggjordes också i detta steg.

Andra steget innebär sedan att forskaren bestämmer sig för en sökstrategi, vilket i sin tur utgår från flera steg (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 83). Till en början sammanställs sökord som är relevanta för området. I detta fall valdes till en början nyckelorden *läsförståelse*, *svenska* och *reading comprehension*. Utifrån hittade artiklar prövades därefter de nya nyckelorden *literacy*, *svårigheter*, *läsa*, *förstå*, *lässtrategier*, *förståelse*, *skriv*, *primary school*, *förståelse*, *läs- och skrivundervisning*, *bilder*, *svårigheter*, *reading comprehension* och *read-aloud*. Sökorden kombinerades på olika sätt. Sökorden kombinerades däremot inte med varken asterixer eller AND och OR. I andra steget vid sökstrategierna bestäms sedan kriterier för valet av studierna. Kriterier som använts i detta fall är ”peer Review”, vilket innebär att texten är granskad av minst två objektiva experter (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 62). Ytterligare kriterier är att texterna är på engelska eller svenska. Vidare i det tredje steget söktes

information om ämnet till en början i de nationella och internationella styrdokumentet. Ytterligare kriterier var sökningar i olika databaser i syfte att finna vetenskapliga texter. Sökningarna i studien gjordes i One Search, ERIC och Swepub. Manuella sökningar gjordes även, det vill säga en sökning efter en specifik källa från till exempel en referenslista (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 83). Sådana sökningar gjordes till exempel i avhandlingar.se. Bakgrunden till de manuella sökningarna utgick från sökningar av avhandlingar med inriktning läsförståelse. Även skolverkets kunskapsöversikt refererade till avhandlingarna. En tabell över de olika sökningarna finns att läsa i bilaga A. Ytterligare kriterier gjordes av ett första urval från de relevanta artiklar och rapporter som hittats. Urvalet gjordes i detta fall utifrån huruvida rubriken och abstraktet stämde överens med frågeställningarna och problemområdet för litteraturstudien (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 83). Tillslut lästes alla artiklar som blev utvalda för att sedan genomgå en kvalitetsutvärdering. Kvalitetsvärderingen ligger sedan till grund för litteraturstudien (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 83).

Det tredje steget i Campbell Collaborations mall innebär sedan en systematisk kodning av alla inkluderande studier, vilket innebär att texterna analyserades och klassificerades systematiskt så att teman och mönster kunde urskiljas (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 147). Utifrån detta kunde teman urskiljas i relation till studiens syfte och frågeställningar. Det fjärde steget är en metaanalys där resultaten granskas kritiskt och sammanställs i resultatdelen nedan. I tabellen i bilaga C visas vilka teman som utkristalliserades när texterna lästes. Temana som bildades var *bild hjälpa eller stjälp vid läsförståelse, literacy, läs- och skrivinlärning* och *strategier i läsförståelse*.

5. Metoddiskussion

Bearbetning av datamaterial

Reliabiliteten i studien anser jag vara hög då materialet har sammanställs utifrån ett systematiskt arbete där sökord och kriterier var förutbestämda. Det systematiska arbetet vid materialurvalet finns dessutom överskådligt redovisat i tabeller som går att finna i bilagorna. Slutligen utgick arbetet från en mall som även den finns tydligt beskriven (Barajas et al., 2013). Om en liknande studie skulle göras skulle resultatet därmed troligen likna det resultat som framkommer i denna studie.

I det material som ligger till grund för studien återfinns inga motstridigheter angående hur läsförståelse bör undervisas om. De vetenskapliga texterna prövar vilka strategier som kan

hjälpa eleverna vid läsförståelse. Olika strategier visade sig i de olika texterna där vissa forskares resultat styrker varandras.

Urvalet av texter hade kunnat te sig annorlunda om sökorden hade sett annorlunda ut. Nu i efterhand hade jag vidgat mina sökord för att få ett annorlunda resultat. Framförallt hade jag läst mer än bara sammanfattningarna innan jag bestämde mig för vilka texter jag skulle använda mig av. Genom att läsa lite till hade jag fått ett bredare perspektiv på fler sökord och på så sätt ett annat resultat. När texterna var granskade insåg jag att textsamtal dominerade som strategi för läsförståelse vilket jag kunde valt som ett ord som sökningarna hade kunnat utgå från.

Majoriteten av de vetenskapliga texterna i studien utgår från kvalitativa studier, vilket innebär att studierna har baserats på material från observationer och intervjuer, där det empiriska materialet har samlats in för bearbetning. I några av studierna ingår även en kvantitativ del där forskaren även använder sig av enkäter. Några av artiklarna baseras på en litteraturundersökning. De studiernas resultat var svårare att utveckla en förståelse för då resultatet inte framgick lika tydligt. Jag anser dock att artikeln i detta fall var av intresse för min studie likväl.

De vetenskapliga texterna kan innehålla fler än ett tema. I tabellen går det till exempel att läsa att temat *bild hjälpa eller stjälp läsförståelse* hittades två texter, literacy, läs-och skrivinläring hittades i fyra texter, strategier i läsförståelse hittades i sju texter. Därefter kunde resultatet byggas upp. Utifrån dessa teman har rubriker i resultatet växt fram där Literacy, läs- och skrivinläring blivit en huvudrubrik och även strategier. Bild hjälpa eller stjälp är omdöpt till illustrationer som en underrubrik.

6. Resultat

Nedan presenteras en sammanställning av den valda forskningen som syftar till att besvara de två frågeställningarna. Sammanställningen är uppdelad i två delar där den första delen syftar till att besvara den första frågeställningen och den andra delen syftar till att besvara den andra frågeställningen. En mer utförlig sammanställning över den forskning som resultatet bygger på finns redovisat i bilaga D.

6.1 Literacy och läsinläring

Vid granskning av tidigare forskning går det att urskilja ett flertal faktorer som är viktiga att den undervisande läraren har utvecklat för att i sin tur kunna undervisa sina elever till att bli

goda läsare. Å andra sidan framkommer det faktorer som är viktiga att eleven har utvecklat för att i sin tur kunna utveckla en god läsförståelse. Nedan presenteras därför både viktiga förutsättningar för både elever och lärare.

