

**”...man känner att man borde ge dem  
Strindberg och Selma Lagerlöf...”**

Fyra gymnasielärares syn på elevers läsförståelse  
och deras arbete med densamma

Svenska för gymnasieskolan  
Kurskod: 4SV03E  
Uppsats 15 hp  
Avancerad nivå  
Åsa Höckert Edlund  
Handledare: Martin Hellström  
Examinator: Astrid Regnell

## **Abstract**

Nationella och internationella studier som fått stort genomslag i media och i skoldebatten, visar att svenska elevers läsförståelse har sjunkit under de senaste åren. Detta gäller såväl yngre som äldre elever. Syftet med denna studie har varit att undersöka hur fyra svensklärare på gymnasiet uppfattar saken. Vidare har jag velat se hur dessa lärare arbetar med läsförståelseträning i sin undervisning, samt vilken insyn de har i aktuell forskning kring läsförståelse och läsförståelseundervisning.

Resultatet visar att hälften av lärarna ser en klar försämring av gymnasieelevers läsförståelse de senaste 10-20 åren. Eleverna prioriterar bort läsning, vilket medför minskat ordförråd, bristande språklig medvetenhet och därmed försämrade läsförståelse. Två av lärarna menar att de inte kan se någon märkbar försämring av elevernas läsförståelse. Samtliga lärare arbetar medvetet med läsning i sina klasser, och använder sig av olika metoder för att öka elevernas läsförståelse. Ordkunskap, högläsning, boksamtal och kompensatoriska hjälpmedel är några exempel, anpassning av innehåll och tidsåtgång en annan. Framförallt tycks man vilja väcka elevernas lust att läsa, och använder sig av olika metoder för att uppnå detta mål. Samtliga lärare i studien uppger att deras undervisning främst formats av egna erfarenheter och samarbete med elever och kollegor. Arbetsmetoderna de presenterar stämmer till stor del överens med aktuell forskning kring läsförståelseundervisning, ändå upplever respondenterna att de saknar kunskap om metoder för läsinlärning och läsförståelsestrategier, och önskar att fler forskningsrön skulle nå även lärare som undervisar på gymnasiet.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>5</b>
1.1. Syfte och frågeställningar	5
<b>2. Bakgrund och tidigare forskning</b>	<b>6</b>
2.1. Undersökningar om elevers läsförståelse	6
2.2. Vad är läsförståelse?	8
2.2.1. Definition av begreppet läsförståelse	8
2.2.2. Komponenter som påverkar läsförståelsen	9
2.3. Undervisning som främjar god läsförståelse	10
2.3.1. Forskningsresultat kring positiv läsförståelseundervisning	10
2.3.2. Svenska lärares syn på läsförståelseundervisning	12
2.4. Forskningsresultatens spridning och användning i skolans verksamhet	12
<b>3. Metod</b>	<b>13</b>
3.1. Val av metod	13
3.2. Urval	14
3.3. Tillvägagångssätt	14
3.4. Forskningsetiska hänsyn och resultatbearbetning	15
<b>4. Resultat</b>	<b>16</b>
4.1. Presentation av respondenterna	16
4.2. Gymnasielärares syn på elevernas läsförståelse	17
4.2.1. Innebörd av begreppet läsförståelse och hur den utvecklas	17
4.2.2. Uppfattningar om elevernas läsförståelse	18
4.2.3. Kartläggning av elevernas läsförståelse	19
4.3. Undervisning för att främja läsförståelsen	20
4.3.1. De nationella provens läsförståelsedel och dess påverkan på undervisningen	22
4.4. Kännedom om forskning kring läsförståelse	23

<b>5. Diskussion och sammanfattning</b>	24
5.1. Metoddiskussion	24
5.2. Sammanfattning av studiens resultat	26
5.2.1. Gymnasielärarnas syn på elevernas läsförståelse	26
5.2.2. Undervisning för att främja läsförståelsen	27
5.2.3. Kännedom om forskning kring läsförståelse	28
5.3. Diskussion och analys av resultatet	28
<b>6. Referenser</b>	32

# 1. Inledning

I läroplanen för gymnasieskolan kan man under rubriken Svenska läsa att ”Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”.<sup>1</sup> Att lära sig att läsa och skriva ses som en självklar del i vår utveckling. Kraven på god läs- och skrivförmåga i dagens informationssamhälle är tydliga, men ofta outtalade, och förmågan ses som given. I en mängd situationer gäller det att snabbt kunna läsa av olika texter. En läsande människa upplever och förstår världen genom skrift, men det gäller inte automatiskt för en person med läs- och skrivsvårigheter. Detta kan medföra problem i studiesammanhang, där lärare ofta utgår ifrån att all information kan gå genom skriften.

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av de senaste årens rapporter om svenska elevers försämrade läsförståelse, är syftet med denna studie att undersöka hur ett antal gymnasielärare uppfattar saken. Jag är intresserad av om, och i så fall hur, de arbetar med läsförståelseträning i sin undervisning. Jag är också intresserad av att ta reda på vilken insyn undervisande lärare har i aktuell forskning kring läsförståelse och läsförståelseundervisning. Studien inriktar sig på uppfattningar om gymnasieelevers läsförståelse och är tänkt att utgöra ett komplement till befintlig forskning, då tidigare studier främst genomförts på grundskolan. Mina frågeställningar är:

- Vilken uppfattning har undervisande gymnasielärare om elevers läsförståelse?
- I vilken mån arbetar undervisande lärare för att aktivt främja elevers läsförståelse?
- Vad känner lärarna till om aktuell forskning om läsförståelse hos elever som går på gymnasiet?

---

<sup>1</sup> Skolverket: *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, s. 160.

## 2. Bakgrund och tidigare forskning

### 2.1. Undersökningar om elevers läsförståelse

Tidigare såg man på läsfärdighet som något man hade eller inte hade, medan synen idag är något mer nyanserad. Mossige et al använder sig av UNESCO:s två nivåer för läsfärdighet: elementär läsfärdighet och funktionell läsfärdighet.<sup>2</sup> Elementär läs- och skrivfärdighet innebär att man kan ”såväl läsa som skriva en kort, enkel redogörelse med anknytning till ens vardag”. Funktionell läsfärdighet är ett relativt begrepp. Man bedömer en människas läsfärdighet i förhållande till de krav som människan möter i det samhälle där hon eller han lever, i skolan, på arbetet och på fritiden. Enligt Mossige et al kommer många elever till gymnasieskolan utan funktionell färdighet i vare sig läsning eller skrivning.<sup>3</sup> Även i de nordiska grannländerna kan man se att ungefär en tredjedel av eleverna i gymnasieskolan saknar funktionell läs- och skrivfärdighet, vilket bl.a. Wenche Skahjem påvisar.<sup>4</sup>

Per Fröjd genomförde 2000-2002 undersökningar av 15-åriga elever i Borås, med fokus på deras läsförståelse. I sin avhandling konstaterar han att läsförmågan hos dessa elever i årskurs 9 har sjunkit överlag, men att försämringen är tydligast hos pojkarna.<sup>5</sup>

Undersökningen visar dock att läsförmågan minskar för alla typer av läsare, de duktigaste med hela 9 procent-enheter 2000–2002. Dessa läste dessutom allt sämre. Fröjd lyfter också fram nationellt jämförbara undersökningar vars resultat visar att försämringen av läsförmågan inte är begränsad till Borås. Trendstudien, som är den nationellt jämförbara delen av den inter-nationella läsundersökningen PIRLS 2001, visar att läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 sjönk 1991–2001. Skolverket har i samband med de nationella utvärderingarna av grund-skolan genomfört två läsprov (s.k. NU-prov) 1992 och 1995. Resultaten visar entydigt på att läsförmågan sjönk.<sup>6</sup>

Sverige deltar i flera internationella studier för att mäta elevers läsförståelseförmåga. PIRLS (Progress in Reading Literacy Study), som nämns ovan, undersöker läsförmågan hos elever i årskurs 4. Studien genomförs vart femte år, och hade vid det senaste tillfället 2011

---

<sup>2</sup> Margunn Mossige, Marianne Røskeland & Astrid Skaathun, *Flera vägar mot mål. Läs- och skrivsvårigheter i gymnasieskolan*. Stockholm 2009, s. 16.

<sup>3</sup> Mossige et al, 2009, s. 18.

<sup>4</sup> Skahjem, Wenche, ”Lese- og skrivevansker i videregående skole. Utprøvning og evaluering av en modell for kompetanseoppbygning”. Oslo 1994, s. 179 ff.

<sup>5</sup> Per Fröjd, *Att läsa och förstå svenska*, Göteborg 2005, s. 167 ff.

<sup>6</sup> *Ibid.*, s. 181.

drygt 50 deltagarländer.<sup>7</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt som syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever är rustade att möta framtiden. Elevernas förmågor inom matematik, naturvetenskap och läsförståelse prövas vart tredje år.<sup>8</sup>

Resultaten från PISA 2009 visar att 15-åringar i Sverige presterar genomsnittligt i läsning i jämförelse med jämnåriga i övriga OECD-länder, vilket innebär en försämring i relation till andra länder och till tidigare resultat. Sverige tillhör de fyra OECD-länder vars resultat i läsning minskat markant sedan år 2000.<sup>9</sup> Tidigare tillhörde Sverige de länder där skillnaderna mellan elever som lyckas väl och elever som inte lyckas väl varit små, men mellan 2000 och 2009 har den genomsnittliga skillnaden i läsprestationer ökat.<sup>10</sup> Skolverket skriver att Sverige inte längre intar en topposition när det gäller likvärdighet i skolsystemet, utan numera är ett genomsnittsländ. Det beror inte så mycket på att övriga länder kommit ikapp, utan framförallt att likvärdigheten i Sverige försämrats under tidsperioden. Både flickornas och pojkarnas resultat har blivit märkbart lägre, men pojkarnas nedgång i läsförmåga är betydligt större än flickornas. Även skillnaderna i läsprestationer mellan infödda respektive elever med utländsk bakgrund är större i Sverige än i OECD.<sup>11</sup>

Kritik har dock riktats mot internationella test som PIRLS och PISA. Kritikerna menar bl.a. att det är svårt att skapa likvärdiga förutsättningar för mätningar i olika länder, och att de därför bara mäter det som är lätt att mäta – inte det som är väsentligt. Jämförelser mellan olika länder försvåras dessutom av att skolsystemen med bl.a. skolstarten skiljer sig åt, vilket gör att en del länders 15-åringar gått i skolan ett år längre än andra länders när undersökningarna görs o.s.v. Vidare menar flera debattörer att internationella kunskapsmätningar ofta tillmätts för stor vikt, och att man drar förenklade och ibland felaktiga slutsatser av dem. Istället för att diskutera framgångar och utvecklingsmöjligheter för svensk skola, har testen blivit verktyg i en partipolitisk konfrontation.<sup>12</sup>

Om man ser över de egna resultaten istället för att jämföra med andra länders, är det ändå så att svenska elevers läsförmåga har sjunkit under senare år. Detta visas i både PIRLS,

---

<sup>7</sup> Skolverket, *Vad är PIRLS?* [http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella\\_studier/2.4567/vad-ar-pirls-1.37327](http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella_studier/2.4567/vad-ar-pirls-1.37327) (2012-03-06).

