

Att förstå faktatexter

- en studie av elevers läsförståelse genom metoden
"Think Aloud"

Understanding Factual Texts - a Study of Students' Reading

Comprehension Through 'Think Aloud'

Ulrika Martinsson

Handledare: Åsa Elwér
Examinator: Förnamn Efternamn

Sammanfattning

Syftet med studien har varit att undersöka hur elever gör när de ska förstå en faktatext samt vad som vållar svårigheter för förståelsen. Syftet har också varit att undersöka vilken läsförståelse som eleverna i studien ger uttryck för. Studien har en kvalitativ ansats och i studien har två intervjumetoder använts, think aloud-metoden som kompletterats med semistrukturerade kvalitativa intervjuer. Urvalet är ett målstyrt bekvämlighetsurval bestående av sju elever som alla går i årskurs 4. Intervjuerna har spelats in, transkriberats, analyserats och bearbetats med hjälp av tematisk analys. Studien har ett teoretiskt ramverk, The Four Resources Model, som även använts som analysstöd.

Resultatet av studien visar att elever använder sig av strategier för att förstå faktatexter på text-, menings- och ordnivå som ser olika ut. Några elever använder sig av linjär läsning, andra icke-linjär läsning eller aktivt meningsskapande läsning samt olika strategier för att förstå ord. Svårigheter som elever ger uttryck för på ord-, menings- och textnivå är också varierade och eleverna berör att det är mycket att komma ihåg, att de upplever stress att hinna läsa texterna noggrant samt att texter innehåller ord som kan vara både svåra att avkoda och förstå. Den läsförståelse som eleverna ger uttryck för tolkas till tre teman: begränsad läsförståelse, utvecklad läsförståelse och väl utvecklad läsförståelse.

Nyckelord: läsförståelse, think aloud-metoden, ordkunskap, svårigheter, undervisning

Innehåll

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar	5
3. Bakgrund	6
3.1 Läsförståelse i styrdokumentet	6
3.2 Forskning om läsförståelse	7
3.2.1 Vad är läsförståelse?	7
3.2.2 Simple view of Reading- SVR	8
3.2.3 Läsförståelseundervisning och läsförståelsestrategier	9
3.2.4 Textrörlighet	11
3.2.5 Ordförrådets betydelse för läsförståelsen	11
3.2.6 Läsning av faktatexter.....	12
3.2.7 Metakognition.....	13
3.2.8 Läsförståelsesvårigheter	15
4. Teoretisk utgångspunkt	16
4.1 The Four Resources Model.....	16
5. Metod	18
5.1 Kvalitativ intervjustudie	19
5.2 Urval	19
5.3 Think aloud-metoden.....	20
5.4 Texter.....	21
5.5 Semistrukturerad kvalitativ intervju	21
5.6 Tematisk analys	23
5.7 Forskningsetiska överväganden	25
6. Resultat	25
6.1. Svårigheter med att läsa faktatexter.....	26
6.1.1 Svårigheter på textnivå	26
6.1.2 Svårigheter på meningsnivå.....	27
6.1.3 Svårigheter på ordnivå.....	27
Sammanfattning	28
6.2. Strategier för att förstå faktatexter	29
6.2.1 Strategier på textnivå	29
6.2.2 Strategier på ordnivå.....	31
Sammanfattning	33
6.3. Nivåer av läsförståelse	33
6.3.1 Begränsad läsförståelse.....	34

6.3.2 Utvecklad läsförståelse	35
6.3.3 Väl utvecklad läsförståelse	36
Sammanfattning	37
7. Diskussion	38
7.1 Metoddiskussion	38
7.2 Resultatdiskussion	40
7.2.1 Elevernas olika nivåer av läsförståelse	40
7.2.2 Svårigheter och strategier vid läsning av faktatexter.....	43
7.3 Slutsats	47
7.4 Vidare forskning	48
7.5 Slutord.....	48
8. Referenslista	50
Bilagor	55
Missivbrev	55
Samtyckesblankett	56
Intervjuguide.....	57
Texter Think aloud	58

1. Inledning

Dagens samhälle har kommit att bli alltmer informationstätt och ställer höga krav på förmågan att kunna läsa med god förståelse. Att ha en god läsförmåga som innebär att förstå vad man läser är centralt för att kunna vara en del av samhället och är en demokratisk rättighet (Westlund, 2019). Skolans roll och ansvar att stödja elever att nå en god läsförståelse kan inte nog understrykas. Läsförståelsen påverkar elevernas möjligheter att tillägna sig kunskaper i alla skolämnen genom hela skoltiden (Skolverket, 2016). Enligt Europeiska rådets (EU, 2018) definition av läs- och skrivkunnighet handlar det om att muntligt och skriftligt kunna uttrycka sig förståeligt samt kunna identifiera, skapa, tolka och förstå olika grundtankar och idéer. Den senaste PISA-mätningen visar positiv utveckling av svensk skolas resultat och att svenska 15-åringar har bättre resultat i läsförståelse än tidigare mätningar. Emellertid visar samma studie att det är stora skillnader mellan de starka och svaga eleverna och att denna skillnad främst har ökat relaterat till kön och socioekonomisk bakgrund (Skolverket, 2019).

Skolan har därmed ett viktigt uppdrag att arbeta för att alla elever ska nå en god läsförmåga som innefattar att förstå det man läser. För att nå detta krävs det en aktiv undervisning av läsförståelsestrategier (Oakhill, Cain & Elbro, 2018; Roe, 2014; Westlund, 2017). Att förstå texters budskap är en komplex process som handlar om att plocka ut information som finns i texten samt konstruera och bearbeta innehållet vilket kräver ett samspel mellan läsaren, texten, läsaktiviteten, sammanhanget och syftet med läsningen (Skolforskningsinstitutet, 2019). Lärarens undervisning kommer att påverka vilken läsförståelse eleverna får möjlighet att utveckla (Skolverket, 2016).

För egen del har jag alltid känt störst engagemang att stödja elever att utveckla en så god och säker ordavkodning som möjligt. Tack vare utbildningen inom språk-, läs- och skrivutveckling och denna studie har jag emellertid börjat att tänka om eftersom det egentligen inte är någon mening med att ha en god ordavkodningsförmåga om man inte också förstår det man läser.

Men vad är det egentligen elever gör när de läser och vad kan de behöva mer stöd med? Den här studien kommer att fokusera på komplexiteten i att förstå vad man läser när man läser och fördjupa sig i vad elever i skolår 4 upplever kan vålla svårigheter i läsning av faktatexter. Faktatexter är ofta mer abstrakta och informationstäta vilket gör dem svårare att läsa (Golden & Iversen Kulbrandstad, 2016). För att kunna läsa med förståelse räcker det inte heller med att avkoda automatiserat utan det krävs även god förmåga att tolka textens budskap (Høien & Lundberg, 2013). Det är därmed mycket som ska fungera för att läsförståelsen ska utvecklas tillräckligt och läsförståelsesvårigheter kan uppkomma på olika nivåer i läsningen (Høien & Lundberg, 2013; Reichenberg & Lundberg, 2011; Westlund 2012). Genom att ta del av vad elever i årskurs 4 upplever är svårt är förhoppningen att denna studie kan nå ökad kunskap om hur undervisningen kan stödja elever att utveckla en bättre läsförståelse. I min kommande yrkesroll som speciallärare ska jag enligt examensordningen bland annat analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS 2017:1111). Genom arbetet med denna studie hoppas jag att jag tillägnar mig en ökad kunskap för att kunna göra det. Skolan har ett viktigt uppdrag att utforma en god undervisning som innefattar ett förebyggande arbete och det är viktigt att stötta elever i läsförståelsesvårigheter i ett så tidigt skede som möjligt (Elwér, 2014; Levlin, 2014).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur elever gör när de ska förstå en faktatext samt vad som vållar svårigheter för förståelsen. Syftet är vidare att undersöka vilken läsförståelse som eleverna ger uttryck för. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur beskriver elever i skolår 4 att de gör när de ska förstå en faktatext?
- Vilka svårigheter ger eleverna i skolår 4 uttryck för?
- Vilken läsförståelse ger eleverna uttryck för?

3. Bakgrund

I bakgrunden sätts undersökningen in i sitt sammanhang inledningsvis utifrån skolans styrdokument. Därefter redogörs för centrala begrepp inom området läsförståelse. I efterföljande avsnitt fokuseras läsförståelse, lässtrategier och läsförståelseundervisning samt Resursmodellen. Avslutningsvis redogörs för begreppet metakognition.

3.1 Läsförståelse i styrdokumentet

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (Skolverket, 2017b) framhåller att språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. I kursplanen för ämnet svenska framgår i syftet att eleverna genom undervisningen ska ges förutsättningar att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften. I kommentarmaterialet för ämnet svenska (Skolverket, 2017a) beskrivs undervisning i läsförståelsestrategier som viktigt för att eleverna ska utveckla förmågan att fördjupa sin läsförmåga. Lässtrategier definieras i kommentarmaterialet som de konkreta sätt läsaren använder för att angripa en text och innebär att läsaren gör något med texten. I både kursplan och kommentarmaterial för ämnet svenska tydliggörs att arbete med lässtrategier ska vara genomgående i läsundervisningen i alla årskurser. I det centrala innehållet ingår att undervisningen ska arbeta med lässtrategier för att förstå och tolka texter. Progressionen för lässtrategier i läroplanen beskrivs från att ”knäcka koden” till att lära sig lässtrategier för att förstå och tolka texter, urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna. I årskurserna 7–9 ska eleverna inte bara urskilja texters budskap utan också kunna urskilja texters teman och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang (Skolverket, 2017a).

1 juli 2016 infördes ett kunskapskrav för godtagbara kunskaper i läsförståelse i årskurs 1 (Skolverket, 2017a). Införandet av detta kunskapskrav kan tolkas som ett förtydligande att i större utsträckning redan i tidiga skolår stödjade elever att utveckla en god läsförståelse. För att nå kunskapskravet i skolår 1 ska eleven visa förståelse för innehållet vid egen högläsning genom att kommentera och återge något av det lästa samt visa förståelse för innehållet vid lärarens högläsning genom att samtala om innehållet och jämföra det med egna erfarenheter (Skolverket 2017b). Även i skolår 3 finns läsförståelsen tydliggjord:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter. (Skolverket 2017b, s. 258)

Westlund (2017) ställer sig kritisk till hur kunskapskraven för skolår 1 och skolår 3 är formulerade och menar att det finns otydligheter i dessa skrivningar. Som exempel anser hon att det finns risk för missuppfattningar vad som menas med begreppen begynnande läsförståelse som anges i kunskapskravet för skolår 1 samt grundläggande läsförståelse som anges i kunskapskravet för skolår 3. Westlund lyfter även reflektioner kring att det är lågt ställda krav gällande läsförståelse vilket kan leda till konsekvenser att svenska elever inte stimuleras tillräckligt att utveckla god läsförståelse.

3.2 Forskning om läsförståelse

I följande avsnitt lyfts forskning om läsförståelse fram utifrån olika relevanta aspekter inom området läsförståelse, läsförståelsestrategier och läsförståelsesvårigheter. Vidare redogörs för centrala faktorer som påverkar läsförståelsen såsom metakognitiv förmåga, ordförråd samt faktatexters uppbyggnad.