När det gäller faktorer som den undervisande läraren bör ha utvecklat för att kunna undervisa eleverna till att bli goda läsare framkommer det att en viktig förutsättning är att den undervisande läraren har en fonologisk och fonografisk medvetenhet, då läsinlärning bygger på att eleverna får hjälp med just det. Teorin baseras på en studie där 249 verksamma lärare besvarade en enkät, samt åtta lärare i årskurs ett och två intervjuades där syftet med studien var att undersöka läs- och skrivundervisningens möjligheter och svårigheter (Alatalo, 2012, s.11). Av studiens resultat går det att utläsa att endast cirka 40 % av klasslärarna och 70 % av specialpedagogerna kunde besvara frågan ”*Hur många fonem finns det i ordet läxa*” (Alatalo, 2012, s.12). I linje med vad Alatalo (2012) kommit fram till indikerar även Swärds (2008) resultat i hennes undersökning att förståelsearbete innebär textbearbetning och är en av två strategier för läs- och skrivinlärningen och att det är viktigt med elevernas kreativitet. Den andra är avkodning av ord där eleven säkrar ljudningen (Swärd, 2008, s.3). Studien behandlar hur erfarna och skickliga lärare arbetar med läs- och skrivundervisning utifrån en empirisk studie där 4 lärare från lågstadiet till gymnasiet ingår, där observationer, enkäter, videoinspelningar och intervjuer granskades under 4 års tid.

Vikten av att eleven har en lärare med en fonologisk medvetenhet är även något som Jonssons (2006) studie indikerar där hon i sin litteraturstudie har sammanställt de tre senaste decenniernas läs- och skrivforskning med syfte att beskriva bildens betydelse i barns läs- och skrivinlärning. Jonsson baserar studien på 11 svenska avhandlingar mellan år 1996-2003 men använder även internationella referenser (Jonsson, 2006, s.194). En mer generell medvetenhet hos läraren kring hur undervisningen påverkar elevernas läs- och skrivutveckling är också en förutsättning för att eleven i sin tur ska ha möjlighet att utveckla en god läsförståelse (Alatalo, 2012, s.13).

Vidare indikerar inte endast Jonssons studie (2006, s.194) vad läraren behöver ha utvecklat utan även vad eleven behöver ha utvecklat för att i sin tur kunna utveckla en god läsförståelse. Resultatet visar då på att eleven behöver ha utvecklat en automatiserad avkodning och en god ordförståelse. Att en automatiserad avkodning är en förutsättning för en god läsförståelse indikerar också resultatet av Schmidt och Gustavssons (2011, s. 38) litteraturstudie som syftar till att sätta begreppet literacy i ett bredare perspektiv och även visa hur skriftspråket används

utifrån olika perspektiv. De poängterar dock i studien att knäcka koden vid läsning är en fas alla elever går genom i sin läsutveckling. Att knäcka koden innebär dock inte en läsförståelse utan det är just endast en förutsättning (Schmidt och Gustavsson, 2011, s. 38).

Ytterligare en faktor som är en förutsättning hos eleven på resan mot en god läsförståelse är motivation och intresse. När elevens intresse inte väcks under läsningen av en text blir förståelsen också lidande (Schmidt & Gustavsson, 2011, s 45). I studien framkommer att utan mål och mening och utan förståelse och reflektion når läsaren inte upp till målet med att förstå det budskap som texten vill nå ut med. Det är först när den som läst texten får en förståelse för det lästa som kunskap bildas (Schmidt & Gustavsson, 2011, s.45). En litteraturstudie där resultatet visar att literacy är en mänsklig rättighet och att forskningens syfte är att bilda ny kunskap som leder oss att se något nytt eller kan se det ur ett nytt perspektiv presenteras av Schmidt och Gustavsson (2011, s. 40, 44). Det är därför viktigt att pedagogerna motiverar sina elever att läsa. Utan motivation och intresse lär sig inte eleverna med glädje (Grefbäck, 2009, s.135).

Slutligen indikerar resultatet av Eckeskogs (2013, s.40-43) studie att det är av stor vikt att eleverna ges möjlighet att delta i en explicit undervisning om användbara strategier för att främja läsförståelse. Resultatet baseras på en partiell etnografisk studie där Eckeskog (2013, s.34) observerade fem klassrum på olika skolor i årskurs ett och två. Intervjuer gjordes också med lärarna. Syftet med studien var att utveckla arbetet med läsförståelse genom att lärarna fortbildades i olika strategier som är kan användas i arbetet med att stärka läsförståelsen. De strategier som tillämpades var att återberätta eller sammanfatta en text, att ställa frågor till en text, att reda ut oklarheter i en text, att förutsäga vad som komma skall i en text, att göra kopplingar i en text samt att skapa inre bilder. Resultatet visar att strategierna visserligen används för att eleverna skall förstå texten som de läst men eleverna får ingen ytterligare kunskap i ämnet. Å andra sidan såg Eckeskog (2013, s.45) genom sina observationer att elever fick en fördjupad förståelse för textens innehåll när de samtalade om texten i par.

Sammanfattning

I studien har fyra bakomliggande faktorer som är av stor vikt för elevens utveckling av läsförståelse ringats in. De bakomliggande faktorerna berör såväl läraren som eleven. Den första faktorn är en medvetenhet hos den undervisande läraren, både gällande fonologi och strukturen på undervisningen. Ytterligare en faktor är en automatiserad avkodning och en god

ordförståelse hos eleven. Slutligen är det också viktigt att eleven är intresserad och motiverad samt känner till strategier som hen kan använda sig av vid läsning.

6.2 Strategier

De läsförståelsestrategier som lärarna främst undervisar eleverna om läsförståelse utifrån artiklarna är varierande. Nedan presenteras strategier utifrån illustrationer, textsamtal samt metakognition.

Illustrationer

En strategi som Jönsson (2007) har funnit vid en etnografisk studie i årskurs F-3 som verksamma lärare använder i samband med undervisning om läsförståelse är att använda bilder. I studien ingick 23 elever tillsammans med Jönsson själv som den undervisande läraren. Jönsson observerade, spelade in och hade samtal med enskilda elever, vilket då utgör materialet. Jönsson menar i studien att en förståelse för en text underlättas om texten och bilden hänger ihop (Jönsson, 2007, s.149). Jönsson menar även i samma studie att eleverna kopplar textens innebörd till sina egna upplevelser (Jönsson, 2007, s.150). Jonsson (2006) är på samma spår som Jönsson gällande förhållandet mellan bild och text och hävdar att texten bör relatera till bilden för att det skall vara meningsfullt (Jonsson, 2006, s.245, 256). Bilder är av betydelse för läsaren då det kan underlätta för förståelsen av texten.