<sup>8</sup> Skolverket, *Vad är PISA?* [http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella\\_studier/2.4568/vad-ar-pisa-1.2184](http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella_studier/2.4568/vad-ar-pisa-1.2184) (2012-03-06).

<sup>9</sup> *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturkunskap*. Skolverket 2010, s. 7.

<sup>10</sup> *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturkunskap*. Skolverket 2010, s. 7.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Lisa Naucelér, TIMSS och PISA. *En studie av testen, debatten och lärares syn på internationella kunskapsmätningar*. Malmö Högskola, 2010, s15 ff.

PISA och andra undersökningar, och resultaten utmanar alla som arbetar med och i skolan att intressera sig särskilt för läsning, menar Anne Palmér, ledare för projektet Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk.<sup>13</sup> Som en följd av de dystra resultaten på flera läsundersökningar, infördes hösten 2011 ett delprov i det nya nationella provet i kursen Svenska 1, som enbart behandlar läsförståelse. Förhoppningen är att delprovet kan fästa lärare och elevers uppmärksamhet på aspekter som krävs för att nå god läsförståelse, t.ex. att kunna ta till sig information som är uttalad i texten, att tolka underliggande budskap och att reflektera över innehåll och form.<sup>14</sup>

## **2.2. Vad är läsförståelse?**

I följande kapitel presenteras en definition av begreppet läsförståelse samt det närbesläktade uttrycket literacy. En sammanställning av komponenter som påverkar läsförståelsen avslutar avsnittet.

### **2.2.1. Definition av begreppet läsförståelse**

Läsförståelse kan definieras som förmågan att utvinna och skapa mening när man genomser och samspelar med skriven text.<sup>15</sup> För att man ska kunna tala om genuin läsförståelse måste läsaren enligt Ivar Bråten ta tillvara textens innehåll, och samtidigt gå utöver detta och tillföra texten något nytt, det vill säga konstruera ny mening baserad på gamla kunskaper.<sup>16</sup> I likhet med många andra forskare på området, menar Bråten att läsförståelse fordrar samspel mellan läsare och text, där resultatet i bästa fall blir en djupare förståelse av det lästa. Samspelet mellan läsare och text bestäms och får sin utformning i mötet mellan en läsare med specifika egenskaper och en viss text med specifika drag. Två läsare förstår med andra ord aldrig en text på exakt samma sätt.<sup>17</sup>

God läsförståelse kräver ett aktivt deltagande. Först när en text blir läst och får betydelse för läsaren, kommer den till liv, menar flera forskare. Mellan texten och läsaren befinner sig de viktiga betydelseområden som kallas inferenser, att läsa mellan raderna. Barbro Westlund menar att dessa utgör kittet mellan läsaren och texten.<sup>18</sup> Torleiv Høien & Ingvar Lundberg anser att läs-förståelse handlar om kognitiva processer som möjliggör för läsaren

---

<sup>13</sup> Anne Palmér, "Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk", 2011, s. 148f.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Ivar Bråten (red), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund 2008, s. 14.

<sup>16</sup> Bråten 2008, s. 14f.

<sup>17</sup> Bråten 2008, s. 15f.

<sup>18</sup> Barbro Westlund, *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm 2009, s. 70.



att få ut mening ur texten, reflektera över den och dra slutsatser. Läsförståelsen kan till skillnad från ordav-kodningen aldrig automatiseras, utan kräver både uppmärksamhet och kognitiva resurser för ett lyckat resultat.<sup>19</sup>

Det engelska begreppet *literacy* har ingen riktig svensk motsvarighet, eftersom det betyder mer än enbart läs- och skrivförmåga.<sup>20</sup> Det betecknar en uppsättning kunskaper, förmågor och strategier som utvecklas under hela livet och i samspel med andra människor. När vi läser förstår vi texten genom att använda tidigare kunskaper, sociala och kulturella ledtrådar samt strategier som beror på vilket sammanhang vi befinner oss i, och vilket syfte vi har med läsningen. *Reading literacy* innefattar ordavkodningsförmåga, ordförståelse, kunskaper om grammatik och om texters olika strukturella drag samt kunskap om världen. Hit hör även metakognitiv förmåga, d.v.s. medvetandet om och förmåga att använda en uppsättning passande strategier vid läsning.<sup>21</sup>

### **2.2.2. Komponenter som påverkar läsförståelsen**

Det är väl dokumenterat att det finns ett samband mellan ordavkodningsfärdigheter och läsförståelse. Sambandet är särskilt starkt under de första skolåren, där problem att uppnå flytande ordavkodning verkar vara den viktigaste och vanligaste orsaken till dålig läsförståelse. Under senare skolår tycks betydelsen av ordavkodningen minska, medan andra komponenter, såsom t.ex. ordförråd, har större betydelse för läsförståelsen.<sup>22</sup> På den här punkten är forskningslitteraturen entydig – läsare med stort ordförråd förstår bättre det de läser än läsare med litet ordförråd. Ordförrådet eller ordkunskapen är i sin tur beroende av god förhandskunskap, eller omvärldskunskap.<sup>23</sup> Det är lättare att läsa om ett känt ämne än om ett okänt ämne, även om ordförrådet, grammatiken och stilen är densamma. Denna förhandskunskap finns lagrad i långtidsminnet, och aktiveras beroende på kulturell bakgrund, livserfarenhet och kognitiv mognad hos läsaren. På så sätt är läsförståelse i viss mån åldersbetingad.<sup>24</sup>

Utöver ett åldersadekvat ordförråd och bakgrundkunskap förutsätter god läsförståelse också vissa grammatiska kunskaper. Eleverna bör, explicit eller implicit, ha kunskaper i talet om de olika ordklasserna och om vilken funktion de olika enheterna har i språket. Man bör med andra ord besitta ett visst mått av språklig medvetenhet.

---

<sup>19</sup> Torleiv Høyen & Ingvar Lundberg, *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm 2002, s. 40.

<sup>20</sup> Westlund 2009, s. 67.

<sup>21</sup> Skolverket 2010, s. 29.

<sup>22</sup> Bråten 2008, s. 49.

<sup>23</sup> Westlund 2009, s. 113.

<sup>24</sup> Ibid.

Avslutningsvis spelar också läsmotivation en indirekt roll för läsförståelsen. Elever med hög läsmotivation läser mer än elever med låg läsmotivation, och eftersom mycket läsning leder till bättre ordavkodningsfärdigheter, vidgade kunskaper och fler förståelsestrategier, påverkas också läsförståelsen positivt.<sup>25</sup>

### **2.3. Undervisning som främjar god läsförståelse**

Många förhållanden inverkar som vi sett på barn och ungdomars läskompetens, och forskare har länge ägnat sig åt frågan vad som ska till för att uppnå god undervisning i läsförståelse. Man vet att problem i läs- och skrivinläringen ofta vidareförs och förstärks i den fortsatta läs- och skrivutvecklingen, och att elever med dåligt utgångsläge vad gäller läs- och skrivinläring får den sämsta utvecklingen, medan elever med bättre utgångsläge drar ifrån ytterligare. Detta fenomen benämns ibland Matteus-effekten. Namnet kommer från ett citat ur Bibelns Matteusevangelium 25:29: ”Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har.”<sup>26</sup> Elever som snabbt knäcker koden, upptäcker snart glädjen i att läsa, och utvecklar både läsförmåga och kognitiv förmåga. De elever som har svårigheter med avkodningen, får däremot inga positiva läs-oplevelser. Deras engagemang minskar, och de kan börja undvika läsning vilket försenar utvecklingen av en automatiserad ordigenkänningsförmåga. Läsförståelsen försämras eftersom de kognitiva resurser som borde användas till förståelse av det lästa är upptagna med ordigenkänningen. Eleverna förstår inte vad de läser och deras intresse för läsning avtar ännu mer.

#### **2.3.1. Forskningsresultat kring positiv läsförståelseundervisning**

Undersökningar om vad en undervisning i att utveckla god läsförståelse hos eleverna bör innehålla, visar med tydlighet att undervisning i ordavkodning har en positiv inverkan på läsförståelsen.<sup>27</sup> Behöver man inte lägga så mycket energi på att avkoda varje ord, kan förståelsen av texten ägnas mer uppmärksamhet. Vidare ger undervisning i användning av lässtrategier en bättre läsförståelse hos eleverna. Läraren bör förklara och modellera användningen av lässtrategier för eleverna. Hon visar hur strategin ska användas och tänker högt medan hon använder strategin. Det kan handla om att aktivera förkunskaper innan man läser en text, t.ex. genom att sammanfatta tidigare arbete med liknande tema eller att gå igenom

---

<sup>25</sup> Bråten 2008, s. 78.

<sup>26</sup> Mats Myrberg, *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket* 2001, s. 7. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=791> (2012-01-31).