3.2.1 Vad är läsförståelse?

Enligt Fridolfsson (2020) är begreppet läsförståelse både brett och svårdefinierat vilket gör det angeläget att tydliggöra vad man menar när man talar om läsförståelse. Westlund (2017) beskriver att syftet med all läsning är att förstå vad man läser men att det för många elever är abstrakt eftersom det är en tyst process som försiggår. Persson (2016) skildrar läsförståelse som en förunderlig process och syftar på att den är svår att beskriva eftersom det innebär något mer än själva avkodningsförloppet. Olof Lagercrantz (1985) formulerar det förunderliga på detta sätt:

Vad sker när vi läser? Ögat följer svarta bokstavstecken på det vita papperet från vänster till höger, åter och åter. Och varelsen, natur eller tankar, som en annan tänkt, nyss eller för tusen år sen, stiger fram i vår inbillning. Det är ett underverk större än att ett sädeskorn ur faraonernas gravar förmått att gro. Och det sker var stund. (s.7)

Elbro (2004) föredrar att tala om språkförståelse istället för läsförståelse eftersom han menar att den språkliga förståelsen är den viktigaste förutsättningen för läsförståelse. Forskning har de senaste 100 åren försökt skildra hur det går till när vi förstår en text men

hittills har ingen helt lyckats beskriva exakt hur det går till. Däremot har forskningen de senaste decennierna kunnat beskriva funktioner som ingår i processen (Persson, 2016). Ett exempel på detta är Reading System Framework som är ett ramverk som används för att beskriva läsförståelse och synliggör relationen mellan avkodning, språklig förmåga och läsförståelse. Modellen lyfter fram ordförståelsen som central men också att förståelsen är en mental representation av det som står i texten där man kopplar samman det med relevant bakgrundskunskap som ständigt uppdateras när ny information framträder i texten (Perfetti & Stafura, 2014). En annan mer känd och väletablerad modell som presenteras i nästa avsnitt är Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986).

3.2.2 Simple view of Reading- SVR

Simple View of Reading är en mycket känd formel inom läsforskning som används för att beskriva vilka färdigheter som behövs för att nå en god läsförmåga. Modellen är väletablerad idag och används av många forskare men formulerades ursprungligen av Philip Gough och William Tunmer under 1980-talet (Norén, 2018). Gough och Tunmer (1986) skildrar läsförståelsen som en produkt av två olika grundläggande färdigheter vilka är avkodning och språkförståelse. Formeln Simple View of Reading är således denna:

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Språkförståelse}$$

Gustafson, Samuelsson, Johansson och Wallman (2013) beskriver att de båda faktorerna avkodning och språkförståelse är beroende av varandra för att det ska bli produkten läsning och ingen av dem är tillräcklig enskilt utan de förutsätter varandra för att läsningen ska fungera. Enligt Gustafson et al. beskrivs faktorn avkodning innehålla effektiv ordavkodning vilket även kräver läsflyt och noggrannhet. Likaså den andra faktorn, språkförståelse, är komplex och innehåller flera delar såsom förmågan att förstå ord. Enligt Catts och Vaughn (2018) har de olika faktorerna olika stor betydelse under olika faser av läsningen. Inledningsvis i läsutvecklingen är avkodningen mest betydelsefull och en förutsättning för läsning, men när texterna blir längre och mer innehållsrika har språkförståelsen ett större inflytande. Dock tenderar fokus i de tidiga skolåren riktas mot ordavkodningen vilket resulterar i att läsförståelseproblem riskerar att inte upptäckas förrän i 10-årsåldern (Oakhill et al, 2018; Elwér, 2014).

Formeln Simple View of Reading har av flera forskare byggts ut med andra komponenter. Taube (2007) hänvisar till Dalby som 1992 lade till begreppet motivation som en tredje faktor i formeln. Detta gör hon för att betona att också motivation och det egna engagemanget påverkar vilken läsförståelse eleverna når. Även Alatalo (2016) understryker att det finns flera komponenter som är viktiga för läsningen, däribland motivation men också mängden lästräning. Tunmer och Chapman (2012) pekar också på behov av en utvidgning av formeln med ett större fokus på ordförrådet eftersom detta är en så central del inom faktorn språkförståelse.

3.2.3 Läsförståelseundervisning och läsförståelsestrategier

I olika mätningar har resultat av svenska elevers läsförmåga det senaste decenniet följts och ifrågasatts (Skolverket, 2019). Detta har föranlett att läsförståelseundervisning har kommit att hamna i fokus som ett sätt att överbrygga de sämre resultaten (Liberg, 2016). Läsförståelseundervisning hade tidigare ofta karaktären av att läsa och svara på frågor och genom det lämna över ansvaret till eleven att själv utveckla en djupare läsförståelse. Det är istället centralt att undervisningen utformas på andra sätt för att stödja elevers läsförståelseutveckling (Gear, 2019). Westlund (2017) relaterar till att lärarna genom undervisningen tidigare kontrollerade elevernas läsförståelse snarare än att utforma en undervisning i syfte att stödja eleverna i att utveckla god läsförståelse.

Numera har olika typer av läsförståelsestrategier lyfts fram i undervisningssammanhang i syfte att stödja eleverna att tillägna sig ett antal verktyg som kan användas på olika sätt för att nå en god läsförståelse (Westlund, 2017). Genom att eleverna med hjälp av undervisningen utvecklar förmågan att använda olika strategier för att angripa en text på ett medvetet sätt ökar möjligheten att förstå eller komma ihåg textens innehåll (Liberg, 2016). Strategier som visat sig framgångsrika är exempelvis *Tänka-högt-metoden* och *Reciprocal Teaching* (Westlund, 2017). Gear (2015) framhåller en undervisning om läsförståelse vars syfte är att göra eleverna uppmärksamma på sitt eget tänkande. Hon förordar effektiva läsförståelsestrategier genom att ta hjälp av sina erfarenheter och sin bakgrundskunskap. Gear förespråkar fem läsförståelsestrategier: att zooma in, att ställa frågor och göra inferenser att avgöra vad som är viktigt, att göra kopplingar och att transformera eller syntetisera, vilket innebär att känna igen en förändring i sitt tänkande, sin uppfattning eller sitt perspektiv. Forskning lyfter fram att det finns olika nivåer av

läsförståelseprocesser indelade i lägre och högre. I de lägre processerna ingår att avkoda orden medan det i högre processer ingår att behärska att göra inferenser vilket kräver att läsaren kan tolka budskap genom att kombinera viktiga delar av texten med relevant bakgrundskunskap (Kendeou, van der Broek, Helder & Karlsson, 2014).

Målet bör vara att eleven tillägnar sig en rad åtgärder som eleven kan vidta för att främja läsförståelsen och att eleven har en stor repertoar av strategier som han eller hon kan använda på ett flexibelt sätt utifrån behoven (Roe, 2014). Det går att stödja elever att bli bättre på att övervaka sin förståelse och använda läsförståelsestrategier för att bli mer aktiva i läsprocessen. För att nå en god läsförståelse är det en central färdighet att kontrollera sin förståelse (Oakhill et al., 2018). Skolforskningsinstitutet (2019) lyfter i sin kunskapsöversikt fram att såväl starka som svaga läsare kan utveckla sin läsförståelse genom att öka användandet av lässtrategier men att det är de svaga läsarna som gynnas mest av lässtrategiundervisning.

Olika typer av läsförståelsestrategier lyfts fram i undervisningssammanhang och pendeln har nästintill slagit över till att fokusera på strategierna i alltför stor omfattning (Westlund, 2017). Strategierna som hamnat i fokus kan inte i sig själva utveckla en god läsförståelse utan syftet med undervisningen måste vara att arbeta för att eleverna på sikt använder lämpliga läsförståelsestrategier på egen hand (Westlund, 2012). Undervisningen om läsförståelsestrategier riskerar att bli målet istället för medlet att tillägna sig texters budskap (Liberg, 2016). Även Skolforskningsinstitutet (2019) understryker i kunskapsöversikten om läsförståelse och undervisning om lässtrategier att mekanisk undervisning om lässtrategier inte är givande utan att fokus bör vara att stödja eleverna att bli medvetna om sin förståelse och använda lässtrategier på ett målinriktat sätt.

Läsförståelsestrategier är inte det enda sättet att undervisa om läsförståelse, utan det finns andra väl utprovade modeller, såsom att urskilja olika typer av frågor, identifiera huvudbudskap, aktivera sin bakgrundskunskap, skapa inre bilder, och i samband med detta används med fördel olika grafiska modeller. Tankekarta, Venn-diagram och VÖL-modellen är olika exempel på tillämpningsmodeller som kan användas före, under och efter läsningen (Westlund, 2012).

3.2.4 Textrörlighet

Förmågan att röra sig i texter ses som en viktig aspekt av läsförståelsen. Begreppet textrörlighet skildrar en läsning som innebär att ta sig an texten på olika sätt och från olika håll (Liberg, 2016). Enligt Wiksten Folkeryd et al. (2006) omfattar textrörlighet tre olika sätt att förhålla sig till text, *textbaserad rörlighet* som innefattar att ha fokus på textens form eller innehåll på en övergripande nivå, *textrörlighet utåt* som handlar om att eleven har ett ben i texten och det andra i den egna erfarenhetsvärlden samt *interaktiv textrörlighet* som innebär att eleven distanserar sig från texten och diskuterar mottagare och sammanhang kring texten.

Textrörligheten ger läsaren möjlighet att engagera sig i texten och gå i dialog med den för att utveckla en djup förståelse av textens innehåll (Liberg, 2016). En hög grad av textrörlighet indikerar en mer utvecklad förståelse, vilket bygger på att läsaren har ett engagerat och dialogiskt förhållningssätt till texten (Skolverket, 2016).

Textrörligheten kan se olika ut i olika ämnen och elever är ofta mindre textrörliga vid läsning av faktatexter. En förklaring till detta kan vara att det i undervisningssammanhang inte ges utrymme till träning i att röra sig i faktatexter på samma sätt som i skönlitterära texter (Wiksten Folkeryd et al., 2006).

3.2.5 Ordförrådets betydelse för läsförståelsen

Ordförrådet har en stor betydelse för språkförståelsen vilket i sin tur är avgörande för god läsförståelse. Enligt Elbro (2004) är ordförrådet den enskilt viktigaste faktorn som påverkar språkförståelsen. Ordförrådet får också en alltmer betydande roll för läsförståelsen i takt med att läsförmågan utvecklas och elever möter mer komplexa texter (Oakhill et al. 2018). Från cirka 10-årsåldern är det inte främst ordavkodningen som påverkar förståelsen utan snarare ordförrådet (Elwér, 2014; Oakhill et al. 2018). Ordförrådet kan delas upp i bredd och djup. Med bredd menas hur stort ordförråd eleven har, hur många ord han eller hon förstår, och syftar således på kvantiteten av ord. Med djup menas kunskapen kring ordet, att förstå relationen mellan ordet och andra ord samt att associera mellan dem, och syftar därmed på kvaliteten (Frylmark, 2018; Oakhill et al., 2018). Enligt Oakhill et al. är läsförståelsen beroende av djup ordförståelse. Även elevens förmåga att aktivera ords betydelser och associera till andra ord kan påverka läsförståelsen. Det innebär att det kan vara svårt att nå en god förståelse om eleven har svårt att tillräckligt lätt och snabbt aktivera betydelsen av ord i läsningen (Oakhill et al, 2018).

En viktig faktor för att tillägna sig nya ord är att läsa mycket (Elbro, 2004; Høien & Lundberg, 2013). Det råder en ömsesidig påverkan av utvecklingen av ordförrådet och läsförståelsen och båda har positiv inverkan på varandra (Oakhill et al., 2018). Høien och Lundberg beskriver emellertid att det kan vara problematiskt då ett gott ordförråd är en förutsättning för god förståelse men att svag förståelse gör det svårt att lära sig nya ord. Detta kan resultera i att elever tappat motivationen till att läsa och undflyr läsningen vilket kan leda till en negativ spiral och att ordförrådsutvecklingen därmed inte stimuleras. Det går inte heller att vänta sig att elevers ordförrådsutveckling stimuleras tillräckligt genom enbart egen läsning (Wiklund, 2015). Det är därför centralt att stödja elever att lära sig strategier för att förstå nya ord under självständig läsning. För att främja ordförrådsutvecklingen bör undervisningen bland annat innehålla strategier för att ta hjälp av kontexten samt att utläsa ords betydelser från betydelsebärande enheter (Nelson & Stage, 2007; Oakhill et al., 2018; Elbro, 2004; Wiklund, 2015). Elbro förtydligar att det är mer betydelsefullt att genom undervisningen stödja elever att bli uppmärksamma på ords betydelser än att tillägna sig betydelser av enskilda ord.