Bilder kan däremot också förvirra läsaren ibland, då ögat i vanliga fall först tittar på bilden och sedan på texten (Grefbäck, 2009, s.135). Det framgår av resultatet i en studie gjord av Grefbäck (2009) med inriktning på bildens betydelse i läsning som är publicerad i *Karlstads universitets pedagogiska tidskrift*. Grefbäck (2009) observerade då en klass i årskurs 2 och intervjuade både muntligt och skriftligt åtta elever i samma klass angående deras läsvanor och användning av bilder. Resultatet visar att bildens betydelse kan variera beroende på individen. Bild med text kan ge parallell information men en bild med text kan även användas för att fylla i textens luckor (Jonsson, 2006, s.230). För ett- till treåringens textvärld fyller bilderna en viktig funktion enligt Björklunds (2008, s.94-95) studie som syftar till att undersöka hur literacitet används och uttrycks bland barnen i förskolan. Björklund har utgått från en etnografisk studie med hjälp av observationer i sitt fältarbete där 20 barn deltog under en treårsperiod.

Grefbäck (2009) menar å andra sidan att bildernas betydelse skiftar, då en elev av de som observerades inte använde sig av bilder medan den andra jämförde bilden och texten för att

bilda sig ett sammanhang. En bild som saknade text var dock svårt för eleverna att uppfatta då några av dem ansåg att det var svårt att hitta på en egen berättelse om bilden. Detta för att det inte står vad som händer i bilden (Grefbäck, 2009, s.134). I de yngre åldrarna är barnens motivation, självbild och sammanhangets betydelse avgörande för en god läsmiljö för att barnet själv skall uppleva situationen som meningsfull. Bildens funktion i förskolan är att vara en igenkänningsfaktor för barnen när de hänger uppe på väggarna som barnen kan diskutera, förstå och tolka. Barnen får själva vara med och berätta vad som händer på ett kort (Jonsson, 2006, s194).

Sammanfattning

Resultatet tyder på att bilden fyller olika funktioner för olika individer. Resultatet tyder vidare på att om bilden relaterar till texten och bildar ett samband är samtal om bilder en bra strategi. I de yngre åldrarna ligger fokus mer på bilden än på texten där barnen utgår från en bild och beskriver utifrån den en händelse.

Textsamtal

Grefbäck (2009) har i sin studie hittat ytterligare en strategi som används vid läsförståelseundervisning, nämligen samtal om böcker (Grefbäck, 2009, s.134). Genom samtal om texter ges eleverna en möjlighet att utveckla en djupare förståelse till följd av att när en dialog förs om en text utvecklas nya tankar och funderingar. Det bidrar till ett nytt synsätt på texten när det också är andra som tolkar den (Schmidt och Gustavsson, 2011, s. 47). Även i Tengbergs (2009) studie, vilken berör lässtrategier i ett litteratsamtal utifrån en pilotstudie, visar resultatet att frågor om texten vidgar elevernas perspektiv. I studien har Tengberg videoinspelat tre textsamtal i en halv klass i årskurs åtta där lärare och elever utbyter tankar om en text. Till följd av att individer har olika erfarenheter sedan tidigare tolkar olika individer också texten på olika sätt (Tengberg, 2009, s 370). Björklund (2008) har i sin studie undersökt literacy hos yngre barn utifrån en etnografisk studie. I likhet med Grefbäck (2009), Schmidt och Gustavsson (2011) och Tengberg (2009) använder Björklund (2008) strategin sagoberättande i de tidigare åren som kan liknas vid textsamtal där barnen återberättar för varandra vad boken handlade om.

Ytterligare en strategi som lärare använder vid undervisning av läsförståelse är användningen av olika frågor så som kontrollfrågor, vilket innebär att läraren kontrollerar att eleverna har förstått textens innehåll. Det innebär också en kontroll av elevernas begreppsförståelse. Det är

vidare viktigt att inferensfrågor ställs, vilket är en typ av kontrollfrågor där eleverna måste tänka mellan raderna. Med det menas att det krävs en tolkning då svaret inte står direkt i texten (Eckeskog, 2013, s.44-45). Vidare är det viktigt att pedagogen ställer frågor så att eleverna kan utveckla sina svar under berättelsens gång. Det är också av stor vikt att barnen får återberätta vid andra tillfällen någonting som de diskuterat innan (Björklund, 2008, s.100-101).

Frågor är med andra ord ett sätt att få igång elevernas reflektioner och med öppna frågor ges eleverna möjlighet att tänka och reflektera. Frågorna kan röra begreppsförståelse, det vill säga om eleverna har upptäckt några konstiga namn eller ord. Eleverna går då från ett förhållningssätt till ett annat och är på god väg att resonera sig fram till ett mer analytiskt förhållningssätt. Istället för att läraren styr frågorna åt ett specifikt håll kan läraren överlåta tolkningarna fritt till eleverna eller att elevernas engagemang för sina egna erfarenheter för att närma sig texten. Det kan även betyda att läraren spårar in eleverna i specifika textställen vilket leder till en mer öppen diskussion (Tengberg, 2009, s.371).

Ännu en strategi som används bland verksamma lärare är textsamtal, vilket Tengberg (2009) relaterar till frågor. Varga (2015) är inne på samma spår som Tengberg som menar att frågor är en stöttande strategi. Till skillnad från Tengberg (2009) hävdar Varga (2015) däremot att det är bra om eleverna benämner vilka lässtrategier som används under textsamtalets gång. Detta kommer Varga (2015) fram till i sin studie där hon har undersökt läsförståelseprocessen under en fyraårsperiod i årskurs 6-9. Materialet samlades in genom videoobservationer där årskurs 6 och 7 deltog i textsamtal som varade i 40-60 minuter. Textsamtalen baserade sig på två romaner och en novell som alla elever har fått uppläst genom högläsning i klassen. Lektionerna innehöll sedan muntliga diskussioner, samtal och skrivning av läsloggar. Varga (2015) deltog själv inte under lektionerna utan analyserade materialet i efterhand i syfte att inte påverka deltagarna i studien.

Resultatet i samma studie indikerar också att det är viktigt att läraren uppmärksammar vilka strategier eleverna använder och gör dem synliga. Detta kan läraren göra med hjälp av frågor som kopplar tillbaka till elevens svar. Att röra sig bortom en föreställningsvärld är en process där eleverna skall skapa något nytt som texten inte tagit upp (Varga, 2015, s.52). Vargas (2016, s. 30-31) resultat visar på att frågor på texten hjälper eleverna att förstå, genom textbaserade på raden-frågor. Detta innebär att läraren ställer frågor baserat på det som står utskrivet i texten.

I likhet med Varga (2015) menar Jönsson (2007) att läsloggar inför textsamtal gynnar eleverna då de skall reflektera individuellt först och sedan tillsammans. De skall rita en bild till berättelsen och sedan skriva en text till. Detta för att få en djupare förståelse för innehållet i texterna. Med hjälp av läsloggen återberättar eleverna vad som hänt i texten. I läsloggarna gör eleverna kopplingar till egna erfarenheter och de reflekterar över sina egna känslor (Jönsson, 2007, s. 94, 97, 132).