<sup>27</sup> Anmarkrud, i Bråten 2008, s. 199.

rubriker och illustrationer i texten. Lärare bör ge eleverna ”krokar” att hänga upp den nya informationen på, eftersom forskning visar att god läsförståelse främjas av att eleverna klarar av att koppla ny information till kunskap de redan har.<sup>28</sup>

En form av lässtrategiundervisning är reciprok undervisning (RU). De centrala strategierna i den, vilka återspeglar de viktigaste funktionerna i god läsförståelse, är att sammanfatta – ställa frågor – reda ut – föregripa.<sup>29</sup> Undersökningar rörande RU har visat att inledningsvis har de svagare läsarna haft störst nytta av strategianvändningen. De har haft ett stort behov av att samarbeta med ”duktigare” elever, som tillsammans med läraren fungerat som rollmodeller.<sup>30</sup> En annan inflytelserik pedagogisk strategi för att förbättra läsförståelse är den s.k. schemateorin, som utgår ifrån att läsarens förståelse av texten är beroende av mentala scheman, eller förförståelsemodeller som redan finns i läsarens minne. Pedagogik för att förbättra läsförståelse innebär utifrån detta perspektiv bland annat att uppmuntra läsaren att göra egna tolkningar av texten, att anlägga ett personligt perspektiv på texten samt att kontinuerligt relatera texten till de egna förkunskaperna på det ämnesområde texten behandlar.<sup>31</sup>

Forskningen visar ett tydligt samband mellan ordförråd och läsförståelse, vilket talar för en undervisning som inriktas på att utveckla elevernas ordkunskap.<sup>32</sup> Det är också viktigt att tydliggöra skillnader mellan olika textgenrer och -strukturer för eleverna, då god kunskap om detta möjliggör en mer målinriktad läsning och underlättar läsförståelsen. Slutligen understryker flera forskare att läsförståelseundervisning bör ske integrerat med den ordinarie undervisningen under hela skoltiden, och att den berör alla lärare. Frykholm skriver:

[...] ansvaret för att barn och ungdomar utvecklar sin läs- och skrivförmåga vilar inte bara på pedagoger i förskolan, förskoleklassen och de tidiga skolåren. Den förmågan utvecklas under hela skoltiden, och ofta även längre fram i livet. Alla lärare har därför ett ansvar att kontinuerligt, genom hela skoltiden – i alla ämnen – stödja och utveckla elevernas förmåga och intresse av att läsa och skriva.<sup>33</sup>

Trots detta visar undersökningar att det endast i ringa grad undervisas i läsförståelse i skolan. Fokus riktas ofta mot det eleverna kan efter att de har läst en text, inte mot hur eleverna kom fram till denna kunskap eller hur läsförståelsen kan bli bättre.<sup>34</sup>

---

<sup>28</sup> Ibid, s. 225.

<sup>29</sup> Andreassen i Bråten 2008, s. 232.

<sup>30</sup> Ibid., s. 238.

<sup>31</sup> Myrberg i Myndigheten för skolutveckling 2007, s. 77.

<sup>32</sup> Anmarkrud i Bråten 2008, s. 200.

<sup>33</sup> Frykholm i Myndigheten för skolutveckling, s. 101.

<sup>34</sup> Anmarkrud i Myndigheten för skolutveckling, s. 201.

### 2.3.2. Svenska lärares syn på läsförståelseundervisning

När det gäller elever i gymnasieåldern, har Annika Myrbäck studerat hur pedagoger på gymnasiet arbetar för att främja god läsförståelse och på så vis skapa lust till läsning. Pedagogerna i hennes undersökning upplever att eleverna har ett behov av explicit läsförståelseundervisning, men att de själva saknar kunskap om hur man arbetar med detta. De pedagoger som har erfarenhet av att arbeta på grundskolan tycks i högre grad se på läsning som ett utvecklings-arbete än de pedagoger som enbart arbetat på gymnasiet.<sup>35</sup>

Ett liknande resultat återfinns hos Kristina Bäckman. Pedagogerna i hennes undersökning anser att elevers läsförståelse spelar en viktig eller mycket viktig roll för att de ska kunna ta aktiv del i samhället, och att läsförståelseundervisningen inte enbart hör till svenskämnet. Pedagogerna uttrycker att de på olika sätt anpassar texter och annat material efter elevernas nivå, men att de inte undervisar i läsförståelse, främst därför att de flesta tycker att de saknar kompetens för det. De tycks också sakna kunskap om de screeningtest som genomförs på alla elever, och hur man kan använda resultaten från dessa i planeringen och genomförandet av undervisningen.<sup>36</sup> Också Ingrid Mossberg Schüllerqvist och Christina Olin-Scheller menar att erfarna lärare enkelt kan konstatera att elever brister i läsförståelse. Däremot är det komplicerat för lärare att välja undervisningsstrategier, eftersom läsförståelse är ett mångfacetterat begrepp.<sup>37</sup>

### 2.4. Forskningsresultatens spridning och användning i skolans verksamhet

I debatten om skolan har flera aktörer varit överens om att avståndet mellan forskningsresultat och undervisning i klassrummen är för långt. Forskning baseras inte i tillräcklig grad på de behov som finns i skolans verksamhet, samtidigt som lärare och skolledare inte får del av aktuell forskning som är nödvändig för att kunna bedriva bästa möjliga undervisning. Myndigheten för skolutveckling redogör för en statlig undersökning där endast 19% av lärarna i grundskolan och 31% av lärarna i gymnasieskolan uppger att de har direkt kontakt med någon forskare. Nästan hälften av lärarna i grund- och gymnasieskolan anser dessutom att de inte behöver ta del av resultaten från pedagogisk forskning för att vara bra lärare.<sup>38</sup> Det är alltför vanligt att den enskilde lärarens utveckling enbart baseras på egna lärdomar istället

---

<sup>35</sup> Annika Myrbäck, *Att möjliggöra god läsförståelse på gymnasiet – hur pedagoger på gymnasiet arbetar med att främja läsförståelse för att skapa lust till läsning*, Växjö 2010, s. 32.

<sup>36</sup> Kristina Bäckman, *Gymnasieelevers läsförståelse. En grupp pedagogers åsikter kring screeningtest och läsförståelseundervisning*, Växjö 2011, s. 23 ff.

<sup>37</sup> Ingrid Mossberg Schüllerqvist, Christina Olin-Scheller, "Mellan teori och praktik. Svensklärares teoriomsättning om text, läsare och läsning". I Solweig Eklund (red) *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskarmodeller*, 2011 (5), s. 40.

<sup>38</sup> Myndigheten för skolutveckling *Att lyfta den pedagogiska praktiken*, Stockholm 2008, s. 17.

för att dra nytta av kollegors erfarenheter och ny utbildningsvetenskaplig kunskap, menar flera aktörer på skolområdet.<sup>39</sup>

Sommaren 2011 infördes den nya skollagen som slog fast att skolan ”ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”.<sup>40</sup> Detta är endast möjligt om den relevanta forskningen sprids och används väl i verksamheten, menar ett antal debattörer.<sup>41</sup> Man önskar förstärkt forskning kring klassrumssituationer, ämnesdidaktisk kompetens och undervisningsmetoder, men ser att den största utmaningen är att få lärare och skolledare att ta del av relevant forskning och att använda den i verksamheten. När det gäller studier om hur forskning kring läsförståelseundervisning når ut i verksamheten, finns det få exempel från gymnasieskolan. De flesta ansträngningar som gjorts att få ut forskningsrön till verksamma pedagoger tycks ha riktat sig mot årskurs 1-6.<sup>42</sup>

### 3. Metod

I detta kapitel presenteras den metod jag använt, urval och tillvägagångssätt. De etiska regler som ska följas vid forskning redovisas, och kapitlet avslutas med en redogörelse för hur resultatet har bearbetats.

#### 3.1. Val av metod

Eftersom syftet med studien är att undersöka undervisande lärares åsikter kring begreppet läsförståelse och läsförståelseundervisning, används kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod. En kvalitativ studie används för att försöka förstå eller finna mönster. Den beskriver det studerade på ett nyanserat sätt, utan att ta hänsyn till hur ofta företeelsen finns.<sup>43</sup> Det innebär att man inte i förväg kan formulera svarsalternativ för respondenten, inte

---

<sup>39</sup> *Forskning ger bättre resultat i skolan*. Skrift utgiven av Lärarförbundet, Sveriges kommuner och Landsting, Friskolornas riksförbund, Lärarnas Riksförbund, Sveriges Skolledarförbund och Svenskt Näringsliv 2011, s. 6.

<sup>40</sup> Skollagen 1 kap, 5§. [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1) (2012-03-13) Denna uppfattning delas också av Ingrid Carlgren som i artikeln ”Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare?” skriver att det saknas en tilltro till att det går att få till stånd en forskningsgrundad skolutveckling. När man talar om läraryrkets utveckling handlar det nästan alltid om reflektion och lärande, inte om forskning och kunskapsutveckling, menar hon.

<sup>41</sup> Håkan Sörman, Kjell-Olof Feldt, Eva-Lis Sirén, Anders Almgren, Lars Flodin, Annika Lundius, *Forskning leder till bättre resultat i skolan*, i Svenska Dagbladet 2011-04-13.

<sup>42</sup> Christine Petersson, Jenny Porle, ”Hur ska aktuell forskning om läsförståelse nå ut i klassrummen?” I *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 2011:2, s. 14-15.

<sup>43</sup> Jan Trost, *Kvalitativa intervjuer*, Lund 2005, s. 14.

heller avgöra vad som är det ”sanna” svaret på en fråga. Kvalitativa intervjuer strävar efter att karaktärisera, gestalta något.<sup>44</sup>

Intervjufrågorna var ostrukturerade på så vis att de inte hade några fasta svarsalternativ, men strukturerade i betydelsen att frågeområdena var bestämda i förväg. Jan Trost menar att man istället för frågeformulär med i förväg uppställda frågor, bör upprätta en intervjuguide, en lista med frågeområden. Dessa bör man som intervjuare komma ihåg, och utifrån dessa kan man under intervjun ta fram konkreta frågor. Intervjun får på detta sätt en öppen karaktär, vilket kan underlätta för den intervjuade att fördjupa sitt resonemang så mycket som möjligt.<sup>45</sup> Den intervjuade får gärna uppfatta intervjun som ett samtal, men det ska inte den som intervjuar göra. Till skillnad från ett samtal, där utbytet mellan två eller flera personer är det viktiga, är forskaren i intervjun ute efter den intervjuades åsikter, handlingar och känslor, utan att direkt dela med sig av sina egna.<sup>46</sup> Likväl är det viktigt att de intervjuade känner sig trygga i situationen och att det råder god stämning under intervjuerna.