3.2.6 Läsning av faktatexter

Skillnader mellan faktatexter och skönlitterära texter är bland annat att faktatexter är mer informationstäta (Roe, 2014). Faktatexter kan vara uppbyggda på många olika sätt och innehålla okända ord och begrepp vilket försvårar läsningen (Oakhill et al., 2018). Faktatexter i många läromedel innehåller komprimerad text vilket påverkar deras läsbarhet. Syftet kan vara att korta ned texterna för att underlätta läsningen men konsekvensen blir istället att texten blir mer svårläst (Fridolfsson, 2020). Många faktatexter innehåller nominaliseringar, vilket innebär att språket komprimeras för att förmedla mycket med få ord. Exempelvis används substantiv som uttrycker skeenden som i mer vardagligt tal skulle uttryckas av ett verb och ett substantiv. Det medför att texterna blir mer abstrakta och informationstäta vilket leder till att de riskerar att upplevas som svårare att läsa (Golden & Iversen Kulbrandstad, 2016). Faktatexter kan exempelvis innehålla listor med uppräknings, jämförelser, kedjor av orsak och verkan, diagram samt bilder och text som samspelar vilket elever behöver lära sig att känna igen (Lundberg, 2006).

Att läsa faktatexter ställer därmed läsaren inför andra typer av svårigheter än att läsa skönlitterära texter. Vid läsning av faktatexter krävs också en medvetenhet om textens särdrag och därutöver ska informationen samordnas eftersom den finns på olika ställen i texten. Vidare behöver informationen knytas till tidigare erfarenheter och kunskaper samt granskas kritiskt. Det krävs ofta att läsaren gör avancerade inferenser för att förstå faktatexter (Oakhill et al., 2018; Roe, 2014; Westlund, 2017). Persson (1994) beskriver att det blev synligt i hennes studie att elever har svårt att urskilja vad som är viktigt i faktatexterna då fakta står upprädat och elever upplever att de ska komma ihåg det de läser.

Många elever har stora svårigheter med att självständigt, aktivt och konstruktivt läsa faktatexter (Lundberg, 2006). Enligt Catts, Compton, Tomblin och Bridges (2012) blir kraven på läsförmågan högre när eleverna ska använda sin läsning för att lära vilket främst är syftet med faktatextläsning. De menar att denna övergång kan innebära att elever som tidigare behärskat läsningen med dessa ökade krav får lässvårigheter. Uttrycket "*The fourth grade slump*" (Chall, 1983, refererad i Wiklund, 2015) beskriver att läsningen skiftar karaktär och övergår från att läsa för att lära sig läsa, till att läsa för att lära, vilket prövar läsförmågan för många elever.

För att underlätta förståelsen av faktatexter är det viktigt att eleverna görs medvetna om strukturer för faktatexter och lär sig känna igen dem (Lundberg, 2006). Oakhill et al. (2018) förordar en undervisning som stödjer eleven att tränas i att inledningsvis ta en överblick i textens uppbyggnad för att därefter lättare kunna läsa texten med bättre förståelse. För faktatextläsning krävs en förmåga att läsa selektivt samt att kunna ta reda på vad som är det viktigaste i texten. Lärarens stöd och introduktion för faktatextläsning är därmed central och faktatexter behöver introduceras och bearbetas noggrant före läsningen så att inte eleverna lämnas ensamma i detta (Westlund, 2012).

3.2.7 Metakognition

Begreppet metakognition är centralt att ta avstamp i när vi fokuserar på läsförståelse. Metakognitiv förmåga kan enligt Westlund (2012) förklaras med att man medvetet kan fundera över sina tankeprocesser. Det är även nära sammanlänkat med val av strategier och effektiviteten av dessa. En god läsare ska med andra ord kunna ändra sitt tänkande om han eller hon uppmärksammar att valet av strategi inte är passande (Westlund, 2012). Den

metakognitiva förmågan ska fungera som en kvalitetskontroll av läsförståelsen som träder i kraft när elever läser något de inte förstår. Eleverna behöver reflektera över om de förstår vad de läser samt om något är oklart och därefter sätta in strategier för att reda ut det (Roe, 2014). Roe beskriver vidare att en strategisk läsare har förmågan att reflektera över läsprocessen och styra den för att använda de lässtrategier som lämpar sig bäst beroende på lässituationen. Läsarens förmåga att använda lässtrategier och den metakognitiva förmågan är centrala delar av läskompetensen (Roe, 2014). Imsen (2006) beskriver att den metakognitiva förmågan är åldersberoende och ökar med stigande ålder.

Likväl är det viktigt att tänka kring att goda avkodare inte alltid har god metakognitiv förmåga vilket kan resultera i att de inte vet vilka lässtrategier som är lämpliga att använda eller hur de ska användas (Roe, 2014). Det är därför angeläget att inte förutsätta att det finns ett samband mellan god ordavkodningsförmåga och god läsförståelse vilket Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986) hjälper till att rikta fokus mot. Elever som har läsförståelsesvårigheter använder sig av lässtrategier i mindre omfattning och har även svårt att anpassa läsningen. Främst är det de svaga läsarna som ofta saknar god metakognitiv förmåga (Høien & Lundberg, 2013; van Kraayenoord, 2010). Den passiva hållningen till läsningen kan förklaras med att de behöver hushålla med sina kognitiva resurser då läsningen är en krävande process (Høien & Lundberg, 2013). Elever som har en svag förståelse har ofta lägre krav på att förståelsen ska hänga ihop än elever med god förståelse. Det kan leda till att elever med svag förståelse inte heller är uppmärksamma på om de förstår eller inte utan har en mer passiv hållning till läsningen och sin förståelse (Oakhill et al, 2018). Det är därför viktigt att undervisa om lässtrategier och stödja elever att reflektera över sin förståelse samt att använda så effektiva strategier som möjligt (Høien & Lundberg, 2013; Oakhill et al, 2018).

Skolforskningsinstitutet (2019) framhåller i sin systematiska översikt om läsförståelse och undervisning om lässtrategier, att inslag i undervisningen av självreglerat lärande som innebär att eleverna bland annat tränas i att reflektera kring sitt lärande och att använda olika lässtrategier för olika syften, ger bäst effekt. Det finns tydliga samband mellan god läsförståelse och användningen av metakognitiva strategier ofta benämnda kontrollstrategier (van Kraayenoord, 2010; Skolforskningsinstitutet, 2019). Även Gear (2019) beskriver betydelsen av tänkandet i samband med läsning i orden ”*Nyckeln till att*

bli en framgångsrik läsare är att lära sig tänka medan man läser” (Gear 2019, s. 19). Hennes erfarenheter är att många elever inte är medvetna om sitt tänkande och att det därför är viktigt att undervisa om det och modellera tänkandet för att konkretisera det för eleverna. Målet bör vara att eleverna blir medvetna om sina tankar och har strategier för att ta hand om dessa. För att hjälpa eleverna att blir mer medvetna om tänkandet behöver vi även ge elever ett språk för vad vi gör när vi läser (Gear, 2019).

Betydelsen av att undervisa i metakognitiva strategier för att utveckla en god läsförståelse är därmed central. Emellertid är detta något som negligerats i undervisningen trots att det kan ha stor betydelse för elevers förmåga att förstå en text. Genom att arbeta medvetet med denna typ av undervisning kan elever bli medvetna och veta hur och när de ska använda olika strategier för att förstå texter (Ahmadi, Ismail & Abdullah, 2013; Gear, 2019; van Kraayenoord, 2010; Skolforskningsinstitutet, 2019; Westlund 2017).

3.2.8 Läsförståelsesvårigheter

Ordavkodningen är ofta mycket ansträngande för elever som har läsförståelsesvårigheter vilket gör att eleverna inte har tillräckligt med energi för att också förstå det de läser. Men det finns också elever som inte alls har några svårigheter med ordavkodningen men trots det är deras förståelse begränsad (Elbro, 2004; Elwér, 2014). Det är mycket som ska fungera för att läsförståelsen ska utvecklas tillräckligt (Persson, 2016). En viktig förutsättning för att tillägna sig förståelse av det lästa är som nämnts god avkodningsförmåga men detta är ändå inte tillräckligt. För att nå en framgångsrik läsförståelse är även förmågan att göra inferenser, att övervaka sin läsning samt att rikta uppmärksamheten mot det viktigaste i texten centrala aspekter (Kendeou et al., 2014).

Det finns det många faktorer som kan hindra en god läsförståelse enligt Reichenberg och Lundberg, (2011) och dessa är bland annat:

- bristfällig ordavkodning
- bristfälligt flyt och alltför låg läshastighet
- otillräckligt ordförråd
- svårigheter att aktivera egna erfarenheter och förkunskaper
- svårigheter med inferenser
- svårigheter med textbindning
- passiv hållning, låg motivation och bristfällig metakognition
- alltför komplicerad meningsbyggnad

Läsförståelsesvårigheter kan utifrån ovanstående faktorer uppkomma på olika nivåer i läsningen såsom på *ordnivå*, *satsnivå*, *meningsnivå* och *diskursnivå*.

Ordnivå - ord i texter kan på olika sätt vara svåra och komplicerade till exempel genom att de är ovanliga, okända, långa, sammansatta eller misstolkas av eleven.

Satsnivå - en del uttryck och metaforer kan ha olika betydelse och behöver kunna tolkas i sammanhanget.

Meningsnivå - meningar kan vara långa och innehålla flera bisatser eller bestå av komplex struktur vilket kräver goda kunskaper inte bara i språket utan även om språket.

Diskursnivå – förståelseproblem kan bero på oförmåga att tolka olika delar av texten och uppfatta en helhet vilket kan liknas vid att göra inferenser (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Det är emellertid många elever som har läsförståelsesvårigheter som inte upptäcks förrän de går i årskurs 4 eftersom texterna då börjar bli svårare och de läsförståelsestrategier som eleverna använt sig av visar sig inte vara tillräckliga (Catts et al., 2012; Elwér, 2014). Det är därför av största vikt att screeningar genomförs i de tidiga skolåren för att identifiera de elever som har svårigheter med läsförståelsen för att på så sätt kunna sätta in adekvata stödinsatser (Elwér, 2014; Levlin, 2014).

4. Teoretisk utgångspunkt

I följande avsnitt behandlas den teoretiska ram som är studiens utgångspunkt.

4.1 The Four Resources Model

Freebody och Luke (1990) utvecklade en modell som till en början beskrev en repertoar av fyra olika roller som alla ansågs nödvändiga för att utveckla en god läs- och skrivförmåga. Modellen benämndes som the Four Resources Model och är på svenska översatt till resursmodellen eller repertoarmodellen. Cirka 10 år senare utkom forskarna med en ytterligare artikel kring modellen ”Further Notes on the Four Resources Model” (Luke & Freebody, 1999). I denna artikel förtydligade de vikten av det sociala samspelet och att läs- och skrivförmågan utvecklas i interaktion med omvärlden. I samband med detta ändrade forskarna begreppet roller till praktiker vilka benämns *Praktiker som stödjer*

kodknäckande, Praktiker som stödjer textskapande, Praktiker som stödjer textbruk och Praktiker som skapar utrymme för kritisk analys.

Enligt Luke och Freebody ska modellen stödja lärare att rikta fokus mot att undervisningen utformar praktiker så eleverna kan arbeta med de fyra olika resurserna parallellt för att utveckla läs- och skrivförmågor som det i samhället ställs krav på. Luke och Freebody framhåller att dessa praktiker inte ska utvecklas enskilt utan att de bör användas aktivt tillsammans. Modellen är också tänkt att användas som stöd för reflektioner kring undervisningens utformning och bidra till att undervisningen integrerar repertoarerna i meningsfulla aktiviteter (Bergöö & Jönsson, 2012). Bakgrunden till utarbetandet av modellen var enligt Freebody och Luke (1990) att bredda repertoarerna för undervisningen till skillnad mot den polarisering som riktat fokus mot tekniska färdigheter *eller* helhet och förståelse. The Four Resources Model synliggör att läsning och skrivning inte är något man bara ska lära sig utan något man ska delta i (Bergöö & Jönsson, 2012).