Boksamtal stödjer elevernas förståelse och att eleverna på något sätt visar vad texten i boksamtalet handlar om och många använder sig av drama. Här är det viktigt att sammanfatta textens innehåll (Jönsson, 2007, s.137).

Sammanfattning

I åtta artiklar framkom textsamtalets betydelse och att frågor är av stor vikt i textsamtal för att stötta eleverna i läsförståelse. Med hjälp av frågor utvecklas en djupare förståelse. Frågor som ställs kan vara öppna frågor där eleverna funderar över svaret och får tänka själva, så kallade mellan raden-frågor där eleverna skall fundera på det som inte står i texten utan tolka vad som är underförstått i texten. Det kan vidare även vara kontrollfrågor så att läraren vet att eleverna uppfattat rätt. Det är viktigt att uppmärksamma eleverna på vilken strategi de använder sig av.

Metakognition

Att utveckla en metakognition hos eleverna innebär att lyfta fram vilka lässtrategier eleven använder sig av och göra dem synliga för eleven. Lärarna pekar ut de strategier som eleverna använt sig av genom frågeställning och benämning. Läraren ställer frågan: Vilken strategi använde du dig av? Det är även viktigt att läraren benämner vilken strategi eleven använt sig av för att göra eleven medveten om hur han eller hon gått till väga. På detta sätt stödjer läraren eleven i läsförståelseprocessen genom att hela tiden stötta och synliggöra vilka strategier som finns (Varga, 2015, s.51).

De metakognitiva aspekterna av läsförståelse innebär att elevernas förståelse skall kopplas ihop med tankeprocessen. Även den emotionella aspekten grundad i de metakognitiva aspekterna betonas, där eleverna skall sätta ord på sina egna känslomässiga upplevelser i samband med tolkningsprocesser och även tolka texten och urskilja vilka känslomässiga uttryck texten ger läsaren. Läraren ställer frågor där eleverna funderar på vad de tänkte eller hur de tänkte genom frågor som relaterar till känslor som: *Hur kände du där? Hur skulle det kännas tror du?* (Varga, 2015, s.49-51).

Vidare beskriver Priscilla (2016) sin studie i en rapport där hon har använt sig av en analysmodell som stöd vid textsamtal. I studien deltog 23 elever och även hon själv som lärare. Studien grundade sig på att Priscilla genomförde en lektion i veckan i årskurs ett där fokus var läsförståelse av olika texter. Priscilla (2016) ville undersöka om en analysmodell kan hjälpa eleverna att förstå en text bättre. Analysmodellen användes kontinuerligt under hela skolåret och utgick från fem frågor. Frågorna berörde viktiga händelser, karaktärernas handlingar och känslor, ledtrådar i texten, författarens budskap och centralt budskap (2016, s.32). Resultatet visade på att analysmodellen hjälpte eleverna att förstå texten bättre.

Sammanfattning

Det är av stor vikt att nämna vilka lässtrategier eleverna använder sig av för att göra dem medvetna vilka de använt. För att uppnå en metakognition krävs det att eleverna reflekterar över sitt eget arbete och hur de har svarat på frågorna eller hur de har tänkt.

7. Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen kommer resultatet ställas mot tidigare bakgrund, inledning, syfte och frågeställning.

Litteraturstudien syftar till att sammanställa den forskning som berör elevers utveckling av läsförståelse kan gynnas. Genom syftet växte två frågeställningar fram: ”*vilka förutsättningar och verktyg behöver elever och deras lärare, för att eleverna ska bli goda läsare?*”, samt ”*vilka strategier bör lärare främst använda i sin undervisning om läsförståelse, enligt aktuell forskning?*” Detta ligger till grund för resultatdiskussionen.

Vid en analys av det insamlade materialet som ligger till grund för studien återkommer textsamtal i majoriteten av studierna, rapporterna och artiklarna. Det som är genomgående i diskussionerna kring textsamtalen är också att diskussionerna förs i positiv anda. Forskningen visar att strategin *att prata om texten* leder till en ökad läsförståelse. Textsamtal bidrar till att eleverna reflekterar över det som de läst. Textsamtal bidrar också till en djupare förståelse för textens budskap (Grefbäck, 2009; Tengberg, 2009; Björklund, 2008; Schmidt och Gustavsson, 2011; Eckeskog, 2013; Varga 2015; Jönsson, 2007). Att strukturerade textsamtal leder till ökad förståelse finns det därmed stöd för i forskningen.

Reichenberg och Lundberg (2011, s.140) ställer sig kritiska till att låta eleverna läsa en kvart om dagen i en skönlitterärbok och det hjälper inte heller om läraren ger eleven en för svår text att bearbeta. Detta kan leda till att eleven enbart läser på ytan istället för att förstå textens innehåll. Detta pekar även Reichenberg och Emanuelsson (2014, s.2) på i sin studie, där de framhäver att när elever arbetar självständigt bidrar det till en försämrad läsundervisning. De menar att läsning av bänkböcker sker individuellt, vilket bidrar till att läsningen inte får någon struktur. Framförallt står det i Lgr11 (Skolverket, 2016d) att det är en rättighet för alla individer att kunna läsa, förstå, tolka och tala om olika texter med eftertänksamhet och med kritiska glasögon. Utifrån studiens resultat betyder det därför att textsamtal är en strategi som fungerar bra när elever och lärare arbetar tillsammans utifrån en tydlig struktur.

Vid en översiktläsning av forskningen upplevs textsamtal som en strategi som endast nämns i positiva sammanhang, men vid en mer noggrann och djupare läsning finns det negativa aspekter av textsamtal likaså. Det framgår att textsamtal kräver struktur och att det inte hjälper att varje individ sitter och läser en bok själv. Detta kräver att läraren har en struktur och att eleverna verkligen behöver diskutera tillsammans, här kan problem uppstå då alla elever behöver läsa samma bok för att kunna diskutera innehållet tillsammans.

I resultatdelen angående textsamtal inriktar sig Grefbäck (2009), Eckeskog (2013) och Jönsson (2007) sig mot lågstadielevens textsamtal. Tillskillnad från Varga (2015) och Tengberg (2009) där Tengberg (2009) inriktar sig mot högstadiet och Varga (2015) mot mellanstadiet. Det alla arbetat med är att ställa frågor för att ett samtal ska få en början och att det ska bli en diskussion. Genom detta kan vi se att de inte belyser någon skillnad på vad som är viktigt i textsamtal, då alla använder sig av frågor.