### **3.2. Urval**

Då syftet med studien var att undersöka lärares uppfattningar om elevers läsförståelse och läsförståelseundervisning, intervjuades inga elever, utan enbart gymnasielärare som undervisar i svenska, både på studie- och yrkesförberedande program. Trost menar att man vid kvalitativa intervjuer kan begränsa sig till ett ganska litet antal intervjuer, för att inte materialet ska bli ohanterligt. Han menar att ”ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mer värda än ett flertal mindre väl utförda.”<sup>47</sup> I denna studie har fyra lärare intervjuats.

### **3.3. Tillvägagångssätt**

Lärarna kontaktades per mejl, och vi kom överens om tid och plats för intervjuerna. Dessa skedde på lärarnas arbetsplats, vilket underlättade deltagandet för lärarna, och gjorde att de kunde känna sig bekväma i den bekanta miljön. Bandspelare användes vid intervjuerna, vilket enligt Steinar Kvale är det vanligaste sättet att registrera en intervju.<sup>48</sup> Inspelningen innebar att jag inte behövde anteckna något, utan kunde hålla fullt fokus på vad den intervjuade svarade. Jag kunde också gå tillbaka och lyssna igen och transkribera intervjuerna.

---

<sup>44</sup> Staffan Larsson, *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund 1986, s. 7.

<sup>45</sup> Trost, s. 50 ff.

<sup>46</sup> *Ibid.*, s. 34.

<sup>47</sup> *Ibid.*, s. 123.

<sup>48</sup> Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund 2011, s. 147.

Innan genomförandet hade jag, i enlighet med rekommendationer från bl.a. Bo Johansson & Per-Olov Svedner, planerat att prova mina frågor på en lärare i min närhet, för att se hur svaren föll och för att få en uppfattning om hur väl frågorna var konstruerade. Dessa svar skulle ge mig indikationer på om frågeställningarna behövde förändras.<sup>49</sup> Tyvärr hann jag aldrig genomföra någon provintervju, vilket innebar att jag under den första intervjun upptäckte att en del frågor var lite klumpigt formulerade. Då jag inte hade frågor med fasta svarsalternativ, utan en lista med frågeområden, var det dock enkelt att omformulera dessa.

Frågeområden:

- Vad tänker du på i relation till begreppet läsförståelse?
- Hur ser du på läsutveckling? Känner du till något om forskning på området?
- Flera undersökningar visar att svenska elevers läsförståelse sjunker. Är detta något du känner igen från din yrkesverksamhet? Exemplifiera gärna!
- Hur tar du reda på vilken läsförståelsenivå dina elever ligger på?
- Arbetar du med läsförståelse i din undervisning? Om ja – hur? Om nej – varför inte?
- Vilken, om någon, betydelse för din undervisning innebär införandet av läsförståelse i det nationella provet för svenska 1?

### **3.4. Forskningsetiska hänsyn och resultatbearbetning**

Respondenterna informerades både via mejl och muntligt om studiens syfte, samt att deltagandet var frivilligt och att det när som helst kunde avbrytas. På så sätt uppfylldes de etiska aspekter av forskning som kallas informationskravet och samtyckeskravet.<sup>50</sup> Skolans rektor informerades via ett mejl om studien. Konfidentialitetskravet uppfylldes på så sätt att fingerade namn och dylikt gjorde det omöjligt att avslöja någon respondents identitet.<sup>51</sup> Nyttjandekravet uppfylls på så sätt att bandinspelningar och transkriberade intervjuer förstörs när uppsatsen är godkänd och färdig.<sup>52</sup>

Arbetet med att analysera intervjuvaren skedde parallellt med datainsamlingen. Som nämnts ovan, spelades intervjuerna in för att jag vid intervjutillfällena skulle kunna fokusera på informanternas svar och inte på att föra anteckningar. Inspelningarna transkriberades därefter, dels för att jag då lättare kunde gå tillbaka och kontrollera de svar jag fått, dels

---

<sup>49</sup> Bo Johansson & Per Olov Svedner, *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*, Uppsala 2006, s. 44.

<sup>50</sup> Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 2002, s. 7-11.

<sup>51</sup> Vetenskapsrådet, s. 12f.

<sup>52</sup> *Ibid.*, s. 14.

därför att det också innebar en bearbetning av intervjun som ledde till ökad och djupare förståelse av informantens reflektioner.

Johansson & Svedner visar på tre huvudalternativ när det gäller att bearbeta och redovisa intervjusvar. Man kan välja en inriktning på uppfattningar, på representativa individer eller på att urskilja olika grupper bland de intervjuade.<sup>53</sup> Eftersom man i samband med kvalitativa intervjuer och analyser av materialet ofta vill få fram olika slags mönster, har uppfattningarna grupperats. Det innebär att jag i resultatdelen beskriver och grupperar uppfattningarna som kommit till uttryck under intervjuerna. Min förhoppning är att man utifrån de individer jag intervjuat, ska kunna dra vissa slutsatser som även skulle ha framkommit om man hade intervjuat ett större antal lärare. I detta arbete har de transkriberade intervjuerna varit viktiga, eftersom jag där kunnat närläsa och utläsa återkommande teman.

## **4. Resultat**

Resultatavsnittet inleds med en kort presentation av respondenterna av informativ karaktär. Därefter följer en resultatpresentation där jag har utgått från de frågeställningar jag presenterade i samband med syftet.

### **4.1. Presentation av respondenterna**

Samtliga respondenter, Anna, Boel, Carina och Ditte, arbetar på en och samma gymnasieskola i en mellanstor svensk kommun. De är alla utbildade svensklärare för gymnasiet, och har utöver svenska också ett annat ämne de undervisar i. Respondenterna har mellan tolv och tjugo års erfarenhet av läraryrket. Bortsett från Ditte, som under femton år arbetade på grundskolans högstadium, har samtliga lärare haft hela sin yrkesverksamhet förlagd till gymnasieskolan. Gemensamt för respondenterna är att de alla har erfarenhet av att arbeta på både studie- och yrkesförberedande gymnasieprogram, någon också på SPRINT.<sup>54</sup> Vid tidpunkten för intervjuerna hade dock Anna och Carina merparten av sin undervisning på de yrkesförberedande programmen, medan Boel och Ditte till största delen arbetade på de studieförberedande.

---

<sup>53</sup> Johansson & Svedner, s. 49.

<sup>54</sup> SPRINT = Språkintröduktion. Syftet med språkintröduktion är att ge invandrarungdomar (16-20 år gamla) som nyligen anlånt till Sverige en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket, vilken möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning.



## 4.2. Gymnasielärarnas syn på elevernas läsförståelse

I följande kapitel presenteras respondenternas tankar kring begreppet läsförståelse och hur den utvecklas. Vidare följer en redogörelse för hur de uppfattar elevernas läsförståelse, och hur de arbetar för att ta reda på vilken nivå av läsförståelse deras elever ligger på.

### 4.2.1. Innebörd av begreppet läsförståelse och hur den utvecklas

I begreppet läsförståelse ligger för samtliga respondenter mer än att enbart kunna avkoda en text. Det handlar om att kunna tillgodogöra sig innehållet, inte bara på ett yttre plan, utan också genom att kunna läsa mellan raderna. Ditte menar att god läsförståelse innebär att förstå det lästa på djupet, och att kunna foga samman det lästa med tidigare kunskaper och erfarenheter. Att kunna anpassa sin läsning till olika typer av texter är också något som fler respondenter nämner, liksom förmågan att kunna tolka text. Carina menar att tilliten till den egna förmågan här spelar en stor roll, att eleverna vågar ”tro på sitt eget språkliga jag”.

Respondenterna är överens om att man utvecklas som läsare genom att läsa mycket, och helst varierat. Ditte anser att läsförmågan utvecklas genom att man läser texter som är språkligt utmanande, och tycker att det relativt enkla och kortfattade språket i tidningar som många elever läser, t.ex. gratistidningen Metro, inte fungerar som tillräcklig förberedelse inför de texter de möter i gymnasiet och på universitetet. Hon menar att svensklärarna har ett stort ansvar att låta eleverna möta olika sorters texter och genrer, för att utveckla deras språkliga medvetenhet. Anna i sin tur menar att det är svårt för en elev som inte läser regelbundet att t.ex. nå det högsta betyget i svenska. Hon berättar om en elev hon har i sin undervisning, en ambitiös flicka som satsar stenhårt. Anna menar dock att eleven ifråga inte når ända fram, hon formulerar t.ex. ”märkliga meningar” och lyckas inte se det kritiska i texter, vilket Anna kopplar samman med det faktum att flickan inte läser.

Samtliga lärare anser att en förutsättning för att eleverna ska vilja läsa, och därmed utveckla sin läsförståelse, är att hitta litteratur på rätt nivå. Just detta ses samtidigt som en stor utmaning, och främst tycks det vara svårt att hitta litteratur som pojkarna uppskattar. Boel pratar om att det ibland kommer böcker som många pojkar gillar, och att det då är härligt att se dem läsa. För några år sedan var det J.K. Rowlings *Harry Potter*-böcker som fångade både tjejer och killar, idag nämner hon bl.a. Zlatan Ibrahimovics bok och *Hungerspelen* av Suzanne Collins. En annan lärare funderar vidare kring svårigheten att hitta lämpliga böcker till pojkarna, och vilken betydelse föräldrar, och framförallt pappor, har för pojkarnas läsning. En pappa som inte ofta läser hemma, sätter en norm för hur man ska vara som pojke eller

man, menar hon, och oroar sig för att svenskämnet, med många kvinnliga lärare, ska bli ett kvinnligt ämne, där killar inte alltid känner sig hemma.

Respondenterna menar vidare att läsförståelsen och läslusten påverkas positivt genom samtal och diskussion kring texterna, både före och efter läsning.