The Four Resources Model innehåller fyra olika praktiker som redogörs för nedan:

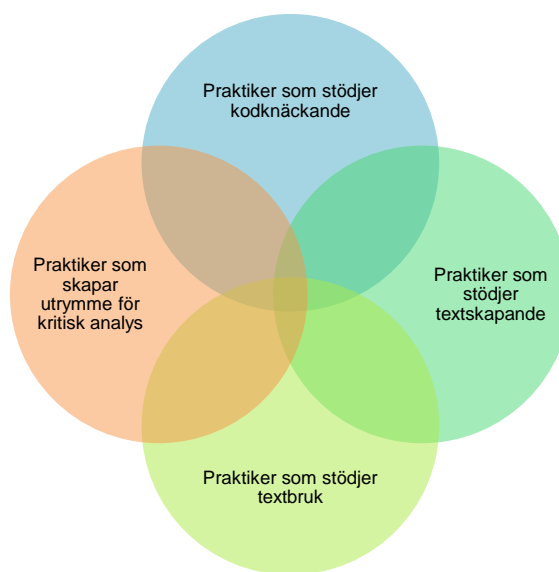
Praktiker som stödjer kodknäckande (Coding-Practices) innebär att elever ska lära sig sambandet mellan alfabetet, ljud, stavning och förstå skriftspråkets vanligaste konventioner och ”knäcka koden”. I denna repertoar ska eleverna utveckla förståelse för hur läsare kan läsa en text, hur språk, syntax och stil påverkar texternas budskap, hur sammanhang påverkar hur texter används etcetera. Eleverna ska få möjlighet att vara kodknäckare (Luke & Freebody, 1999; Bergöö & Jönsson, 2012; Jönsson & Jennerfors, 2017).

Praktiker som stödjer textskapande (Text-meaning Practices) innebär att eleverna ska få möjligheter att skapa för dem meningsfulla texter som också har mottagare. De ska utveckla förståelse för att texter har olika syften och struktur samt använda olika strategier för textskapande exempelvis för dikter, faktatexter, bloggar etcetera. Eleverna ska få möjlighet att vara medvetna textskapare (Luke & Freebody, 1999; Bergöö & Jönsson, 2012; Jönsson & Jennerfors, 2017).

Praktiker som stödjer textbruk (Pragmatic Practices) innebär att eleverna ska få möjlighet att vara textbrukare och använda och utforska olika slags texter. I repertoaren ska eleverna utveckla förståelsen och förmågan att till exempel använda inferenser, ta ut det viktigaste i texten, ställa frågor, koppla till sig själv och sammanfatta. Eleverna ska få möjlighet att

vara medvetna textbrukare (Luke & Freebody, 1999; Bergöö & Jönsson, 2012; Jönsson & Jennerfors, 2017).

Praktiker som skapar utrymme för kritisk analys (Critical Practices: Developing Resources as Text Analyst and Critic) innebär att elever ska få möjlighet att utveckla förståelse för att en text aldrig är neutral utan skriven av någon med underliggande syfte. Fokuset riktas mot hur texter konstrueras, att kritiskt granska texter och deras funktion samt förstå avsikten med texten. Eleverna ska få möjlighet att arbeta som kritiska textanalytiker (Luke & Freebody, 1999; Bergöö & Jönsson, 2012; Jönsson & Jennerfors, 2017).



Figur 1. Resursmodellen.

Serrafini (2012) menar att resursmodellen genom åren omformats för att anpassas till de förändrade krav som ställs på läs- och skrivförmågan i dagens samhälle och han lyfter fram betydelsen av att också integrera olika typer av multimodaliteter i modellen.

Resursmodellen används som teoretisk ram och analysstöd i föreliggande studie.

5. Metod

I metodavsnittet redogörs för valet av metodansats som använts för datainsamling och analys. Här beskrivs även hur undersökningen har genomförts och hur urvalsprocessen skett samt hur de forskningsetiska principerna har beaktats i studien.

5.1 Kvalitativ intervjustudie

Denna studie har en kvalitativ ansats eftersom studiens frågeställningar lämpligast kunde besvaras med en kvalitativ undersökning. Den kvalitativa metoden används för att söka svar och utveckla mening utifrån undersökningens synvinkel (Kvale & Brinkmann, 2014). Bryman (2018) beskriver att resultatet utifrån undersökningens frågeställningar konstrueras under forskningsprocessen med den kvalitativa ansatsen. I studien används två intervjumetoder, think aloud-metoden som kompletteras med den semistrukturerade kvalitativa intervjun.

5.2 Urval

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) ska det som bestämmer vilka som ska bli intervjuade inte vara slumpen utan baseras på kriterier som skapats av forskaren. I denna studie har avsikten varit att intervjua elever som har kommit igång med sin läsning och nått ett visst läsflyt och läsförståelse samt har metakognitiv förmåga. Utifrån dessa kriterier bedömdes det som passande att intervjua elever som går i årskurs 4. Bryman (2018) beskriver att ett målstyrt urval med ett strategiskt förfarande kan vara skäligt så att informanterna har de erfarenheter som fordras för att svara på de forskningsfrågor som är studiens syfte. Utifrån rådande situation med pågående pandemi användes även ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2018), och eftersom skolorna vid genomförandet av studien inte tillät externa besökare användes personliga kontakter. Inledningsvis kontaktades vänner och familj med barn i åldrarna 10–11 år med en förfrågan om möjlighet att genomföra intervju med deras barn. I samband med detta bifogades ett missivbrev (bilaga 1) samt en samtyckesblankett (bilaga 2). Dessa kontakter ledde även vidare till att andra kunde tillfrågas om deltagande vilket enligt Bryman benämns som snöbollsurval.

Studien bygger på intervjuer med 7 elever i åldrarna 10–11 år som alla går i årskurs 4 i en kommun i Mellansverige. Intervjuerna som genomförts har alla varit mellan 20–35 minuter långa. Nedan följer en kort presentation av de elever som intervjuats. Med hänsyn till konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2017) benämns informanterna som Elev 1, Elev 2, Elev 3 och så vidare.

Tabell 1: Beskrivning av informanter

Elev	Ålder	Läsförmåga stanine	
		Ord	Nonord
Elev 1	11 år	9	9
Elev 2	10 år	7	7
Elev 3	10 år	5	5
Elev 4	10 år	6	6
Elev 5	11 år	8	7
Elev 6	11 år	5	5
Elev 7	10 år	5	6

5.3 Think aloud-metoden

Metoden *think aloud* är enligt Meyers, Lytle, Palladinao, Devenpeck och Green (1990) användbar för att ta reda på vilka strategier elever använder när de läser. Meyers et al. (1990) förordar att eleven ska läsa en mening eller ett kortare textstycke och under tiden delge hur han eller hon gör för att förstå texten. Intervjuaren ska under tiden styra processen så lite som möjligt, men kan ställa några fördjupande men ej ledande frågor. När läsningen är klar får eleven också återberätta texten och berätta mer om hur han eller hon har gjort för att förstå texten (Meyers et al., 1990).

Likaså Wade (1990) lyfter *think aloud-metoden* som en metod för att undersöka elevers läsförståelse i syfte att få information om hur informanten gör för att tolka en text. Enligt metoden som Wade beskriver ska informanten tänka högt och rapportera om tänkandet under läsprocessen. Inledningsvis väljs åldersadekvat text ut som är mellan 80 och 200 ord samt är anpassad till informantens läsförmåga. Texten ska vara ny för informanten och vara indelad i stycken. Innan själva läsningen påbörjas ska genomförandet tydligt beskrivas. Informanten får veta att han eller hon ska läsa en text högt i korta stycken med en eller några meningar. Efter varje stycke ska informanten berätta vad texten handlar om. När informanten läst färdigt texten ska han eller hon återberätta den med egna ord. Under läsningen ska frågor ställas som prövar informantens förmåga att ställa hypoteser och samtidigt få informanten att beskriva hur han eller hon gör för att komma fram till dem. Informanten ska också välja ut vilken mening som är viktigast i stycket. Enligt Wade ska

genomförandet av think aloud-metoden spelas in samt transkriberas och utöver det är det fördelaktigt att föra anteckningar under processen som stöd inför analyseringen. Studiens genomförande har inspirerats en del av Meyers et al. (1990) i avseende att inte störa läsningen med alltför många frågor samt genom att använda möjligheten att ställa uppföljande frågor när läsningen är slutförd. I övrigt så har studien främst genomförts utifrån det förfarande som Wade (1990) beskriver med högläsning av kortare texter samt att läsaren under tiden uppmuntras att ställa hypoteser samt välja ut den viktigaste meningen i varje text. I anslutning till läsningen ställdes även frågor för att undersöka elevernas läsförståelse.

5.4 Texter

Texterna som valdes ut till genomförandet av think aloud-metoden var två faktatexter ur läromedelsböcker för So-ämnen i årskurs 4–6 (bilaga, 4). Dessa texter valdes ut eftersom de tolkades som lämpliga då de bland annat innehöll möjligheter att göra inferenser. Områdena som texterna berörde ansågs relativt elevnära och det var även sådant som eleverna sedan tidigare var bekanta med genom undervisning. Inför läsningen hade frågor förberetts som var formulerade på ett sådant sätt att dessa gav möjlighet till att undersöka elevernas läsförståelse avseende huruvida eleven kunde hitta svaren i texten, göra inferenser samt anknyta till egna erfarenheter.

5.5 Semistrukturerad kvalitativ intervju

I studien har även semistrukturerad kvalitativ forskningsintervju använts, eftersom det är lämpligt att använda när fokus ligger på den intervjuades upplevelser och beskrivningar av ett fenomen, enligt Bryman (2018). Vid semistrukturerade intervjuer används en lista över områden som ska tas upp, en så kallad intervjuguide, men intervjun genomförs inte i strikt ordning utan följer informantens svar, och områdena berörs med frihet (Bryman, 2018). Enligt Stúkat (2011) ger semistrukturerade intervjuer möjlighet att få mer utvecklade och fördjupade svar och nå djupare eftersom det även finns utrymme att ställa uppföljande och sonderande frågor. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att det till en början är centralt att fundera över formuleringen av frågorna eftersom ordalydelsen kan inbjuda till ganska olika svar. Frågeguiden (bilaga 3) utformades enligt Dalens (2015) rekommendationer med några inledande frågor i syfte att få informanten att känna sig avslappnad och trygg. Till att börja med genomfördes en pilotintervju för att på så sätt pröva om metoden think aloud och frågeguiden fungerade väl som grund samt för att ge erfarenhet om intervjuens upplägg

och fokus, vilket Dalen framhåller som viktigt. Utifrån de erfarenheter som pilotintervjun gav korrigerades frågeguiden i något avseende och skalades av lite i omfattning. Frågeguiden innehöll efter de inledande frågorna ett fåtal frågor i syfte att bevaka de områden som var väsentliga som komplement till think aloud-metoden. I några av intervjuerna användes inte en del av frågorna eftersom dessa redan berörts under genomförandet av think aloud-metoden. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) menar att det i intervjuer med barn krävs att intervjuaren är särskilt lyhörd för barnens signaler och kan anpassa följdfrågorna på ett följsamt sätt för att hålla kvar barnens intresse, vilket föranledde att det stundom var lämpligast att passa på att utveckla frågorna i anslutning till läsningen.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) beskriver att intervjuer med barn kräver att intervjuaren skapar goda förutsättningar genom att vara väl förberedd samt arbeta för att skapa en så god samtalssituation som möjligt. Resultatet av intervjun är beroende på hur intervjuaren lyckas skapa kontakt. Även Dalen (2015) framhåller betydelsen av en god kontakt där intervjuaren har en accepterande attityd och visar ett stort engagemang. I undersökningen underlättades detta av att det redan fanns en viss relation mellan barnen och undersökaren.