Granström (2013, s.73) beskriver att lärare är osäkra på vilka didaktiska strategier elever behöver för en god läsförståelse, vilket resulterar i att elever inte får de resurserna som behövs för en utveckling inom läsförståelse. Detta kan bero på enligt Reichenberg och Emanuelsson (2014) att före 2011 var utbildning i läs- och skrivutvecklingen inte obligatorisk för blivande lärare, vilket ledde till att lärarna inte hade kunskap om hur de ska undervisa eleverna i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. I Lgr (Skolverket, 2016) står det att eleverna skall få kunskap om lässtrategier för att bearbeta texter. Utifrån vad Granström (2013) antyder är det oroväckande att lärare inte har den kunskap om strategier då det tydligt står i Lgr (Skolverket, 2016) att det är ett mål som ska vara uppnått i årskurs 3. Det är enbart en studie i resultatet som tyder på att det är viktigt att poängtera vilken strategi som används (Varga, 2016).

Däremot ställer sig större delen av forskningsstudierna sig till att strategier är viktigt och det är av stor vikt att läraren stöttar eleverna i rätt riktning (Varga, 2015; Grefbäck, 2009; Tengberg, 2009; Björklund, 2008; Eckeskog, 2013; Jönsson, 2007; Priscilla, 2016). Utifrån vad Granström (2013) belyser är det inte konstigt att eleverna inte får kunskap om de olika strategier som finns om lärarna är osäkra på vilka de didaktiska strategierna som behövs för en god läsförståelse är. Är läraren osäker får eleven kanske inte tillräckligt med kunskap för att utveckla en god läsförståelse.

Att använda illustrationer i samband med text förekommer också i flertalet studier (Jonsson, 2006); Jönsson, 2007; Grefbäck, 2009; Björklund, 2008). Till skillnad från textsamtalen är teorierna om illustrationer mer varierande. Majoriteten av studierna bekräftar att en bild är viktig för förståelsen men att det är av stor vikt att bilden har ett nära samband med texten. Det finns alltså fler faktorer som måste sammanstråla. Utifrån vad Jonsson (2006) indikerar i sin forskning stödjer det teorin om att bilder är positiva då illustrationerna oftast är nära kopplat till texten. Wennås Brante (2013, s.13) ställer sig mer kritisk till sambandet av bild och text, då ögat drar sig först till bilden istället för texten och på så sätt skapar en förståelse för texten utifrån bilden. Grefbäck (2009) är på samma linje som Wennås Brante (2013) med att ögat först drar sig till bilden och sist till texten. Dock hävdar Grefbäck (2009) att bilder i lägre åldrar används som igenkänningsfaktorer för barnen. Björklund instämmer med Grefbäck (2009) att bilder är positiva för yngre barn. Till skillnad från Wennås Brante (2013, s.17) hävdar Reichenberg (2012) att när det finns en koppling mellan bild och text eller att bilden påverkar texten positivt kan eleverna få en förförståelse men även fylla i eventuella luckor i texten. I en annan studie av Reichenberg (2008, s.7) nämner hon att bilden dock kan försvåra läsningen för eleven om bilden är en tabell eller om bilden är komprimerad då det istället blir rörigt för läsaren (Reichenberg, 2008, s.32-33). Utifrån resultatet betonas vikten angående bilder att det är en strategi som används i läsförståelse men att alla individer är olika och att bilden kan bli ett problem vid läsförståelse. Detta för att bilden kan förvirra elevernas förståelse om den inte används korrekt. Här är det upp till läraren att individanpassa uppgifterna utefter elevernas behov. Vilket kräver att läraren har goda kunskaper inom vilka strategier som passar vilken individ.

Jag ställer mig kritisk till resultatdelen som berör den fonologiska och fonografiska medvetenheten hos lärare då studien indikerade att verksamma lärare inte känner till centrala begrepp (Alatalo, 2012). Studien utgick ifrån en enkät där lärare fick besvara frågorna. Kritiken till detta är att lärare vet hur de förmedlar informationen till eleverna och genom

detta behöver de inte använda de korrekta begreppen. Kritiken till denna studie baserar jag på att det finns fler lärare som har en medvetenhet men som inte kan sätta ord på det. Utifrån vad Reichenberg och Emanuelsson (2014) grundar sina funderingar på varför läsutvecklingen försämrats är att det kan bero på att före 2011 var utbildning i läs- och skrivutvecklingen inte obligatorisk för blivande lärare, vilket ledde till att lärarna inte hade kunskap om hur de ska undervisa eleverna i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. I likhet med vad Reichenberg och Emanuelsson (2014) benämner hävdar jag att undervisningen på lärarhögskolan bör använda begreppen mer.

Avslutningsvis är automatiserad avkodning och ordförråd två viktiga delar i en god läsförståelse. En god avkodning enligt forskning innebär inte alltid att det bildas en förståelse för textens innehåll (Jonsson, 2006; Schmidt och Gustavsson, 2011). Stadler (1998, s.27-29) är i linje med vad Jonsson (2006), Schmidt och Gustavsson (2011) belyser att en automatiserad avkodning av ord och en utvecklad läshastighet är förutsättningar för att läsaren också ska kunna förstå texten, vilket innebär en utvecklad läsförståelse. Genom att inte avkoda orden per automatik tar det för mycket energi och på så sätt blir läsförståelsen lidande enligt Arnqvist (1993), Olvegård (2016), Reichenberg (2008) och Taube (2002). Schmidt och Jönsson (2011) instämmer med föregående och menar att om eleven måste lägga alldeles för stor vikt vid att uttala orden och ta sig igenom texten så tappar de förståelsen för den. Till skillnad från ovanstående indikerar Elwer (2015) att elever kan ha svårigheter med läsförståelsen trots att de inte har problem med avkodningen utan istället har svårigheter med det muntliga språket. De bakomliggande orsakerna till svårigheterna i det muntliga språket kan då vara ett svagt ordförråd, nedsatta grammatiska kunskaper eller svårigheter med olika verbala minnesuppgifter. Wennås Brante (2013) ställer sig kritisk till Elwer (2015), då Wennås Brante (2013) istället hävdar att det är den icke automatiserade ordavkodningen som leder till att läsaren gissar sig fram i texten och förståelsen blir lidande. Ett flertal studier indikerar även att kreativiteten och intresset är en del av vägen mot en god läsförståelse (Grefbäck, 2009; Schmidt och Gustavsson, 2011).

I det stora hela påvisar studierna att strategier är bra för elever att använda sig av men att olika strategier passar för olika individer. En strategi som övervägde var textsamtal och fördelen med att eleverna fick diskutera erfarenheter och hur de ställde sig till texten med hjälp av stöttande frågor antingen från lärare eller elever. Även att avkodning har automatiserats var av stor vikt för att eleverna skulle förstå sammanhanget i texten.

8. Slutsats och implikation

Slutsatsen från denna litteraturstudie är att lässtrategier är av stor vikt för eleverna till en god läsförståelse.