På gymnasienivå så tänker jag att läsa, läsa, prata, prata om texterna, att engagera sig, att hitta teman som kommer nära dem, och att man väcker en lust att läsa. För jag tror ju, att [få elever att] läsa formella texter, saktexter och så, bästa vägen till det är genom skönlitteraturen. Jag tror inte att läsa facktexter öppnar dörrarna. Sedan ska man ju möta de texterna också, men skönlitteraturen är vägen, tänker jag. (Carina)

#### **4.2.2. Uppfattningar om elevernas läsförståelse**

När det gäller frågan om nivån på elevernas läsförståelse, kan man skönja två åsikter bland mina respondenter. Två lärare, Anna och Carina, menar att de inte kan se någon tydlig förändring eller försämring av elevernas läsförståelse sedan de började arbeta som svensk-lärare i slutet av 1990- respektive början av 2000-talet. De har båda arbetat i många olika elevgrupper på olika program och tycker att det är svårt att generalisera. De känner till flera av de läsförståelseundersökningar som gjorts, men menar att de har svårt att känna igen sina egna elever i de dystra resultaten från dessa. Anna säger att när hon började jobba som lärare år 2000 blev hon förvånad över vad hon då upplevde som låg läsförståelse hos eleverna, men hon tycker inte att hon kan se någon märkbar förändring åt ena eller andra hållet sedan dess. Carina anser att dagens svenska skola på många sätt är den bästa vi haft, och att hennes elever är duktiga, kreativa och framåtsträvande, på ett sätt som hon inte känner igen från sin egen skoltid. Samtidigt nämner båda att de sällan läser en gemensam bok i sina klasser, eftersom det är svårt att hitta en som alla elever ska kunna förstå och ta till sig. Anna ger exempel på hur hon plockat bort texter ur sina kurser, helt enkelt för att eleverna inte förstått dem, och Carina uttrycker en oro för att läsförmågan hos vissa elever inte är tillräcklig för att de t.ex. ska kunna ta tillgodogöra sig partiinformation inför politiska val, vilket samtliga respondenter menar är en viktig demokratifråga.

Boel och Ditte, däremot, är överens om att elevernas läsförståelse sjunkit under senare år. Boel ser tillbaka på sina 17 år som lärare och konstaterar att flera faktorer indikerar att läsförmågan gått ner. En är att många elever idag ser läsning som något jobbigt, ett tvingande ont som inte görs med glädje. Detta gäller även om det är en bok eleverna får välja själva, menar hon. En annan är att eleverna idag har ett mer begränsat ordförråd än för 10-15 år sedan. Texter som Boel använde i undervisningen då, t.ex. av Strindberg eller andra äldre

författare, har hon idag strukit, eftersom eleverna inte förstår dem. En tredje faktor är att läsningen går långsammare idag. Eleverna kräver längre tid för läsa ut en bok idag än då Boel började arbeta som svensklärare. En fjärde faktor är att hon upplever att elevernas skriftspråk blivit magrare, och menar att läsning och skrivning ju är nära förbundna med varandra. Boel är dock noga med att betona att trots att hon upplever en tydlig nedgång i elevernas läs-förståelse, tycker hon inte att dagens elever är mindre kunniga eller mindre begåvade än tidigare.

Det är bara andra saker som har kommit in i deras liv, som inte är så gynnsamt just när det gäller läsning, och då följer också en minskad läsförståelse. [...] Datorerna! (Boel)

Också Ditte ser elevernas skriftliga prestationer som en indikator på hur läsningen fungerar, och håller med Boel om att elevernas förmåga sjunkit under de 20 år hon arbetat som lärare.

Ja, jag tycker framförallt att de svenskfödda elevernas läsförmåga har sjunkit. Invandrareleverna har ju alltid haft svårare, men jag tänker att de som har svenska föräldrar, och gått på svenskt dagis, i svensk klass.. Jag tycker att där har det blivit så enormt mycket försämrat! (Ditte)

Även hon lyfter fram elevernas ovilja att läsa och är kritisk till att vissa elever kan komma till gymnasiet utan att ha läst ut en enda skönlitterär bok. Läsförämjande åtgärder borde ha satts in tidigare under grundskolan, anser hon, eftersom en lässvag elev som börjar på gymnasiet redan har många inarbetade strategier för att slippa läsa. Hon menar att ett vant läraröga väldigt snabbt kan se om en elev har någon form av lässvårigheter.

Jag ser på en klass när de ska börja läsa, hur oron sprider sig bland vissa, de börjar hålla på med annat, de grejar med saker, de pratar med grannen.. De gör allting utom att läsa! Bara det är en signal; ok, jag har tre stycken som har svårt att fokusera på läsningen, och vad beror det på? Koncentrationssvårigheter, för svår text, oförmåga att läsa? (Ditte)

#### **4.2.3. Kartläggning av elevernas läsförståelse**

På den aktuella skolan genomförs vid varje läsårsstart läs- och stavningsdiagnoser på alla elever i årskurs 1. Det innebär att lärarna relativt tidigt får en första bild av de nya elevernas förmågor vad gäller läshastighet, läsförståelse och stavning. Utöver detta redogör respondenterna för olika sätt att ta reda på vilken läsförståelsenivå eleverna ligger på. Anna säger att hon utgår ifrån att de flesta är ganska svaga ”tills motsatsen bevisats”, och inleder direkt med mycket högläsning för att se till att alla elever hänger med. Boel berättar om hur hennes elever som första uppgift antingen brukar få skriva *Min skolberättelse* om skolsituationen som den har varit, hur de upplever den nu, och hur de tror att den kommer att se ut om tre år, eller ett *Egobrev* om sig själva och sina familjer. Dessa texter säger mycket om var eleven befinner sig språkligt, tycker hon. Carina brukar låta sina elever presentera sig själva som

läsare, både muntligt och skriftligt. Vad har de läst? Vad tycker de om att läsa? Hur gör de när de läser o.s.v.? Carina arbetar i en liten grupp med ca 10 elever, vilket ger större möjlighet till individualisering än i en normalstor klass. Hon säger att hon därmed ganska snabbt brukar få en god bild av var varje elev ligger i läsvana och läsförståelse. Ditte brukar börja med en skrivuppgift av samma typ som Boel beskriver, men har också diskuterat läsning och läsvanor i helklass. I höstas undersökte hon läsförmågan i en ny klass genom att under en lektion låta eleverna bläddra i, läsa och sedan välja bok bland tre titlar av olika svårighetsgrad. Utifrån elevernas val, tyckte sig Ditte kunna se ungefär var de låg i sin läsförståelse.

### **4.3. Undervisning för att främja läsförståelsen**

Av respondenterna svarar två lärare direkt att de arbetar medvetet med att öka sina elevers läsförståelse och läslust. De andra två säger initialt att de inte gör något särskilt för att främja detta, men ju längre intervjuerna fortskrider, desto tydligare blir det att alla respondenter har egna tankar kring och arbetssätt för att öka elevernas förståelse av det lästa.

Carina säger att hon pratar mycket om varför vi läser och vad en bok kan ge. Hon arbetar också medvetet för att hennes elever ska känna sig hemma i biblioteket.

Att känna sig bekväm i läsandets rum, för rent faktiskt börjar en del av mina elever hyperventilera av att vara i biblioteket.. Så då måste vi vara där på olika sätt, så att de inser att det är ett rum för dem, och då kan man också signalera att det symboliska läsandets rum inte heller är ett farligt ställe. (Carina)

Alla lärare uppger att de i varierande grad arbetar med ordförståelse i sina klasser, men de som uttryckligen säger att de prioriterar detta är Anna, Carina och Ditte. Anna läser mycket högt för sina elever, ibland en hel roman, och stannar ofta upp för att förklara ord, diskutera innehåll eller rätta ut frågetecken. På liknande sätt arbetar Carina. Högläsningen är central i hennes undervisning, vilket gör det enkelt att stanna upp och förklara eller diskutera vidare. Texterna ritas som bilder, antingen av eleverna själva, eller av läraren på tavlan, för att åskådliggöra hur handlingen och karaktärerna hänger ihop. Ditte i sin tur upprättar ordlistor för varje klass hon har, ofta tillsammans med eleverna. Ordlistorna är knutna till texterna man läser i den aktuella klassen. Orden går igenom innan läsningen, de diskuteras och skrivs på tavlan. Ibland använder hon sig av mindmaps för att åskådliggöra hur olika ord och begrepp hänger samman med varandra. Ditte menar att hon vill ha ett tillåtande klimat i klassrummet, att hon uppmuntrar eleverna att fråga om ord och uttryck som de inte förstår.

Respondenterna menar att läsning och samtal hör ihop, och samtliga tycks övertygade om att gruppen eller klassen kan hjälpa varandra med förståelsen av det lästa på detta sätt.

Några lärare diskuterar, som nämnts ovan, under läsningens gång, medan andra, som Boel, oftast samtalar efter läsningen. Eleverna kan då delas in i grupper, men diskuterar också ofta i helklass.

En skiljelinje går mellan mina respondenter i frågan om individuell eller gemensam läsning. Alla fyra är överens om att kortare texter, som noveller och antologiuutdrag, med fördel läses i helklass. Då anser man att eleverna har stor nytta av varandra i samtalen kring det lästa, och att man på så vis hjälps åt med textförståelsen. När det gäller läsning av en hel roman, är det dock bara Ditte som föredrar att läsa en gemensam bok i sina klasser. Övriga respondenter menar att det känns svårt att hitta en roman som passar alla i klassen, eftersom eleverna ofta befinner sig på olika nivåer vad gäller läsförmågan. Anna menar att hon då ofta ”tappar” elever längs vägen, eftersom läsningen blir för tung för dem. Boel ser fler svårigheter i att alla läser samma roman:

Ska vi ha [redovisning] skriftligt så har jag lärt mig genom åren att läser alla samma roman, är det väldigt svårt att kolla att de verkligen har läst den. Då kan ju någon annan ”hjälpa till”. De kan ju faktiskt skriva något bara efter att någon berättar.. Och det är ju inte riktigt meningen. Sedan att få in 30-32 romananalyser på samma vecka på samma roman .. det förtar hela lusten..! Det är ingen rolig rättningsbörda, utan det är roligare att läsa om olika saker, naturligtvis.. (Boel)

Carina har liknande erfarenheter, att alla elever inte orkar ta sig igenom en gemensam bok, och därför låter hon oftast sina elever välja själva. Samtidigt säger hon att det vid gemensam läsning är viktigt att inte skuldbelägga eleverna om de inte orkar eller kan, och nämner att hon har låtit eleverna välja om de vill läsa originaltexten eller den lättläsa versionen av t.ex. *Kejsaren av Portugallien*. Liksom övriga respondenter ställer hon sig också positiv till att elever som finner läsningen mödosam istället lyssnar på ljud- eller daisy-böcker.