Vid intervjutillfället kartlades avslutningsvis elevernas läsförmåga med ordavkodningstestet LäSt (Elwér, Fridolfsson, Samuelsson & Wiklund, 2016), både ord och nonord, för att ha data för elevernas läsförmåga. För att få ut så mycket som möjligt av intervjun är det viktigt att informanten känner sig trygg och inte utsatt för en testliknande situation enligt Stukát (2011). Därför prövades ordavkodningen i slutet av intervjutillfället för att minska risken för att eleverna upplevde tillfället som en ”testsituation”.

Alla intervjuer genomfördes hemma hos informanterna eller hos en vän till dem. Dialog fördes med informanternas vårdnadshavare om var de ansåg att intervjun skulle genomföras, eftersom det enligt Stukát (2011) är viktigt att informanten känner sig trygg och att intervjun genomförs i en miljö som informanten upplever som lugn. Intervjuerna spelades in via ett program på Ipad för att på sått försäkra att all information från intervjuerna kom med. Utöver inspelningen antecknades även korta stödord under intervjun som ansågs viktiga samt områden som behövde följas upp ytterligare i intervjusituationen, vilket Bjørndal (2005) rekommenderar. Vid genomförandet av think

aloud-metoden användes även kopior på de texter som eleven läste för att underlätta att dokumentera hur läsprocessen förflöt samt om det uppkom frågor under tiden.

5.6 Tematisk analys

Metoden som valts för att analysera studiens data är tematisk analys så som den beskrivs av Braun och Clarke (2006). I studien har data från genomförandet av think aloud-metoden och den semistrukturerade intervjun slagits samman i en gemensam dokumentation för varje informant. Braun och Clarke beskriver att metoden med tematisk analys har teoretiskt flexibelt tillvägagångssätt för att analysera kvalitativa data. Analysförfarandet syftar till att identifiera, analysera och upptäcka teman i datamaterialet. I studien används induktiv ansats vilket innebär att texten får ”tala fritt” och generera teman som beskriver innehållet. Braun och Clarke betonar att tillvägagångssättet kräver en iterativ process fram och tillbaka i datamaterialet under analysarbetet för att komma fram till tillförlitliga teman.

Metoden består av sex steg enligt Braun och Clarke (2006):

Fas 1) innebär att *bekanta sig med datamaterialet*. I detta steg transkriberades materialet och lästes igenom flertalet gånger. Syftet var att söka efter djup och bredd samt hitta mönster och övergripande idéer. Transkriberingen gjordes vartefter intervjuerna var genomförda, vilket Dalen (2015) menar är fördelaktigt eftersom det möjliggör bästa möjliga återgivning. Transkriberingen resulterade i att det analyserande förloppet påbörjades ganska direkt eftersom tankeprocesser startades då materialet bearbetades. Inledningsvis framträdde några övergripande områden.

Fas 2) *kodning*, innebär att söka efter koder som framkommit vid de upprepade genomläsningarna. Med koder avses sådant som utifrån intervjumaterialet är intressanta att analysera vidare. Braun och Clarke rekommenderar att försöka koda på ett sådant sätt att det möjliggör så många teman som möjligt samt att hålla koderna nära sitt sammanhang i texten. I denna fas uppkom många koder inom några olika områden. Flera av koderna var förhållandevis lika varandra men var ändå motiverade att ha tydliggjorda i materialet.

Fas 3) innebär att *leta efter teman* utifrån de koder som framkommit i datamaterialet. Genom att praktiskt arbeta med att sortera koder i möjliga teman på olika sätt kan teman

successivt växa fram som är pålitliga i relation till datamaterialet. I denna fas är det enligt Braun och Clarke viktigt att inte ta bort några koder eller teman eftersom det ännu är ett arbetsmaterial som inte analyserats klart. Under analysprocessen kan det senare visa sig att något tema bör avfärdas, förbättras, slås ihop eller delas upp. Braun och Clarke framhåller att det också kan vara lämpligt att ha ett tema benämnt ”diverse” för att samla koder som ännu inte hör hemma i något tema. I denna fas fanns det inledningsvis flera teman men vid fördjupad analys framträdde kodernas likheter och dessa kunde läggas under samma tema. Emellertid framkom behovet av att ha underteman eftersom temana annars skulle bli för omfattande. Dessa underteman underlättade det fortsatta analysarbetet mycket.

Fas 4) börjar när det framkommit en uppsättning med möjliga teman genom att *granska teman* igen. I arbetet med att noga undersöka temana är syftet att uppmärksamma om något tema behöver förbättras, delas upp eller korrigeras på annat sätt. I denna fas är det centralt att granska så att data inom samma tema hänger ihop samt att det är distinkt skillnad mellan olika teman. Här kan det också vara möjligt att föra in koder som ännu inte passerat in i ett tema. I genomförandet av denna fas valdes att ta en paus på ett par dagar för att skapa distans till materialet och återkomma med nya tankar och en kritisk hållning för att analysera om temana och dess underteman var tillförlitliga.

Fas 5) innebär att *definiera och namnge teman*. I denna fas ska kärnan i temat bli tydlig och en detaljerad analys skrivs fram där vad som är centralt och varför tydliggörs. För att säkerställa att resultatet för studien tydligt relaterar till studiens syfte och frågeställningar repeterades detta grundligt. Denna fas tog tid och var prövande då ambitionen var att namnen på teman och underteman skulle vara stringenta och distinkta. Namnen har under arbetets gång bytts ut vid ett flertal tillfällen.

Fas 6) innebär att *sammanställa materialet* och göra en tydlig redogörelse av de teman som framkommit samt deras relevans till datamaterialet. Det görs med fördel enligt Braun och Clarke genom att lyfta fram specifika exempel som är nära sammanlänkade med de olika temana för att visa på arbetets validitet. I arbete med denna fas var det emellanåt svårt att avgöra vilka citat som var motiverat att lyfta fram för att visa på förankringen till resultatet av studien. Eftersom det i empirin fanns mycket intressanta reflektioner från eleverna var det även ibland svårt att välja bort vissa citat. Fas 6 var en mycket intressant fas som gav möjlighet att processa resultatet och försöka ge det rättvisa.

5.7 Forskningsetiska överväganden

Studien har genomförts enligt Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer för god forskningssed. Detta innebär att det i arbetet tagits hänsyn till de fyra forskningsetiska grundkrav som föreskrivs av Vetenskapsrådet; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. I enlighet med informationskravet informerades vårdnadshavarna inför studien i missivbrev om studien och vilket syfte undersökningen hade samt att barnen informerades personligen i samband med intervjuerna. I samband med intervjuerna förtydligades samtyckeskravet och barnen fick information om att deltagandet var frivilligt samt att de när som helst kunde välja att avbryta sitt deltagande i studien om de inte längre upplevde att deltagandet kändes ok. Vidare informerades även barnen vid intervjutillfället att intervjun spelades in med hjälp av digitalt verktyg och de fick även ge sitt samtycke till detta. I anslutning till det fick de också information om att materialet skulle förstöras efter att transkriberingen var genomförd. Med utgångspunkt i konfidentialitetskravet klargjordes i missivbrevet att deltagarna inte ska gå att känna igen i studien. Detta innebär därför att deltagarna har fingerade namn i studien. Gällande nyttjandekravet informerades om att det insamlade materialet endast används till den aktuella studien och att det som samlats in inte kommer att användas till något annat än till forskningens syfte. Enligt Kvale och Brinkman (2014) kommer forskningsetiska övervägande in i varje del av undersökningen och det är av yttersta vikt att reflektera över val som görs under studiens gång.

6. Resultat

I följande avsnitt presenteras studiens resultat. Det empiriska materialet har lett fram till ett antal teman och underteman. Resultatredovisningen utgår från följande huvudteman: Svårigheter med att läsa faktatexter, Strategier för att förstå faktatexter, Nivåer av läsförståelse. Dessa teman presenteras nedan och exemplifieras med citat för att visa på innebörden i respektive tema. Citaten är refererade i exakt form och markeras med hakparenteser med tre punkter [...] då ord eller meningar utelämnats eller en beskrivning behövs för att komplettera citatet.

6.1. Svårigheter med att läsa faktatexter

I genomförandet av metoden think aloud och intervjuerna beskrev elever att det fanns olika faktorer som gjorde faktatexter svåra att förstå. Dessa sorteras under tre teman: *svårigheter på textnivå*, *svårigheter på meningsnivå* och *svårigheter på ordnivå*.

6.1.1 Svårigheter på textnivå

När eleverna beskrev vad som gjorde faktatexter svåra att förstå gav alla elever uttryck för att textens längd påverkade läsningen. De menade att när texten är lång innehåller den mycket fakta vilket är ansträngande att hålla i minnet. Eleverna gav också uttryck om en förväntan att komma ihåg allt av det de läste vilket innebär stor belastning för dem. Eleverna tog även upp att det vid faktatextläsning ofta är frågor i anslutning och att det upplevs som svårt att komma ihåg allt för att kunna svara på frågorna. *När det är långa texter blir det så mycket att komma ihåg, ibland är det svårt att komma ihåg allt då.* (Elev 2).

Eleverna beskrev att de upplever att faktatexterna innehåller mycket viktigt och att det är krävande att komma ihåg allt från dem. Eleverna verkade också ha svårt att välja ut det mest centrala i texterna utan beskrev att de förväntades komma ihåg allt vilket naturligtvis är ansträngande för eleverna.

Det framkom även att eleverna upplevde en känsla av stress när de läste långa faktatexter i skolan. I anslutning till läsningen ska de ofta svara på frågor och då måste de skynda sig för att hinna med att svara på alla frågor innan lektionen är slut.

Jag blir stressad när det är mycket text som jag ska läsa men jag brukar försöka peppa mig ändå [...] men ibland blir min läsning dålig och då kan jag till exempel missa ordet i, det ordet är så litet och så läser man så snabbt och då kanske man märker sen att det är en konstig mening och då måste man få ihop den till en bra mening och läsa om och då går det en extra minut på lektionen. (Elev 7)

Eleverna gav uttryck för att de blev stressade och att de ibland önskade att de skulle få mer tid att hinna läsa texten flera gånger. Det tycks även som att undervisningen i samband med faktatextläsning ofta syftar till att svara på frågor. Eleverna omnämner inte själva lärandet i så stor utsträckning utan fokus verkar ligga på att svara på frågor och då kan det ifrågasättas vad eleverna får med sig för kunskaper genom en sådan undervisning.

Några elever beskrev också att de upplevde det svårt att läsa texter som är långa eftersom de innehåller så många rader, såsom Elev 4: *Det är svårt med långa texter, att hålla koll på vilken rad man är på.*

Texters längd verkar påverka svårigheten att läsa faktatexter. Även om texterna i studien inte var så långa, var detta något som flera av eleverna lyfte fram i den efterföljande intervjun. I årkurs 4 möter elever generellt längre texter än vad de gjort när de gått i lågstadiet vilket kan vara en orsak till att de uttrycker att det är svårt när texterna är långa.

6.1.2 Svårigheter på meningsnivå

Eleverna gav inte uttryck för så mycket svårigheter på meningsnivå. Även om det vid intervjun specifikt frågades efter svårigheter på meningsnivå beskrev elever knappt något som var svårt. Elev 5 var den elev som berörde detta tydligast: *Ibland kan meningarna vara långa och bli lite krångliga att läsa men det är inte så ofta jag tänker på att de är det.*

Eleverna hade svårt att svara på frågan om svårigheter på meningsnivå och kom osökt direkt in på textnivå vid dessa svar. En tolkning är att det kan vara svårt för elever i den här åldern att reflektera kring meningars struktur och uppbyggnad. Kanske har de inte tillräcklig kunskap att analysera meningsstruktur och vad som gör meningar komplexa då man vanligtvis inte arbetat med grammatik i så stor utsträckning under lågstadiet.