De i studien framkomna resultat tyder på att strategier är en viktig del i elevernas process i läsförståelse. Det står även i Lgr11 (Skolverket, 2016) att eleverna i de tidigare åren ska få ta del av en undervisning som syftar till att utveckla lässtrategier för att förstå och tolka texter. Detta innebär att lässtrategier är viktiga för eleverna i deras arbete med läsförståelse.

Undersökningens resultaten visar på att bilder är behjälpliga som en strategi om de har en koppling till texten. En annan strategi är automatiserad avkodning och ordförråd något som är viktigt för att eleverna ska få en god läsförståelse. Men framförallt lyfts textsamtal fram som en viktig strategi i läsförståelsen med hjälp av stöttning från läraren. Därför tycks det generellt sätt utifrån studien att frågor är behjälpliga vid ett textsamtal och att det bidrar till en god läsförståelse.

Vidare forskning skulle det vara av intresse att undersöka vilka strategier som används ute i skolorna. Vilken strategi som passar individerna? Om det är olika strategier eller om samma passar på alla? Vilken strategi som passar för respektive årskurs? Finns det fler strategier som passar en och samma individ? Detta är ett stort forskningsområde som hade varit intressant att studera. Hur mycket ska individanpassningen ta plats i vårt klassrum och när är det bra att inkludera alla? Detta är en stor fråga för mig som lärare i framtiden men även för yrkessamma lärare. Utifrån min litteraturstudie har jag fått en tydlig bild av att strategier är en hjälp i elevernas väg till en god läsförståelse och vill utifrån detta arbeta vidare.

Referenser datamaterial

- Alatalo, T. (2012). Har lärare i åk 1-3 möjligheter att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning? *Dyslexi aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, vol 17(1), 11-13. Hämtad från <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:520605/FULLTEXT01.pdf>
- Björklund E (2008) *Att erövra litteracitet Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Avhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg studies in educational science 270.).
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. (Licentiatavhandling, Umeå Universitet, Studier i språk och litteratur).
- Grefbäck, A. (2009). Bildens betydelse vid läsning – En studie av barns läsförståelse och läsvanor i skolår 2. *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, vol 5 (1), 126 – 138.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. (Avhandling, Umeå universitet, Institution för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen).
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Holmbergs Malmö. (Doktorsavhandling, Malmö Högskola).
- Priscilla G, W (2016). Teaching First Graders to Comprehend Complex Texts Through Read-Alouds. *The Reading Teacher*, vol 70 (1), 29-38.
- Schmidt, C och Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol 16 (1), 38-51.
- Swärd, A-K. (2008). Vad erfarna och skickliga lärare gör när de arbetar med läs-och skrivundervisning – en fallstudie om Wittingmetodens tillämpning. *Specialpedagogisk tidskrift - att undervisa*, vol 1, 17-18.
- Tengberg, M (2009). Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal – en pilotstudie 1. *Didaktisk Tidskrift*, Vol, 18 (4), 355-375.
- Varga, A. (2015). Metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen en studie av skolans textsamtal kring skönlitteratur. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, Vol, 1(1), 43-60.
- Varga, A. (2016). Frågan som didaktiskt verktyg– en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande*, Vol, 4, 24-45.

Referenslista

Arnvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Elwer, Å. (2015). *Läsförståelse problem i tidig ålder*. Linköpings Universitet.

Hämtad 2017-05-01 <https://old.liu.se/uv/lararrummet/venue/lasforstaelseproblem-i-tidig-skolalder?l=sv>

Eriksson Barajas, K, Forsberg, C, & Wengström, Y. (2013). Systematiska litteraturstudier utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar. (1. Utg). Stockholm: Natur och Kultur.

Granström, M. (2013). Lässtrategier hur läser vi kursplanen mellan raderna?. I B.

Skar, G. & Tengberg, M. (Red.), *Läsning!* (s. 73-85). Stockholm: Svenskläraryrskommittén.

Hallesson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet – Fallstudier om textsamtalets möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. (Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, Institution för språkdidaktik).

Lundqvist, E. (2013). *Nya böcker vidgar synen på läs- och skrivförmåga och bildning*.

Uppsala Universitet. Hämtad 2017-05-01 <https://www.uu.se/nyheter/nyhetsvisning/?id=3059&typ=artikel>

Olvegård, L. (2016). *Lässtrategier före läsning i ämnet svenska som andra-språk*. Läs och skrivportalen (2016).

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelsen*. Stockholm: Natur och Kultur

Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica Norge*, vol 6 (1), 1-24.

Reichenberg, M & Emanuelsson, B. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En inventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, Vol 8 (1), 1-17.

Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd. Stockholm: Natur & Kultur.

Schmidt C och Jönsson K. (2015). *Glädjen i att förstå – förhållningssätt och strategier*. Läs och skrivportalen 2015.

Hämtad 2017-05-14 <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:847799/FULLTEXT01.pdf>

Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshem 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2015). *PISA 2015*. Stockholm: Skolverket

Hämtad 2017-12-11 https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3725.pdf%3Fk%3D3725

Skolverket. (2016a). *Presskonferans PISA 2016*. Stockholm: Skolverket

Hämtad 2017-03-27 <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battare-i-pisa-1.255881>

Skolverket. (2016b). *Hur påverkar förmågan att läsa och skriva inläringen av andra ämnen?* Stockholm: Skolverket

Skolverket (2016c). *Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *Kompetens & fortbildning - Läsluft i skolan*. Stockholm: Skolverket

Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2002). *Läsförståelse under lupp*. Språkaloss redaktionsmöte.

Hämtad 2017-04-27

http://www.fungerandemedier.se/sites/default/files/bifogade_filer/L%C3%A4sf%C3%B6rst%C3%A5else%20under%20lupp.pdf

Taube, K. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur

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 instruktion. *Education Inquiry*, 4(4),689713 doi:

<http://dx.doi.org/10.3402/edui.v4i4.23221>

Varga, A. (2012). Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: En studie i lärares lingvistiska strategier. *Acta Didactica Norge Vol 7 (1)*, 1-19.

Wennås Brante, E. (2013). Att orientera sig i text och bild. Skillnader mellan förmodad och faktisk läsning för läsare med dyslexi. *Acta Didactica Norge Vol, 7 (1)*, 1- 20.

Westlund B. (2016). Därför är läsförståelse viktigt i alla ämnen. *Skolvärlden*.