Ditte däremot, förespråkar gemensam läsning, och har en tydlig plan för hur hennes elever kan utvecklas som läsare. Hon säger att hon börjar med läsningen tidigt, och att hon låter sina elever läsa många olika typer av texter. I början arbetar hon mycket med att eleverna ska sammanfatta faktatexter, för att träna dem på att se vad som är viktigt i en text, och att kunna återberätta det med egna ord. De här texterna är mycket enkla till en början, men texternas längd och svårighetsgrad stegras vartefter. När det gäller den gemensamma läsningen, arbetar Ditte och hennes elever efter en och samma modell under alla tre gymnasieår. Den innebär tydliga läsavsnitt med inlämning av uppgifter och samtal i grupp eller helklass efter varje, och en avslutande, övergripande skrivuppgift efter utläst roman. Enligt Ditte har modellen framförallt två styrkor. Den ena är boksamtalen, där eleverna hjälper varandra med läsförståelsen och därmed ofta läsoplevelsen. Den andra är att den

tydliga strukturen ger eleverna en trygghet, de vet vad de ska göra och blir efterhand väl förtrogna med innebörden av litterära begrepp som budskap, parallellhandling, inre och yttre konflikter o.s.v.

Flera respondenter menar att en genomtänkt introduktion av boken eller böckerna man ska läsa, bidrar till ökad läslust och läsförståelse hos eleverna. Några lärare har ibland tagit hjälp av skolbibliotekarien, som då kommit till klassen och pratat inlevelsefullt om ett urval böcker. Ditte använder sig ofta av film, musik eller bild när hon introducerar en roman, och Carina säger att hon vill koppla läsningen till elevernas erfarenheter, eller till deras studieinriktning. Ofta använder hon sig då av värderingsövningar för att göra romanens tema eller budskap angeläget för eleverna.

Samtliga respondenter menar också att litteratur på rätt nivå är en förutsättning för att eleverna ska kunna ta till sig den. De uppger att de väljer litteratur utifrån den aktuella gruppen, och i valet tar hänsyn till bl.a. elevernas bakgrund, deras studieinriktning och läsförmåga. Hos respondenterna märks här en tendens att välja litteratur som eleverna kan ta till sig och uppskatta, snarare än sådan man ”borde” läsa. Att eleverna faktiskt läser är viktigare är *vad* de läser, men flera respondenter ger uttryck för en viss klivenhet kring detta faktum:

Men det är svårt det där när man känner att man borde ge dem Strindberg och Selma Lagerlöf, och de förstår ju inte vad vi läser. Jag kommer ihåg, vi skulle prata om miljöbeskrivningar, och så läste jag den där början med Mosebacke och allt, du vet.. Och jag förstod, efter fyra, fem rader, att jag tappar alla! Det är för krångligt. Man har ju inte såna texter nu för tiden. (Anna)

#### **4.3.1. Det nationella provets läsförståelsedel och dess påverkan på undervisningen**

När det gäller frågan om hur det nyinsatta nationella provet i Svenska 1 och dess läsförståelsedel har påverkat undervisningen detta läsår, tycks inställningen hos respondenterna lite kliven. Å ena sidan har vetskapen om provet legat i bakhuvudet under hela läsåret, men å andra sidan har man inte förrän i mitten av vårterminen kunnat se hur provet är utformat.

Anna säger att vetskapen om det kommande provet inte påverkat hennes undervisning särskilt mycket. Hon har arbetat med läsning i klasserna på samma sätt som hon gjort tidigare, men kommer att låta sina elever titta på läsförståelseprovet från i höstas, för ”att de ska känna sig trygga med provformen”. Boel har inte haft Svenska 1 detta läsår, men anser att kursen innehåller så många olika moment att just läsförståelsen kanske fått stryka på foten till förmån för bl.a. retorik och språksociologi. Hon tänker sig att hon kommer att arbeta vidare med litteratur och läsning på samma sätt som hon gjort tidigare. Carina uttrycker oro för hur hennes elever ska klara provet, men menar ändå att de har haft en bra Svenska 1-kurs

tillsammans, och hon anser att de har jobbat med ”rätt saker”. Svårigheten för hennes elever ligger snarare i själva provformen, i det formaliserade och strikta upplägget, så Carina har försökt lugna dem med att resultaten på de nationella proven inte slår ut allt annat betygsunderlag hon har. Samtidigt tror hon att proven i framtiden kommer att verka ganska styrande för undervisningen. Av samma åsikt är Ditte, som redan i år låtit sig påverkas av det faktum att elevernas läsförståelseförmåga ska testas på ett nationellt prov. Hon drog igång med läsningen redan under höstterminens andra skolvecka för att så tidigt så möjligt få en bild av elevernas läsförmåga. Så måste alla svensklärare göra i fortsättningen, tror Ditte. Läsningen måste komma igång direkt, så att man snabbt kan se vilka som behöver extra stöd eller andra åtgärder. Ditte betonar att även om det nationella provet inte betyder allt för svenskheten, vill hon ge eleverna bästa möjliga förutsättningar att prestera så bra de kan.

Även om inte det är det enda vi mäter, så är det viktigt för eleven att känna att ”jag är där jag borde vara, det här förväntas av mig”. Tänk vilken fruktansvärd upplevelse att komma till gymnasiet och känna att grundskolan har inte sagt någonting, och jag fixar inte nationella proven! Då blir man ju jättebesviken. (Ditte)

#### **4.4. Kännedom om forskning kring läsförståelse**

Samtliga respondenter uppger att de i mycket liten grad fått ta del av den forskning som finns angående läsutveckling och läsförståelse. ”Jag känner ju till att man behöver mycket övning”, säger Anna, och liknande svar kommer också från de övriga. De tror att forskning kring läsning främst går ut till lärare och lärarstudenter som är inriktade mot de lägre årskurserna, och ger i varierande grad uttryck för att de saknar en teoretisk grund att stå på när det gäller hur man utvecklas som läsare.

När man får elever som verkligen inte.. som har jättedålig läsförmåga, och jättedålig skrivförmåga, då känner jag att jag kan inte! Jag har inte verktygen för läsinläring, det ingår ju inte i min utbildning. Jag har ju ingen aning egentligen. (Carina)

Liknande frustration ger flera av respondenterna uttryck för. Som gymnasielärare förväntar de sig att eleverna kan läsa tillfredsställande när de kommer i årskurs 1, och kan de inte det, tycker lärarna att de har för lite teori att luta sig emot. Istället säger samtliga att det är genom egna erfarenheter och kollegiala samtal de har utvecklat sin undervisning. Flera lärare nämner att det är eleverna som format dem till de pedagoger de är idag.

Mycket har jag lärt mig genom mina invandrarelever om vad som inte går. De är så omedelbara, det blir tvärstopp direkt. Då får man välja en annan väg; ”jag kanske ska börja med orden istället för att börja med texten?” (Ditte)

De intervjuade lärarna känner till att ordförståelse är A och O för att eleverna ska nå god läsförståelse, att bakgrundkunskaperna spelar roll och att läsmotivationen är viktig. Däremot

säger sig ingen av dem ha kunskap om läsinlärning eller läsförståelsestrategier, och de ser det som en stor brist att dessa forskningsrön inte sprids mer också till gymnasielärare. Och om inte ens svensklärarna i sin utbildning får läsa om läsförståelsestrategier, hur lite ska då inte en biologilärare kunna om saken, resonerar Carina. Hon nämner dock att hon hört talas om ett kommande läsförståelseprojekt för kommunens alla elever i årskurs 1 på gymnasiet, vilket också skulle innebära fortbildning för alla lärare. Detta skulle i så fall ligga i linje med åsikten som delas av samtliga respondenter, att ansvaret för elevernas att läsutveckling inte enbart vilar på svensklärarnas axlar, utan bör delas av alla lärare.

Svenskan är ju skolans arbetspråk, och i och med att det är det, är det ju allas ansvar att jobba med det. (Boel)

## 5. Diskussion och sammanfattning

Diskussionsavsnitt är indelat i tre delar. Den första delen är en metoddiskussion, med en reflektion och värdering över hur väl arbetet genomfördes. I den andra delen sammanfattas resultatet och jämförs med den litteratur och de tidigare undersökningar som var studiens utgångspunkt. I den tredje delen görs en återkoppling till frågeställningarna, och tankar som väckts under arbetet med studien diskuteras.

### 5.1. Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur ett antal gymnasielärare uppfattar elevernas läsförståelse. Hur arbetar de tillfrågade lärarna med läsförståelseträning i sin undervisning, och vilken insyn har de i aktuell forskning kring läsförståelse och läsförståelseundervisning? Undersökningen utfördes genom kvalitativa intervjuer av fyra gymnasielärare som undervisar på både studieförberedande och yrkesförberedande program.

En studies generaliserbarhet anger enligt Johansson & Svedner i vilken grad resultatet kan gälla för fler grupper än den tillfrågade.<sup>55</sup> Undersökningen i denna studie är kvalitativ, vilket enligt Runa Patel innebär att resultatet inte är mätbart på samma sätt som i en kvantitativ studie.<sup>56</sup> Undersökningen innehåller intervjuer med fyra lärare vilket är ett ganska litet antal, men Trost anser att det vid kvalitativa intervjuer kan räcka.<sup>57</sup> Det s.k. mättnadskriteriet innebär att man avbryter intervjuandet när det inte längre kommer fram fler

---

<sup>55</sup> Johansson & Svedner, s. 108.

<sup>56</sup> Runa Patel, *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund 2003, s. 14.

<sup>57</sup> Trost, 2005, s. 123.



nya uppfattningar i svaren. Man kan då anta att man funnit de vanligaste och viktigaste uppfattningarna. Enligt Johansson & Svedner bör man uppnå mättnad redan efter att ha intervjuat ett fåtal personer, ”givet att dessa har omfattande erfarenheter inom det område som intervjun berör och givet att man gör en grundlig kvalitativ intervju”.<sup>58</sup> Respondenterna representerar inte olika kön, men väl olika åldersgrupper och gymnasieprogram. Resultaten kan därför anses vara intressanta ändå, trots att de inte är generaliserbara.