6.1.3 Svårigheter på ordnivå

Elever beskrev utförligt vad som vållade svårigheter på ordnivå i samband med läsning av faktatexter och dessa berörde både förståelse och ordavkodning. Flera elever beskrev att långa och sammansatta ord kunde vara svåra att läsa samman. I en av texterna fanns ordet *utvecklingsländer* vilket vållade svårigheter för många av eleverna.

Det här är ett långt ord och då är det svårt...[...]. Kanske vet man halva ordet och då kan man säga det jättesnabbt men andra halvan tar lång tid att ljuda och då får man hålla på med ordet ett tag som jag fick göra nu. (Elev 7)

Långa och även sammansatta ord verkade vålla svårigheter vid läsningen. I årskurs 4 ökar vanligtvis komplexiteten i de texter eleverna möter. En orsak kan vara att många texter komprimeras och omskrivs med nominaliseringar vilket leder till att texterna innehåller fler substantiv som ofta är sammansatta och långa.

Flera av eleverna beskrev även att ord kunde vara svåra att läsa om de inte kände igen dem sedan tidigare eller om orden innehöll bokstäver och ljud som inte lät som de brukade.

Elev 5:

En del ord kan vara svåra att läsa även om de inte är långa. Som det ordet [pekar på ordet energi] är svårt att läsa och svårt att uttala och veta hur det ska låta. En del ord känner jag igen bättre och då är det lättare.

Eleven beskrev att det blir lättare att läsa när hen känner igen orden vilket innebär att eleven har förmåga att använda sig av en ortografisk läsning men att denna inte är tillräckligt etablerad för en del ord som eleverna möter i faktatexter. Vid läsning av faktatexter är det emellertid inte ovanligt att eleverna möter ord som inte är så vanligt förekommande i texter de brukar läsa, såsom ämnesspecifika termer, och de har därför kanske inte tidigare mött dem. Det innebär att ordavkodningen kan bli ansträngande vilket i sin tur kan påverka förståelsen.

Alla elever utom en beskrev att det är vanligt att det finns ord i faktatexter som de inte känner till betydelsen av. Eleverna beskrev att det därmed kunde vara svårt med läsningen om de inte förstod ord när de läste faktatexter. Elev 3 gav uttryck för detta: *En del ord har jag aldrig hört förut och då blir de svåra för mig när de är nya.*

Att möta obekanta ord i faktatexter beskriver eleverna som svårt. I faktatexter, till skillnad mot skönlitterära texter, finns det inte lika mycket beskrivande text som kan underlätta förståelsen utan här är varje enskilt ord mer avgörande för förståelsen vilket kan vara orsak till att eleverna upplever att okända ord vållar svårigheter. Eleverna beskrev även att de ofta får hjälp med betydelsen av orden innan de börjar läsningen via en genomgång. Likväl framställde de att det var utmanande att både förstå och läsa nya ord.

Sammanfattning

Svårigheterna som framkommer handlar antingen om *teknik* eller *innehåll* och dessa båda dimensioner kan påverka elevernas förståelse. De tekniska delarna som blir uppenbara i elevernas beskrivningar är utmaningar med många rader i texten som är svåra att följa, långa sammansatta ord eller ord med ovanliga bokstavskombinationer som är svåra att avkoda samt långa och krångliga meningar som är svåra att avkoda och förstå. Vad gäller innehållet så är det flera delar som utmanar såsom att texterna innehåller många viktiga fakta som sammantaget är svåra att komma ihåg, att texterna innehåller många obekanta

eller ämnesspecifika ord som är svåra att förstå och kan ha olika betydelser. Även det faktum att eleverna ofta ska svara på frågor i anslutning till faktatextläsningen beskrivs som utmanande för eleverna.

6.2. Strategier för att förstå faktatexter

Under läsningen med metoden think aloud och i efterföljande intervju beskrev eleverna hur de gör för att förstå faktatexter. Dessa beskrivningar resulterade i två teman, *strategier på textnivå* och *strategier på ordnivå*. Båda dessa teman innefattar också underteman vilka redogörs för nedan.

6.2.1 Strategier på textnivå

Eleverna gav uttryck för olika strategier som de använder sig av för att förstå när de läser faktatexter. Dessa strategier sorterades till tre underteman, *linjär läsning*, *ickelinjär läsning* och *aktiv meningsskapande läsning*.

6.2.1.1 Linjär läsning

Två av eleverna hade svårt att beskriva vad de gjorde för att förstå faktatexterna när de läste. De menade att det främst handlade om att bara läsa och lära sig. Dessa elever hoppade över att läsa rubrikerna på båda faktatexterna vilket också kan vara intressant att reflektera över. Under läsningen tolkades det inte heller att de gjorde annat än att läsa styckena från början till slutet i anslutning till metoden think aloud. Elev 2: *Jag bara läser och så lär jag mig. Om det är svårt så läser jag om papperet igen.*

Att beskriva vad de gör för att förstå en faktatext framstod som svårt för dessa elever eftersom de menade att det handlade om att endast läsa. I samtal med eleverna om innehållet framstod det som att dessa elever hade svårare att förstå och göra inferenser. Deras förståelse tolkades som bristfällig och som exempel hade dessa elever svårt att förklara varför det behövdes extra kläder när man gick på långtur i fjällen.

6.2.1.2 Ickelinjär läsning

Några av eleverna beskrev vid genomförandet av metoden think aloud mer nyanserat och utvecklat vad de gjorde för att förstå faktatexter. I samband med läsningen uppmärksammades att eleverna inte per automatik läste rubrikerna, då exempelvis en elev hoppade över att läsa båda rubrikerna på båda faktatexterna samt att en elev inte läste

rubriken på ena faktatexten. När de läste stannade de emellanåt och beskrev att de behövde söka tillbaka i texten och läsa om igen för att förstå innehållet. Några meningar lästes direkt ännu en gång för att klargöra innehållet. Eleverna stannade även upp och funderade innan de läste vidare. Elev 4 beskriver detta tydligt: *När jag läser faktatexter så behöver jag ibland gå tillbaka i meningen och läsa igen och ibland skumläser jag i texten för att hitta det jag behöver läsa igen.*

Elever beskriver att de rör sig i texten och går tillbaka för att läsa textstycken ännu en gång vid behov. Det tyder på att de reflekterar över sin förståelse och är medvetna om att de stundom behöver repetera delar av texten för att fördjupa förståelsen.

Elever gav också uttryck för att det var svårt att läsa texter som innehåller många rader och att de därför behöver använda strategier för att underlätta läsningen. Elev 4 beskriver det såhär: *Det är svårt med långa texter, att hålla koll på vilken rad man är på. Då brukar jag hålla koll med fingret och kolla så att jag läser på rätt rad.*

Det framkommer att faktatexterna upplevs som längre och mer komplexa att läsa, bland annat eftersom de innehåller många rader. Elever i årskurs 4 har kanske inte så stor erfarenhet av att läsa faktatexter självständigt vilket därmed utmanar dem i lässituationen på olika sätt.

6.2.1.3 Aktiv meningsskapande läsning

Två av eleverna visade under läsningen och i efterföljande intervju att de använde sig av mer utvecklade strategier för att förstå faktatexterna. Inledningsvis scannade båda eleverna av faktatexterna och läste rubriken innan de började läsa. En av dem anknöt direkt till egna erfarenheter och nämnde att de läst om fjällen nyligen i skolan. Elev 5: *Vi har läst om Sverige i skolan och då har vi läst om fjällen en del.*

Eleverna kopplade läsningen till egna erfarenheter som kom till uttryck med metoden think aloud. I texten fanns ordet *långtur* och detta var ett ord som båda eleverna förklarade med att de associerade med att de hade gått på tur tidigare och att det i det här fallet syftade på en lång vandring. Det här tyder på att eleverna läser med utvecklade strategier och tar stöd av tidigare erfarenheter för att tolka textinnehållet. Vidare framkommer det att eleverna rör sig i texten för att utveckla sin förståelse genom att bland annat läsa om meningar.

Jag backar tillbaka och läser i texten igen ibland om jag inte riktigt förstår men det är ju inte alltid det är bra när det är nytt stycke för stycket innan kan ju handla om annat och då kan det vara bättre att läsa framåt istället för att få veta mer. (Elev 5)

Eleverna beskriver på flera sätt att de är eftertänksamma i sin läsning och att de stannar upp ibland för att tänka. Vidare så rör de sig i texterna fram och tillbaka för att underlätta förståelsen.

I efterföljande intervju gav eleverna uttryck för att det är viktigt att tänka på det man läser. Ett exempel på detta var reflektionen från Elev 1: *Om man inte tänker på det man läst kommer det inte så lätt in i huvudet.*

Citatet ger uttryck för vikten av att reflektera kring läsningen och sin förmåga att komma ihåg. Det kan tolkas som att eleven har en god metakognitiv förmåga att reflektera över sitt sätt att läsa och sin förståelse vilket är särskilt centralt vid faktatextläsning.

6.2.2 Strategier på ordnivå

I studien beskrev eleverna att det främst var ord som vållade svårigheter vid läsning av faktatexter och detta togs upp av alla elever vid de efterföljande intervjuerna. Svårigheterna som beskrevs var både att avkoda orden och att förstå dem. Detta innebär att temat har två underteman, *strategier för att förstå ord* och *strategier för att läsa ord*.

6.2.2.1 Strategier för att förstå ord

Under läsningen fortsatte eleverna främst att läsa och uppmärksammade inte ordens betydelse i så stor uträkning med metoden think aloud. Däremot beskrev eleverna strategier för att förstå ord väl i den efterföljande intervjun med hjälp av flera sonderande frågor. Eleverna beskrev att när de stötte på ett ord som de inte förstod frågade de någon annan såsom läraren om betydelsen av ordet. Detta var en strategi som nästan alla elever beskrev att de använde sig av i första hand. Elev 3: *Om jag inte förstår ett ord så brukar jag räcka upp handen och fråga fröken, men om jag förstår fortsätter jag ju bara att läsa.*

Beskrivningen av att fråga någon annan var därmed den strategi som tydligast framkom att eleverna främst använde sig av. Denna strategi tolkas som mindre gynnsam och det är oroande att det är den strategi som i första hand beskrivs. Med detta förfarande riskeras lärande att gå förlorat när eleverna bara får förklaringen av någon vuxen.

En annan strategi som framkom i elevernas beskrivningar av strategier för att förstå ord var att använda sig av kunskapen om enskilda morfem för att försöka nå en förståelse av ordet.

Jag brukar läsa ordet och se om jag känner igen någon del av ordet och sen tänker jag på det och om jag kan förstå då. Ibland kan man byta plats på orddelarna också så att man förstår bättre. (Elev 6)

Eleverna gav uttryck för att använda sig av morfologisk kunskap för att förstå orden genom att dela upp orden och därmed pröva att söka förståelse av enskilda orddelar. Strategin som eleverna använder sig av för att förstå ord handlar om att dra nytta av ordens delar för att utveckla förståelsen av ord. Detta är en aktiv strategi som kan antas vara verkningsfull för att utveckla ordförrådet.

Eleverna beskrev också att de inte stannade vid alla ord som de tyckte var svåra att förstå utan att de även kunde använda sig av andra strategier då. En strategi som framkom var att eleverna läste vidare i texten. De beskrev att det ibland löste sig eftersom de förstod ordet senare när de läst längre fram i faktatexten. Elev 5 beskriver det så här: *Om man inte förstår kan det ibland vara bra att fortsätta läsa så får man se om man förstår det då.*

Enligt beskrivningen av denna strategi verkar förståelsen lösa sig när eleverna får mer information framåt i texten. Självfallet kan det vara så och att det därför ibland är betydelsefullt att just fortsätta läsa. Emellertid finns det risker med en sådan strategi om det senare visar sig att eleven inte nått förståelse för ordet genom att fortsätta läsa. Det är även något som kommer till uttryck när några av eleverna beskriver att de emellanåt struntar i att de inte förstår ett ord och ändå läser vidare i texten. Elev 7: *Om det är ett ord som jag inte förstår struntar jag i det ibland.*

Det framkommer alltså att elever även bortser från att de inte förstår enskilda ord när de läser faktatexter. Det kan tolkas som att de anser att förståelsen för ord inte är så väsentlig utan att det räcker att förstå det mesta. Det här är självfallet olyckligt och särskilt när studien fokuserar på genren faktatexter där enskilda ord kan ha mycket stor relevans för förståelsen och kunskapsutvecklingen.