Hämtad 2017-05-01 <http://skolvarlden.se/artiklar/barbro-westlund-darfor-ar-lasforstaelse-viktigt-i-alla-amnen>

Bilaga A

Söktabell

	Databas	Ord	Antal träffar	Urval efter rubrik och abstrakt	Urval efter läsning	Valda
2/4	summo	Läsförståelse, svenska	275	0	0	0
2/4		Läsförståelse, svenska, full text, peer reviewed, 2012-2016	16	0	0	0
2/4		Läsförståelse, full text, peer reviewed	20	0	0	0
2/4	One search swepub	Läs- och skrivundervisning, peer reviewed, 1997-2016 alatalo	3	1	1	1
13/4	Eric	Literacy, Reading comprehension, peer reviewed, 2008- 2017, reports resarch, primary educational	92	1	1	0
17/4	One search Swepub	Läsa, förståelse peer reviewed, 2012-2017, schmidt, gustavsson	74	1	1	1

17/4	swepub	Läs, skriv, övrigt vetenskapligt ann-katrin swärd	28	1	1	1
27/4	Swepub	Läsning, bilder, övrigtvetenskapligt anna grefbäck, karin jönsson	18	2	2	2
27/4	Swepub	Literacy, reading comprehension, övrigt vetenskapligt helena eckeskog	12	1	1	1
27/4	One search Swepub	Lässtrategier, peer rewiede, 2009-2017 tengberg	5	1	1	1
1/5	Avhandlingar.se	Att erövra litteracitet	1	1	1	1
3/5	Swepub	Textsamtal, refeeregranskat varga 16, varga 15	10	2	2	2
1/5	Avhandlingar.se	Läsningens och skrivandets bilder	1	1	1	1
10/5	ERIC	Read-aloud Peer reviewed, primary education	57	1	1	1

Bilaga B Artikelöversikt

Författare e (År)	Vetenskaplig	Syfte	Nyckelord	Metod	Resultat	Etiska principer
Tarja Alatalo (2011)	Artikel	Vilka möjligheter och hinder lärare i den svenska skolan hade att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning.	Läs- och skrivundervisning	Kvalitativmetod (intervjuer, enkäter med lärare)	Lärarna kunde inte de grundläggande läs- och skrivutlärningarna. Vilket innebar att de inte hade kunskap om de fonologiska och fonografiska medvetenheten.	Inga etiska principer nämns.
Anna Grefbäck (2009)	Tidsskrift (examensarbete)	Hur bilderna påverkar barns läsförståelse och hur de själva anser sig behöva bilder när de läser.	Bild hjälpa eller stödja vid läsförståelse	Kvalitativmetod (intervjuer av elever och observationer)	Bild kopplad till text är positivt. Vissa använde sig av bilder och andra inte.	Etiska principer nämns.
Catarina Schmidt och Bernt Gustavson (2011)	Artikel	Syftet är att möjliggöra studier där literacy går att analysera och förstå ur ett bredare och större perspektiv.	Literacy, läs- och skrivundervisning, förståelse	Kvalitativmetod. Litteraturstudie	De tar upp olika teoretiska perspektiv som kan kopplas till literacy. Exempelvis hermeneutiken (förståelse)	Inga etiska principer nämns.
Anita Varga (2015)	Artikel (Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik Vol. 1, No. 1)	Syftet är att kritiskt granska textsamtal med stöd utifrån strategier för att utveckla metakognition.	Strategier för att hjälpa läsförståelse	Kvalitativ metod. Empiri hämtad från textsamtal i åk 6 & 7.	Lärarna använder sig av strategier så som frågeställande, utpekande (uppmärksamma elevernas språkliga och kognitiva aktiviteter) och benämmandet.	Etiska principer finns.
Helena Eckeskog (2013)	Avhandling	Hur arbetar lärare med läsförståelse och hur konkretiserar lärarna lässtrategier?	Strategier för läsförståelse	Kvalitativ metod.	Lärarna undervisar i strategier som barnen använder i sin läsförståelse. De ska	Etiska principer finns.

				Partiellortografisk studie. Hon har använt sig av intervjuer och observationer.	sammanfatta, koppla ihop och ställa frågor. Lärarna påminner om strategierna	
Ann-Katrine Swärd (2008)	Artikel	Syftet är att undersöka hur lärare arbetar med läs- och skrivundervisning.	Strategier och läsning.	Kvalitativ metod. Strategiskt urval. Observationer, intervjuer, enkäter, småprat och videoinspelning.	Lärarna arbetar med ljud, Bornholmsmodellen, språkligmedvetenhet och bokstavsarbete.	Inga etiska principer nämns.
Michael Tengberg (2009)	Artikel	Vilka möjligheter samtalet bidrar till för att vidga perspektivet på den lästa texten och utveckla läsandet i fiktionstexter.	Strategier, läsning, samtal	Kvalitativ metod. Textsamtal som är videoinspelat. Observationer och intervjuer.	Samtal med frågor som stöd vidgar elevernas perspektiv. Eleverna använder sina erfarenheter och tolkningar.	Inga etiska principer nämns.
Elisabeth Björklund (2008)	Avhandling	Hur literacy används och bearbetas i förskolan med de yngre åldrarna.	Läsning/berättande/ bilder i yngre åldrar	Kvalitativ metod. Etnografisk studie. Fältanteckningar och deltagande observationer.	Barnen berättar om olika bilder, återberättar lästa sagor och sjunger sånger. Pedagogerna stöttar med frågor.	Etiska principer finns.
Anita Varga (2016)	Artikel	Olika frågors användning vid läsförståelseprocessen.	Strategier i textsamtal.	Hämtat från ett aktionsforskningsprojekt i åk 6-7. 2 klasser och 4 lärare.	Hon tar upp olika frågor som hjälper eleverna i sin läsförståelseprocess. Exempel relationella, beskrivande eller text-till-text frågor.	Inga etiska principer nämns.

Carina Jonsson (2006)	Doktorsavhandling	Beskriva och analysera dels bildens betydelse i barns läs- och skrivlärande dels innehållet i den rådande läs- och skrivdiskursen.	Bildens betydelse i läsning.	Litteraturstudie	Bilden har en funktion om den är kopplad till texten.	Inga etiska principer nämns.
Karin Jönsson (2007)	Avhandling	Syfte att skapa förutsättningar för barn att delta i en läsargemenskap. Bild av yngre elevers läsning. Byggande av föreställningsvärldar under läsarbetet.	Textsamtal/högläsning/strategier.	Etnografisk studie. (Intervjusamtal, läraranteckningar, videospelningar, elevanteckningar)	Genom högläsning fick barnen möjlighet att interagera. Eleverna använde sig av läsloggar för att reflektera. Bilderna till texten var något eleverna använde sig av när de skulle diskutera och sammanfatta en text	Etiska principer nämns, läraren har fått godkännande att eleverna filmas.
Witte G Priscilla (2016)	Rapport från journalartiklar	Syftet var att se om elever förstår textens innehåll.	Textsamtal/strategier/högläsning	Kvalitativstudie. Formativ och designforskningsmetodik där hon använde elevernas material.	Med hjälp av en modell för textanalys höjdes elevernas prestationer.	Inga etiska principer nämns.