En studies reliabilitet avser mätnoggrannheten hos de intervju- och observationsmetoder som använts.<sup>59</sup> Trost anser dock att det är en smula egendomligt att tala om reliabilitet vid kvalitativa intervjuer, eftersom det är svårt att *mäta* hur respondenterna tänker, känner eller beter sig. Situationen bör i varje fall vara standardiserad för att man ska kunna tala om hög reliabilitet, menar han.<sup>60</sup> Intervjuerna har genomförts vid så likartade förhållanden som möjligt, men svaren kan förstås bero på tidpunkten för intervjun, stämningen mellan parterna etc. Intervjuerna har skett på respondenternas skola, i ett och samma samtalsrum vid alla tillfällen. Alla respondenter har fått samma information om studien, och intervjuerna har varat till dess att svaren verkat uttömda. En brist med resultatet ur reliabilitetsaspekt, är att den första intervjun inte föregicks av den ”provintervju” som hade planerats. Jag märkte under intervjun med den första respondenten att alla frågor inte kändes relevanta, och gjorde efter denna intervju om listan med frågeområden något.

Validiteten i en studie handlar om huruvida resultaten ger en riktig bild av det som undersökts.<sup>61</sup> Intervjuer i sig har en hög validitet eftersom respondenterna kan fråga om det är något de inte förstår, och eftersom deras svar kan bekräftas eller ifrågasättas direkt. En brist med intervjuer är att det kan vara svårt att veta om respondenten håller tillbaka information som han/hon kanske skäms för eller vill hålla för sig själv. Till denna studie eftersöktes svensklärare som undervisar på gymnasiet. I förfrågan om deltagande, fick respondenterna reda på att studien skulle handla om elevers läsförståelse. Det kan eventuellt finnas skäl att tro att de lärare som ställde upp har utvecklade tankar kring detta i högre grad än de lärare som valde att inte ställa upp. Vid en jämförelse mellan resultaten som framkom i min studie och tidigare forskning återfinns dock en hög grad av samstämmighet, vilket visar på god validitet.

---

<sup>58</sup> Johansson & Svedner, s. 51.

<sup>59</sup> Johansson & Svedner, s. 108.

<sup>60</sup> Trost, s. 112.

<sup>61</sup> Johansson & Svedner, s. 108.

## 5.2. Sammanfattning av studiens resultat

I följande avsnitt sammanfattas studiens resultat. Respondenternas uppfattning om elevernas läsförståelse presenteras, liksom deras arbete med läsförståelseundervisning och deras kunskap om aktuell forskning kring läsförståelse och läsförståelseundervisning.

### 5.2.1. Gymnasielärarnas syn på elevernas läsförståelse

Respondenterna i studien är överens om att läsförståelse handlar om mer än att enbart avkoda en text. Man måste kunna tillgodogöra sig innehållet på flera plan, och sammanfoga det med tidigare kunskaper och erfarenheter. Respondenterna menar att läsning till stor del handlar om ett aktivt deltagande, vilket bekräftas av flera läsforskare, bl.a. Westlund.<sup>62</sup> Vidare menar de att läsningen utvecklas genom att man läser mycket, och nämner hur viktigt det är att eleverna känner läslust. I denna uppfattning får de stöd av Bråten, som menar att elever med hög läsmotivation läser mer än andra elever och därmed i högre grad utvecklar sin läsförståelse.<sup>63</sup> Läslust kan enligt respondenterna främst uppnås genom att läsa litteratur på rätt nivå, vilket för flera lärare innebär en utmaning. Läslusten kan också väckas genom att välja litteratur som berör och känns angelägen, och genom att samtala mycket kring den. Carina framhåller vilken betydelse självförtroendet har för läsningen, att eleven vågar tro på att den egna tolkningen är rätt.

På den aktuella skolan upplever respondenterna att de tidigt får en god bild av elevernas läsförmåga. Läs- och stavningsdiagnoser genomförs på alla elever vid läsårsstarten i årskurs 1, och resultaten förmedlas sedan till undervisande lärare. Här skiljer sig alltså respondenternas upplevelse från den som presenteras i Bäckmans studie, där deltagarna tycktes sakna kunskap om de screeningtest som användes och hur man kunde använda resultaten från dessa i undervisningen.<sup>64</sup> Utöver de inledande diagnoserna, tar respondenterna med hjälp av samtal och olika läs- och skrivuppgifter reda på hur det står till med elevernas läsförståelse. Ditte nämner att hon bara genom att iaktta elevernas beteende vid läsning, får en tydlig indikation på vilka elever som behöver stöd i sin läsning.

Resultaten från PISA 2009 visar att läsförmågan hos svenska 15-åringar försämrats under den senaste tioårsperioden.<sup>65</sup> Samma resultat visar Per Fröjds studie av 15-åringar i Borås, och nationella undersökningar som gjorts i samband med den internationella läs-

---

<sup>62</sup> Westlund 2009, s. 70.

<sup>63</sup> Bråten 2008, s. 78.

<sup>64</sup> Bäckman, 2011, s. 23 ff.

<sup>65</sup> Skolverket 2010, s. 7.

undersökningen PIRLS på elever i årskurs 4.<sup>66</sup> Samtliga respondenter känner till resultaten, och framförallt två lärare tycker att de stämmer överens med den egna verkligheten. De berättar om elever som läser motvilligt och utan glädje, elever med alltför litet ordförråd och magert skriftspråk. Texter som tidigare användes i undervisningen har man fått plocka bort, eftersom alltför många elever tycker att de är för svåra. Två lärare ställer sig dock mer tveksamma till den dystra bild man ger av elevernas läsförmåga, även om också de berättar att de anpassat sin undervisning och sitt val av litteratur efter elever med låg läsförståelse. Flera lärare är noggranna med att framhålla elevernas starka sidor, att de trots sjunkande läsförståelse har andra förmågor som också är viktiga för att lyckas i skolan och arbetslivet.

### **5.2.2. Undervisning för att främja läsförståelsen**

För respondenterna är läsningen viktig, och de känner ett stort ansvar för att elevernas läsning ska utvecklas. I olika grad diskuterar de med sina klasser varför man läser, vad läsningen kan ge, och vad man kan göra för att bli en bättre läsare. De arbetar med ordkunskap, högläsning och samtal, och erbjuder såväl inlästa som lättlästa versioner av litteraturen. Anmarkrud skriver om vikten av att aktivera elevernas förkunskaper innan man läser en text för att främja läsförståelsen,<sup>67</sup> och flera respondenter nämner att de arbetar så. Mest uttalat tycks detta vara hos Carina, som bl.a. genom värderingsövningar vill göra litteraturens tema eller budskap angeläget för eleverna, och Ditte, som genom musik, film och bild vill väcka intresset och läslusten hos eleverna.

Samtliga respondenter nämner att litteratur på rätt nivå är A och O för att eleverna ska vilja läsa, och därmed utveckla sin läsförståelse. Respondenterna uppger att de anpassar innehåll och tidsåtgång efter de elever man för tillfället har i undervisning, men kring detta framkommer två skilda uppfattningar om hur man anpassar på bästa sätt. På den ena sidan finns tre respondenter som uppger att deras elever i princip får välja litteratur helt fritt, eftersom det är svårt att hitta en bok som alla i en klass kan läsa och uppskatta. På den andra sidan finns Ditte, som nästan enbart låter eleverna läsa böcker gemensamt. Hon väljer en till tre böcker per klass och menar att hon i det valet utgår från nivån klassen ligger på.

De flesta respondenter tror att de nationella proven i Svenska 1 kommer att påverka undervisningen framöver, även om man inte riktigt vet hur. Man tycker att man redan idag läser mycket, och läsningen kommer att få ta fortsatt stor plats i svensk kursen. Ditte tror att man tidigare än idag kommer att reagera på elever som verkar ha lässvårigheter, och att

---

<sup>66</sup> Fröjd, 2005, s. 167 ff.

<sup>67</sup> Anmarkrud i Bråten, 2008, s. 225.

provet kommer att uppmärksamma lärare på vad som krävs för att nå god läsförståelse. Detta är också vad provkonstruktörerna önskar uppnå med det nya delprovet.<sup>68</sup>

### 5.2.3. Kännedom om forskning kring läsförståelse

Pedagogerna i Bäckmans undersökning anser att elevers läsförståelse är viktig och att läsförståelseundervisningen inte enbart hör till svenskämnet. De anpassar texter och annat material utifrån elevernas nivå, men undervisar inte i läsförståelse, eftersom de tycker att de saknar kompetens för det.<sup>69</sup> Denna uppfattning delas av respondenterna i min studie. Man upplever att man saknar teoretisk grund för att kunna bedriva läsförståelseundervisning, och önskar att fler forskningsresultat skulle nå den egna verksamheten. Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller menar att erfarna lärare enkelt kan konstatera att elever brister i läsförståelse, men att lärare har svårt att välja undervisningsstrategier utifrån detta.<sup>70</sup> Mina respondenter ger uttryck för samma uppfattning. Man saknar kunskap om metoder för läsinläring och läsförståelsestrategier, och har istället fått lita till egna erfarenheter och tips från kollegor.

## 5.3. Diskussion och analys av resultatet

Nationella och internationella läsundersökningar som genomförts under senare år visar att läsförmågan hos svenska 10- och 15-åringar försämrats.<sup>71</sup> Som en följd härav, infördes hösten 2011 ett delprov i det nya nationella provet i kursen Svenska 1, som enbart behandlar läsförståelse. Förhoppningen är att delprovet kan fästa uppmärksamhet på vad som krävs för att nå god läsförståelse.<sup>72</sup>

I denna studie går åsikterna hos respondenterna till viss del isär när det gäller synen på gymnasieelevernas läsförståelse. Några tycker att läsförmågan sjunkit kraftigt under senare år, medan andra har svårt att se en förändring i någon riktning. Anna, en av respondenterna som menar att hon inte kan se någon förändring, säger dock att hon blev ”chockad” av elevernas låga läsförståelse när hon började arbeta som lärare, och att hon i mötet med en ny klass alltid utgår ifrån att läsförståelsen är låg. En liknande inställning tycker jag mig kunna utläsa av samtliga respondenter, men istället för att framhålla elevernas bristande läsförståelse eller

---

<sup>68</sup> Palmér, 2011, s. 148f.