6.2.2.2 Strategier för att läsa ord

Under läsningen av faktatexterna uppkom det vid några tillfällen svårigheter med att utläsa ord då eleverna stötte på en del ord som de inte kunde avkoda så enkelt. Det var både ord som var långa eller sammansatta och ljudstridiga ord som eleverna hade svårt att inledningsvis sammanljuda korrekt, såsom ordet *industrialiserades*. En del av eleverna ljudade dessa ord högt medan några ljudade tyst. Elev 4 beskrev det på detta vis: *Äh, det här ordet är svårt... då liksom stannar jag nu och nästan börjar läsa ordet inne i mitt huvud med ljud och ljudar ihop olika delar av ordet och aha det heter såhär...industrialiserade.*

Strategin som beskrevs för att läsa orden var att ljuda samman ordet successivt med morfologisk läsning samt att läsa ordet flera gånger. Att läsa ordet flera gånger kan vara betydelsefullt för att kunna betona ljudstridiga ord korrekt vilket är en viktig förutsättning för att förstå dem. När elever möter ord som de har svårigheter att läsa kan ordavkodningen bli ansträngande vilket även kan påverka förståelsen.

Sammanfattning

Eleverna använder sig av olika strategier vid faktatextläsning som kan tolkas som *passiva* eller *aktiva* strategier. Vad gäller passiva inslag i samband med läsningen uppfattas att eleverna bara läser utan att använda sig av lässtrategier men också att de hoppar över rubriker eller ord som de upplever svåra eller obekanta. Det framkom även att elever i hög utsträckning valde att fråga någon, främst läraren, vilket också uppfattas som en passiv hållning till läsningen och sin förmåga att själv åstadkomma förståelse av faktatexten. Aktiva strategier som eleverna gav uttryck för av lästeknisk art var att de ljudar högt för att försöka känna igen ord, att de identifierade morfem för att underlätta läsningen och förståelsen samt att de läste om ord eller meningar vid behov. De aktiva strategier som riktade sig mot innehållet var att de översiktssläste och rörde sig i texten, reflekterade över innehållet och utnyttjade egna erfarenheter och tidigare kunskaper, gjorde inferenser och tog ut det viktigaste i texten.

6.3. Nivåer av läsförståelse

I genomförandet av metoden think aloud och de efterföljande intervjuerna kunde olika nivåer av läsförståelse urskiljas. Läsförståelsen kom till uttryck genom elevernas beskrivningar av sin förståelse samt med hjälp av frågor som ställdes vid think aloud-

metoden efter att eleverna läst faktatexterna. I analysen framkom tre teman och dessa är *begränsad förståelse, utvecklad förståelse, och väl utvecklad förståelse.*

6.3.1 Begränsad läsförståelse

En nivå av läsförståelse som kom till uttryck tolkades som mycket enkel och begränsad. Läsförståelsen framstod främst som informationsöverföring och att det som lästs varken tolkades eller analyserades. Vid frågor om textens innehåll sökte eleverna åter i texten efter svaret och repeterade det. Om frågorna krävde att eleverna skulle göra inferenser så hade de mycket svårt att komma fram till något svar. Ett exempel på detta var svaret från Elev 2: *Hm, det har vi inte pratat om i skolan...och jag har inte hört det innan, eller jo någon gång innan kanske men jag vet inte vad det var.*

Elevernas läsförståelse tolkas vara begränsad och verkar nästan bara bestå av information från det som står i texten och inga anknytningar till egna erfarenhet framkom i anslutning till att frågorna ställdes. Vid läsning av faktatexter ställs eleverna inför en rad utmaningar och en av dessa är att samordna information som står på olika ställen samt göra inferenser, vilket dessa elever hade begränsad förmåga att göra.

Vid frågor om textens innehåll uppfattades också att eleverna hade en passiv hållning till texten och en begränsad textrörlighet. Eleverna sökte stöd för att kunna svara på frågorna och försökte på olika sätt få ledtrådar av mig som intervjuare för att på så sätt kunna ange ett svar. Det blir tydligt i nedanstående återgivning av intervjun.

Undersökaren: Varför är det bra att ha industrier?

Elev 2: Industrier är ju...vänta jag måste läsa igen...I-länder? Eller vad sa du?

Undersökaren: Varför är det bra att ha industrier?

Elev 2: Öh, i-länder har mer pengar...U-länder...

I ovanstående exempel framkommer det att eleven inte reflekterar kring vad hen läst utan verkar ha en passiv hållning. Intressant är att Elev 2 har en mycket god läsförmåga, enligt tidigare genomförda lästester, och läsningen framstod som automatiserad och säker. Här bekräftas det som Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986) ringar in, att läsförståelse är en kombination av god avkodningsförmåga och god språkförståelse och att

båda faktorerna är centrala för att eleven ska nå en förståelse för det lästa. När det gäller läsning av faktatexter blir det också tydligt att det i god språkförståelse ingår ordkunskap.

I samband med läsningen framgår också att dessa elever inte använder sig av tidigare erfarenheter och kunskaper. Ett exempel på det är att en elev återgav att det bodde 7 miljoner människor på jorden istället för 7 miljarder som det står i texten. Detta kan tyda på att eleven inte kopplade till tidigare kunskaper eftersom hen rimligtvis har kännedom dels om skillnaden på miljarder och miljoner, dels om ungefärlig storlek på befolkningen i exempelvis Sverige. Det framkom också att eleverna förväntade sig att allt ska stå i texten vilket blir uppenbart i anslutning till nästa återgivning av intervjun.

Undersökaren: Vad gör en industri?

Elev 2: Öh, det vet jag nog inte eller står det i texten?

Eleven anknyter inte till tidigare erfarenheter i ovanstående exempel vilket är olyckligt. Vid faktatextläsning möter eleverna ofta ny information vilket kan vara krävande att ta in och bearbeta. Därför är det i samband med faktatextläsning viktigt att kunna ta stöd av tidigare erfarenheter eller kunskaper för att länka samman ny information som framkommer och på så sätt tolka vad som står för att utveckla sina kunskaper. Utan denna förmåga att använda tidigare kunskap blir eleven snarare beroende av texten för att kunna bevara frågorna.

6.3.2 Utvecklad läsförståelse

Detta tema ringar in en ytterligare nivå av läsförståelse som tolkas som en mer utvecklad form av förståelse än den som beskrevs i avsnitt 6.3.1. I detta tema framstår läsförståelsen som djupare och att eleverna har en mer aktiv hållning till läsningen. Vid genomförandet av metoden think aloud och när frågor ställs för att pröva läsförståelsen, visar eleverna förmåga att tänka om det lästa och koppla dessa till egna erfarenheter.

Undersökaren: Det stod i texten att det kunde vara på liv och död i fjällen, vad tror du de menade med det?

Elev 4: Man kan väl trilla ned och slå sig i fjällen kanske.

I sekvensen framkommer att eleven tar stöd av egna kunskaper om fjällen genom att beskriva att man kan trilla ned och slå sig. Däremot verkar det inte som att hen använder sig av det som beskrevs i texten om att vädret kan vara omväxlande och snabbt förändras.

I studien synliggjordes andra reflektioner kring samma fråga där svaren var mer begründande och det uppfattades att information används från texten för att kunna svara på frågan.

Undersökaren: Det stod i texten att det kunde vara på liv och död i fjällen, vad tror du de menade med det?

Elev 3: Man kan ju frysa ihjäl om vädret ändras och man inte har så bra kläder med sig. Sen kan det ju också komma snö och man kan hamna under snön...hm, man vet aldrig vad som händer i fjällen.

Eleven verkar basera sitt svar både på egna erfarenheter och information som framkom i texten. Vid läsning av faktatexter krävs det att läsaren är aktiv för att nå en utvecklad läsförståelse. Det kan tolkas som att eleverna är en bit på väg att utveckla god läsförståelse genom att både koppla till egna erfarenheter och information från texterna. Dock uppfattas detta sätt att tolka faktatexter inte som tillräckligt utan eleverna behöver använda sig av information från fler ställen i texten och behärska förmågan att göra inferenser.

6.3.3 Väl utvecklad läsförståelse

Det sista tema som kan urskiljas ur studiens empiri innehåller en väl utvecklad läsförståelse där eleverna ger uttryck för att använda sig av information från texten på olika ställen, använder sig av egna erfarenheter samt gör inferenser. I anslutning till metoden think aloud framgår att eleverna rör sig i texten för att kunna tolka innehållet. Eleverna ger utförliga svar på frågor som kräver inferenser och kopplar samman med tidigare kunskaper.

Undersökaren: Varför är det bra att ha industrier för ett land?

Elev 7: Ja, det är ju också nackdelar, men fördelar är att de kan få pengar genom att sälja varor som de kan ge till sina arbetare och sitt land. Men nackdelar är ju att de inte är miljövänliga och kan släppa ut avgaser och sånt.

Det framgår att några av eleverna visar på en väl utvecklad förståelse där de använder sig av information från texten samtidigt som de reflekterar över informationen och anknyter till kunskaper. Att göra inferenser och förstå hur en text hänger samman och att kunna läsa

information mellan raderna samt koppla till den kunskap man redan har är centralt för läsförståelsen.

Elever visade även förmåga att kunna sammanfatta och ta ut det mest centrala ur faktatexterna som de läste. Detta var inte något som specifikt frågades efter i undersökningen, men i anslutning till att välja ut den viktigaste meningen valde Elev 1 att istället sammanfatta texten.

Undersökaren: Kan du välja ut den viktigaste meningen i det du läst?

Elev 1: [Funderar länge]...jag tror jag sammanfattar istället. Det handlar liksom om att vissa har mindre och det behöver lysas upp i världen om att vissa inte har det bra. En del har mer och det är inte rättvist. Vi har ju extrem tur att vi bor i Sverige och kan ha fint hus eller lägenhet och bo bra och så.

Det kan tolkas som att eleven har en väl utvecklad förståelse genom att hen visar förmåga att sammanfatta och anknyta textens innehåll till egna erfarenheter och reflektioner. Syftet med läsförståelseundervisningen och kunskapsutvecklingen är till stor del just detta, att läsa kritiskt och reflekterande vilket Elev 1 tolkas vara på väg att behärska.

Sammanfattning

I studien framkom som redogjorts ovan tre olika nivåer av läsförståelse. Nivån som beskrivs som begränsad förståelse karaktäriseras av att läsningen ses som ren informationsöverföring utan vare sig reflektion, tolkning eller analys. Elever som gav uttryck för denna nivå av läsförståelse var textberoende och sökte ledtrådar i texten för att svara på frågor. Dessa elever gjorde inga inferenser och knöt inte heller an till egna erfarenheter eller tidigare kunskaper och var inte textrörliga. I nivån som beskrivs som utvecklad läsförståelse framkom det att elever i viss mån kopplade information från texten till egna erfarenheter. Det synliggjordes också att de hade en viss textrörlighet men de hämtade inte information från olika delar av texten. I den högre nivån, väl utvecklad läsförståelse, framkom att elever hämtade information från olika delar av texten, reflekterade över innehållet, kopplade till tidigare kunskaper och gjorde inferenser. Elever inom denna nivå sammanfattade även textens huvudsakliga innehåll och kunde ta fram textens budskap och visade tydlig textrörlighet.

7. Diskussion

Följande avsnitt innehåller två delar, metoddiskussion samt resultatdiskussion. Metoddiskussionen berör studiens metod och reflektioner kring hur urval, datainsamling och analys genomförts. I resultatdiskussionen behandlas studiens resultat i förhållande till studiens syfte, forskning samt teoretisk ram.