Bilaga C

Kategoriöversikt

Författare	Bild hjälpa eller stjälp vid läsförståelse	Literacy, läs- och skrivinlärning	Strategier i läsförståelse
Alatalo		X	
Grefbäck	X		
Schmidt & Gustavsson		X	
Varga			X
Eckeskog			X
Swärd			X
Tengberg			X
Björklund		X	X
Varga			X
Jonsson	X	X	
Jönsson			X
Priscilla			X

Bilaga D

Artikelpresentation

Tarja Alatalo har skrivit en artikel som heter lärare i åk 1—3 möjligheter att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning? Där intervjuade hon 8 lärare i grundskolan och där 249 lärare fick besvara en enkät dessutom svarade de 249 lärarna och 20 lärare och 31 specialpedagoger på ett kunskapstest. Syftet var att se om lärarna kunde undervisa i god läsundervisning och se var eleven befann sig.

Anna Grefbäck har skrivit Bildens betydelse vid läsning – En studie av barns läsförståelse och läsvanor i skolår 2 som är publicerad i Karlstads tidsskrift. Hon intervjuade 8 elever och gjorde observationer i en åk 2. Syftet var att ta reda på hur bilder påverkar barns läsförståelse och hur eleverna anser sig behöva dem.

Catarina Schmidt och Bernt Gustavson har skrivit artikeln Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. En litteraturstudie om pedagogiskforskning där syftet är att sammankoppla literacy med olika teoretiska perspektiv.

Anita Varga har skrivit en studie som heter Metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen -en studie av skolans textsamtal kring skönlitteratur. Empirin är hämtad från ett aktionsforskningsprojekt där det ingår fyra lärare och två klasser och en specialpedagog. Syftet är att stödja lärare i läsundervisning.

Helena Eckeskog har skrivit Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2. Hon utgår från en partiell etnografisk studie där hon drar nytta av en speciell situation. 6 lärare var med i studien, de skrev loggböcker och de blev intervjuade och observerade i sina klasser. Syftet med studien Syftet är att utveckla läsförståelse i åk1-2.

Ann – Katrin Swärd har skrivit Vad erfarna och skickliga lärare gör när de arbetar med läs- och skrivundervisning – en fallstudie om Wittingmetodens tillämpning. Syftet var att se hur erfarna och skickliga lärliga lärare arbetar med läs- och skrivundervisning. Fyra lärare var med i studien.

Mikael Tengberg har skrivit Läsararter och lässtrategier i skolans litteratursamtal- en pilotstudie. Syftet var att utveckla textsamtal med hjälp av fiktionstexter. Empiriskt material i form av tre videoinspelade halvklassamtal i textsamtal.

Elisabeth Björklund har skrivit Att erövra litteracitet – små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Syftet är att se hur barns litteracitet synliggörs och uttrycks i vardagen. Totalt observerade hon 20 barn i sin etnografiska studie och fem pedagoger. Hon gjorde deltagande observationer och videofilmade och fältanteckningar.

Anita Varga har skrivit Frågan som didaktiskt verktyg– en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. Syftet med studien är att se hur frågeställandet används i textsamtal. Empirin är hämtad från ett forskningsbaserat projekt varav 4 lärare och 2 klasser ingår.

Carin Jonsson har skrivit Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. Syftet med studien är att se vad bilden bidrar med i läs- och skrivandet. Studien utgår ifrån en litteraturstudie.

Karin Jönsson har skrivit Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F–3. Syftet med studien är att skapa förutsättningar för ett deltagande i läsningen. Karin själv var lärare och hennes klass på 24 elever blev empirin, en etnografisk studie med observationer och dokumentationer även video och audioinspelningar även samtal med enskilda elever, elevtexter

Witte G Priscilla har skrivit Teaching first graders to comprehend complex texts through Read- alouds. En studie där eleverna skall analysera en text utifrån fyra olika kriterier. Syftet är att se om elever förstår textens innehåll. I studien deltog 23 elever där hon utgick ifrån formativ och designforskningsmetodik där hon använde elevernas material.

Bilaga E

Tillvägagångsätt i databaserna

One search är en databas på Halmstad Högskolas bibliotek detta är ett megaindex som erbjuder material från andra databaser. Databaser som Högskolan har tillgängliga och deras eget elektroniska material, där både nationella och internationella publikationer går att finna. Sökningar i one search genererar till andra databaser där publikationer som artiklar, tidskrifter och avhandlingar är några av de publikations former som kan hittas. Sökord kan användas både på engelska och svenska på engelska genererar fler träffar än svenska. Vid engelska sökord krävs fler begränsningar än vid svenska sökord. Sökningen i one search begränsades till svenska sökord. Detta gjordes för att jag ansåg det vara av betydelse vad som sker i de

svenska klassrummen då detta kommer bli min arbetsplats. Ord som användes vid sökning var "läsförståelse - svenska", "läs- och skrivundervisning", "läsa", "förståelse" och "lässtrategier".

Swepub är en databas som erbjuder material från svenska lärosäten som är vetenskapliga så som avhandlingar, rapporter, artiklar med mera. Jag ansåg att swepub var av relevans att använda mig av då materialet erhålls från svenska lärosäten. Ord som användes vid sökning var "läsförståelse, svenska", "läsförståelse, svårigheter", "läs, skriv", "läsning, bilder", "litteracy, reading comprehension" och "textsamtal". Sökorden är baserade på frågeställningarna. Ordet bild tillkom undertiden jag granskade de vetenskapliga texterna där bild var väsentligt.

Manuella sökningar ledde fram till sökningar som Karin Jönsson (2007) "*Litteraturarbetets möjligheter – en studie av barns läsning i årskurs 1-3*" en avhandling som var relevant. Även "*Att erövra litteracitet*" av Carin Jonsson (2006) var relevant. De manuella sökningarna utgick från sökningar av avhandlingar med inriktning läsförståelse. Även skolverkets kunskapsöversikt refererade till avhandlingarna.

ERIC står för Educational Resources Information Center och är en databas sponsrad av USA:s utbildningsdepartement. I databasen kan internationella forskare publicera sina resultat, inriktningen på arbeten som skickas in är utbildning, pedagogik och lärande. Sökningarna i ERIC gav fler träffar än i de andra vilket resulterade i att begränsningarna blev fler. Sökorden i Eric var read – aloud, primary school. Sökningen på read- aloud som betyder högläsning uppkom i andra artiklar och utifrån det gjordes en sökning.

Karin Åkesson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se