<sup>69</sup> Bäckman, 2011, s. 23 ff.

<sup>70</sup> Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011, s. 40.

<sup>71</sup> Skolverket 2010, s. 7.

<sup>72</sup> Palmér, 2011, s. 148f.

andra svagheter, tycks flera lärare istället vilja lyfta fram deras styrkor. Man menar bl.a. att dagens elever är kreativa, diskussionsvilliga och tekniskt kunniga på ett sätt som skiljer dem från tidigare generationer. Jag uppfattar det som att lärarna inte utan invändningar accepterar den negativa bilden av skolan som ofta förmedlas via media. Det eleverna saknar i till exempel läsförståelse, kompenserar de på andra områden, tycks flera respondenter mena.

Studien visar att alla deltagande lärare arbetar mycket med läsning och läsförståelse, vilket går stick i stäv med bl.a. Anmarkruds uppfattning att mycket lite undervisning i läsförståelse bedrivs i skolan. Hon menar att fokus istället riktas mot vad eleverna kan när de har läst en text, snarare än mot hur de kom fram till denna kunskap eller hur läs-förståelsen kan bli bättre.<sup>73</sup> Flera lärare i min studie ger dock exempel på hur de arbetar explicit med ordförståelse, tolkning och läsning av olika genrer, vilket enligt forskare är viktiga komponenter i en lyckad läsförståelseundervisning.<sup>74</sup> Fokus i respondenternas läsundervisning handlar dock inte främst om att eleverna ska tillägna sig olika lässtrategier eller läsa ett visst antal böcker, utan att de istället ska känna läslust. Vill man hårdra det, är det för majoriteten av respondenterna viktigare *att* eleverna överhuvudtaget läser, än *vad* de läser. Man ser läsandet som en utvecklingsprocess, där lärarens roll är att uppmuntra till läsning och under de tre gymnasieåren förhoppningsvis öppna elevens ögon för litteratur som hon annars inte skulle ha mött. ”Å andra sidan kan jag tycka, att kommer man inte längre och bara har läst den här socialporren, så ger ju det också läsförståelse, tror jag” säger Carina. Hon, Anna och Boel låter i stort sett eleverna välja fritt vilka böcker de vill läsa, medan Ditte är av en annan åsikt. Hon förordar istället gemensam läsning av boktitlar som hon valt ut, och menar att boksamtalen och den tydliga strukturen i hennes arbetsgång främjar elevernas läsförståelse och läsoplevelse.

Bland respondenterna är skiljelinjen tydlig mellan de lärare som menar att läslusten främjas av att eleverna själva får välja bok, och de lärare som förespråkar gemensam läsning. Personligen anser jag att det ena arbetssättet inte behöver utesluta det andra. Elevers läslust växer av att läraren möter dem där de är, och av att de får välja litteratur utifrån förmåga och intresse. Redovisningar och boksamtal blir intresseväckande och kan skapa ett sug efter att läsa nya titlar när eleverna har läst olika böcker. Samtidigt finns det många möjligheter att låta eleverna hjälpa varandra med läsförståelsen om flera läser samma bok. Gemensam läsning kan dessutom ofta innebära en stark känsla av att ha delat en upplevelse.

---

<sup>73</sup> Anmarkrud i Myndigheten för skolutveckling, s. 201.

<sup>74</sup> Anmarkrud i Bråten 2008, s. 199f.

En undervisning där eleverna både ges möjlighet till individuella val och gemensamma läs-  
upplevelser borde därför verka främjande för läslusten och läsförståelsen, anser jag.

Införandet av det nya nationella provet i Svenska 1 kommer att göra avtryck i under-  
visningen framöver, spår respondenterna. Man kommer fortsatt att ägna mycket tid åt läsning,  
men kanske blir det så som Ditte förutser, att man kommer att sätta in åtgärder tidigare då  
man ser att elever inte nått den läsnivå man kunnat förvänta sig. Hon och andra respondenter  
menar, i likhet med Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller, att erfarna lärare snabbt kan se  
om en elev brister i läsförståelse.<sup>75</sup> Svårigheten för respondenterna tycks dock vara att veta  
vilka åtgärder man då bör sätta in. Man anser sig sakna kunskap om metoder för läsinlärning  
och läsförståelsestrategier, och litar istället till egna erfarenheter och tips från kollegor. De  
bekräftar uppfattningen hos många aktörer på skolområdet, nämligen att avståndet mellan  
forskningsresultat och undervisning i klassrummen är för långt.<sup>76</sup> Forskning baseras inte i  
tillräcklig grad på de behov som finns i skolans verksamhet, utan den enskilde lärarens  
utveckling baseras enbart på egna lärdomar.<sup>77</sup> Samtidigt visar studien att respondenterna  
besitter en gedigen, ofta outtalad, kunskap om läsundervisning, och till stor del arbetar i  
enlighet med de forskningsrön som finns angående en framgångsrik läsförståelseunder-  
visning. Detta gäller i hög grad Carina, som i beskrivningen av sin undervisning nästan till  
punkt och pricka använder sig av den schemateori som Myrberg presenterar.<sup>78</sup> Också övriga  
respondenter har genom erfarenheter tillägnat sig strategier såsom att aktivera elevernas  
förkunskaper genom att koppla ny information till kunskap de redan har, eller genom att  
arbeta explicit med ordförståelse. Trots detta uppger samtliga respondenter att de känner till  
för lite om aktuell läsförståelseforskning, och önskar mer av den varan. De efterlyser också  
kunskap om hur läsinlärning går till, eftersom man även på gymnasiet möter elever med stora  
lässvårigheter. Dessa åsikter pekar på nödvändigheten av utökad fortbildning för lärare, och  
ett krav på att det kollegiala samarbetet och samtalet måste få ta stor plats. Anser man från  
Skolverkets sida att elevers läsförståelse är något att satsa på, bör man börja med att stärka  
dem som i praktiken kommer att leda detta arbete, d.v.s. lärarna.

Fortbildning i läsförståelseundervisning bör komma alla lärare till del. I likhet med  
många läsforskare, är respondenterna av uppfattningen att läsförståelseundervisningen ska  
ske integrerat med den ordinarie undervisningen under hela skoltiden. Inlärning av nya ord,

---

<sup>75</sup> Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011, s. 40.

<sup>76</sup> Myndigheten för skolutveckling, 2008, s. 17.

<sup>77</sup> Lärarförbundet, Sveriges kommuner och Landsting, Friskolornas riksförbund, Lärares Riksförbund, Sveriges  
Skolledarförbund och Svenskt Näringsliv, 2011, s. 6.

<sup>78</sup> Myrberg i Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 77.

bakgrundskunskap och kännedom om berättelsens grammatik och metakognition är viktiga åtgärder för att främja läsförståelsen. Det berör med andra ord alla lärare, inte bara svensk-lärarna, också på gymnasiet. För många elever innebär till exempel de natur- och samhällsorienterande ämnena en hög abstraktionsgrad, vilket försvårar läsförståelsen. Samtidigt måste eleverna tränas i och få verktyg att hantera abstrakta texter för att kunna möta sådana i framtiden. Här har ämneslärarna ett stort språkligt ansvar: Vilka ord och begrepp är centrala inom ämnet historia / naturkunskap / samhällskunskap? Hur är en vetenskaplig artikel uppbyggd och hur skriver man en laborationsrapport eller samhällsgranskande uppsats? Att arbeta förståelsefrämjande torde gagna alla elever, inte bara de läs- och skrivsvaga. För att komma dit krävs dock att alla lärare får ökad kunskap om hur läsförmågan utvecklas genom hela skoltiden.

## 6. Referenser

Bråten, Ivar (red.). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, 2008.

Carlgren, Ingrid. "Lärarna i kunskapsområdet – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare?" I Solweig Eklund (red.) *Forskning om undervisning och lärande; Den forskande läraren – med ansvar för yrkets kunskapsbildning*, 2009 (2). Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet, 2009.

Fröjd, Per. *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 3. Göteborg, 2005.

[http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16622/5/gupea\\_2077\\_16622\\_5.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16622/5/gupea_2077_16622_5.pdf) (2012-02-07)

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar. *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur, 2002.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. *Examensarbetet i lärarutbildningen*.

*Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala : Kunskapsföretaget i Uppsala AB, 2006.

Kvale, Steinar. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 2011.

Larsson, Staffan. *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur, 1986.

Mossige, Margunn & Røskeland, Marianne & Skaathun, Astrid. *Flera vägar mot mål. Läs- och skrivsvårigheter i gymnasieskolan*. Stockholm: Liber, 2009.

Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber, 2007.

Myndigheten för skolutveckling. *Att lyfta den pedagogiska praktiken*. Stockholm: Liber, 2008.



Nauc er, Lisa. *TIMSS och PISA. En studie av testen, debatten och l rars syn på internationella kunskapsmätningar*. Malmö Högskola, 2010.

<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10044/Examensarbete%201%c3%a4rarutbildning%20Lisa%20Nauc%20ler.pdf?sequence=1> (2012-03-06)

Palmér, Anne. ”Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk”. I *Svenskl rarf reningens  rsskrift 2011: Svenskämnet i förändring?* Stockholm: Natur och kultur, 2011.

Petersson, Christine & Porle, Jenny. ”Hur ska aktuell forskning om läsförståelse nå ut i klassrummet?” I *Dyslexi – aktuellt om l s- och skrivsvårigheter*, 2011:2, s. 14-15.

Skahjem, Wenche. ”Lese- og skrivevansker i videregående skole. Utpr vning og evaluering av en modell for kompetanseoppbygging”. I *Ferdigheter i fare. Om lesning og skrivning i dagens samfunn*. red Fr ydis Hertzberg m.fl., Oslo: Ad Notam Gyllendal, 1994, ss 179-195.

Skolverket. *Att förebygga och m ta l s- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*, 2001. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=791> (2012-01-31)

Skolverket. *Rustad att m ta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematikoch naturkunskap*, 2010.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2473> (2012-01-31)

Vetenskapsrådets rapportserie. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2002.

Westlund, Barbro. *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur, 2009.