7.1 Metoddiskussion

Att jag skulle skriva ett examensarbete som sista uppgift i speciallärarutbildningen har jag naturligtvis vetat under lång tid. Trots detta har jag haft svårt att välja vilket område som jag skulle fördjupa mig inom. Det finns ju så mycket intressant att undersöka noggrannare! Efter mycket velande fram och tillbaka fick jag kontakt med Åsa Elwér som beskrev det kommande forskningsprojekt som hon skulle påbörja. I samband med samtal med Åsa började så smått intresset vakna till liv för att undersöka området läsförståelse närmare. Att också få göra det tillsammans med elever kändes mycket inspirerande. Metoden för datainsamling har varit think aloud-metoden och kvalitativ semistrukturerad intervju. Inledningsvis funderade jag fram och tillbaka vilken metod som skulle användas för resultatinsamling. Valet stod mellan kognitiv intervju och think aloud-metoden i kombination med den kvalitativa intervjun i semistrukturerad form för att på detta sätt få en så bred insamling av data som möjligt. När jag tog del av beskrivningen av metoden think aloud såsom Wade (1990) beskrev den kände jag direkt att detta förfarande skulle vara passande för studiens syfte.

Afflerbach och Johnston (1984) lyfter fram en metod, *verbal report*, som liknar den som använts i studien och beskriver den som framgångsrik för att ta del av informantens tankar under läsprocessen. Likafullt lyfter de fallgropar med förfarandet och menar bland annat att man bör vara medveten om att processen att beskriva sina tankar och tänka högt kan påverka läsprocessen. Även informantens verbala förmåga påverkar hur utförliga data som erhålls och att det kan finnas risk att barn inte är så verbala. Det kan likaså finnas osäkerhet om barnet har tillräcklig metakognitiv förmåga för att kunna beskriva vad det gör i läsprocessen (Afflerbach & Johnston, 1984). För att få möjlighet att genomföra studien valde jag att fråga barn via min familj och bekantskapskrets. På grund av den rådande situationen i samhället – utifrån pandemin och med restriktioner om externa besökare på skolorna i den kommun jag arbetar och bor i – kändes det som ett lämpligt tillväga-

gångssätt. I efterhand kan jag fundera över om resultatet i studien hade blivit annorlunda om jag ställt förfrågan om deltagande via skolan och haft stöd av lärare som känner eleverna i samband med urvalsprocessen. Dock är detta inget jag tror varit avgörande för studiens resultat, men likväl intressant att reflektera kring. Eftersom jag sökt informanter på egen hand har jag inte haft så stor vetskap om deras förmågor inför genomförandet och kanske är det så att om jag haft stöd av en lärare som känt eleverna haft möjlighet att intervjua elever med större verbal och metakognitiv förmåga. Upplevelsen är ändå att eleverna varit verbala i samband med genomförandet men att det skiljt sig åt vilken metakognitiv förmåga eleverna gett uttryck för. Likväl anser jag det som intressant att möta elever och ta del av deras olika förmågor.

I analysarbetet är det viktigt att reflektera över hur data samlats in och om man ställt ledande frågor (Kvale & Brinkman, 2014). I studien har ju ambitionen med varje genomförande varit att eleven ska vara verbal och dela med sig av sina tankeprocesser under läsningen och i och med detta kan det finnas risk att frågor vinklas för att leda fram till tydliga svar. I efterhand i samband med reflektioner av transkriberingarna är detta inget som framkommit, snarare att fler sonderande frågor kunde ha ställts under genomförandet. Dalen (2015) understryker vikten av att ha ett "barnperspektiv" och tolka svaren genom barns ögon, och det innebär att intervjuaren behöver hålla sig formell till situationen och ha en medveten hållning till sina egna uppfattningar för att inte lägga in tolkningar i barnens svar. Här finns emellertid en risk att svaren tolkats som tydliga och utförliga då undersökaren främst har erfarenhet av arbete med yngre elever. Det är också viktigt att ge barnet utrymme att tänka färdigt och inte skynda på vid intervju samt att det finns gott om tid för att ställa följdfrågor (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Intervjuerna kan i efterhand uppfattas en aning forcerade även om tid gavs för eleverna att utveckla svaren. En orsak till detta kan vara att en del av intervjuerna genomfördes med andra barn närvarande i huset som väntade på att eleven skulle vara klar. Jag tror dock inte att detta påverkat elevernas svar och studiens resultat.

Tillförlitlighet för studiens resultat kan bland annat förklaras med hur noggrant och systematiskt forskningsprocessen genomförts (Fejes & Thornberg, 2015). I föreliggande studie anser jag att detta beaktats grundligt och att genomförandet noggrant övervägts innan datainsamlingen påbörjades liksom före analysfasen. Analysarbetet har skett strukturerat enligt Braun och Clarkes (2006) modell för tematisk analys med sex steg.

Dalen (2015) tar upp vikten av att stundom kontrollera den egna subjektiviteten för att säkerställa att studien genomförs sakligt vilket har beaktats i studien. Kvalitativ forskning går inte att generalisera eftersom den ofta bygger på studier med ett begränsat urval (Bryman, 2018). Denna studie har inte gjorts utifrån ett representativt urval varför resultatet inte i någon mening kan anses som generaliserbart. Avsikten har inte heller varit detta utan istället att presentera en studie som svarar mot syftet, att synliggöra hur elever gör när de ska förstå en faktatext samt vad som vållar svårigheter för förståelsen.

7.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen diskuteras resultatet av studien i relation till forskning och den teoretiska ramen. Resultatdiskussionen är uppdelad i avsnitten *elevernas läsförståelse* och *svårigheter och strategier vid läsning av faktatexter*.

7.2.1 Elevernas olika nivåer av läsförståelse

I studien framkom vad som tolkades som olika nivåer av läsförståelse, såsom begränsad läsförståelse, utvecklad läsförståelse och väl utvecklad läsförståelse. Dessa nivåer kunde urskiljas med hjälp av metoden think aloud samt den efterföljande semistrukturerade intervjun. Skillnader framkom såväl i hur eleverna kunde beskriva sin läsning som i vilka svar de angav på frågorna som ställdes i anslutning till faktatextläsningen. Kopplat till studiens ramverk, The Four Resources Model (Luke & Freebody, 1999), förs diskussion om studiens resultat. Praktikerna i The Four Resources Model är överförbara till olika läsförståelseprocesser som kan tolkas som nivåer av läsförståelse vilka exempelvis ingår i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) för att undersöka elevernas läsförmåga (Skolverket, 2017c). Modellens fyra praktiker kan även användas som stöd för att reflektera över undervisningens utformning och utveckla den så att repertoarerna integreras i meningsfulla sammanhang som stödjer elevernas läs- och skrivutveckling (Luke & Freebody, 1999). De olika nivåerna av läsförståelse som eleverna i studien gav uttryck för är uppdelat i underområdena *begränsad läsförståelse*, *utvecklad läsförståelse* och *väl utvecklad läsförståelse*.

Begränsad läsförståelse

Eleverna som tolkas ha en begränsad läsförståelse hade mycket svårt att beskriva vad de gjorde under själva läsningen och vid den efterföljande intervjun. Det är i likhet med vad Persson (2007) fann i sin undersökning och hon beskriver att det finns skillnader mellan

skickliga läsare och mindre skickliga läsare och hur de kan beskriva sin läsprocess. Eleverna som tolkas ha en begränsad läsförståelse menade att de *bara läste* faktatexterna. Ordavkodningen fungerade väl och det var inte den som på något sätt uppfattades hindra eleverna från att nå en god förståelse av innehållet. Däremot tolkas deras inställning till läsningen som passiv och de använde sig av lässtrategier i mindre omfattning. Eleverna behöver reflektera över vad de läser men för det krävs god metakognitiv förmåga. Enligt Roe (2014) ska den metakognitiva förmågan fungera som en kvalitetskontroll av läsförståelsen som träder i kraft när elever läser något de inte förstår för att försöka nå en bättre förståelse. Eleverna läste inte rubriken inledningsvis vilket annars kunde varit ett stöd för förståelsen i den kommande läsningen.

Kopplat till The Four Resources Model (Luke & Freebody, 1999) tolkas dessa elever röra sig i *praktiker som stödjer kodknäckande* då de till största del verkar se processen för att läsa faktatexterna som en teknisk färdighet, det vill säga att avkoda. Dessa elever kan behöva stöd för att bli strategiska läsare som använder sig av lässtrategier. Det går att stödja elever i att bli bättre på att övervaka sin förståelse och använda läsförståelsestrategier (Oakhill et al., 2018). Kendeou et al., (2014) pekar på att det är viktigt att stödja eleverna att utveckla förmågan att använda inferenser och menar att multimodala media med fördel kan användas för att träna läsförståelse. De menar vidare att det går att träna upp förmågan att göra inferenser gradvis med anpassat material som successivt utifrån förmåga blir alltmer utmanande. Gear (2019) lyfter att det är centralt att undervisa om tänkandet för att eleverna ska bli medvetna om sitt tänkande och ta hand om sina tankar. Lärarens stöd är betydelsefullt, och faktatexterna behöver introduceras och bearbetas noggrant före läsningen för att eleverna inte ska lämnas ensamma i detta viktiga arbete (Westlund, 2012).

Frågan är om skolan har identifierat de elever som i studien tolkas ha en begränsad läsförståelse. Kartläggning av läsförståelse är inte lika ofta förekommande som kartläggning av ordavkodning, och genomförs inte i så stor utsträckning på skolan som eleverna går i. Många elever med läsförståelsesvårigheter upptäcks sent och en orsak till detta kan vara att de har en god ordavkodning vilket gjort att de inte uppmärksammas (Catts et al., 2012). Att genomföra olika screeningar för att kartlägga elevernas läsförståelse är av största vikt för att kunna stödja de elever som uppvisar svårigheter inom området (Catts et al., 2012; Elwér, 2014; Levlin, 2014).

Utvecklad läsförståelse

De elever som tolkas ha en utvecklad läsförståelse beskrev vad de gjorde under själva läsningen och vid den efterföljande intervjun. Läsningen skildrades som en aktiv process. Eleverna visade förmåga att använda sig av tidigare erfarenheter för att tolka faktatextens information. Däremot uppfattades inte att de använde sig av information från olika ställen i texten för att tolka innehållet i faktatexterna vilka hade kunnat kombineras för att leda till djupare förståelse. Detta är i likhet med vad Kucan och Beck (1996) fann i en studie där de undersökte elevernas läsförståelse både av narrativa texter och faktatexter i årskurs 4. Eleverna i studien hade svårare att förstå faktatexter än narrativa texter. När eleverna gjorde sammanfattningar fokuserade dessa främst på lokal enskild information som inte sammanlänkades med annan information i texten. Vid läsning av faktatexter fann de att elever främst använde sig av personlig kunskap och erfarenhet som kombineras med enskild information från faktatexten. Detta var även något som man såg i analys av undervisningen där främst enskild information lyfts fram istället för att man sammanfattar det mest centrala i faktatexterna. Resultatet är linje med vad Skolforskningsinstitutets systematiska översikt (2019) visar, att lässtrategier som tar ett helhetsgrepp om texten leder till god läsförståelse. Däremot visar memoreringsstrategier och uppgifter där eleverna ska ta ut information ur texter inte något samband med god läsförståelse, eftersom dessa inte uppmuntrar eleverna att tänka själva och förstå meningen med texten.

Vidare så framkom vid genomförandet av think aloud-metoden att eleverna reflekterade över sin förståelse och att de rörde sig i texten för att söka tillbaka och läsa information igen. En viktig faktor för god läskompetens handlar om att röra sig i texten för att skapa mening (Liberg, 2016). Även läsarens förmåga att använda lässtrategier och den metakognitiva förmågan är centrala delar av läskompetensen (Roe, 2014). Det finns mycket som tyder på att det finns tydliga samband mellan god läsförståelse och användningen av metakognitiva strategier (Skolforskningsinstitutet, 2019). Kopplat till The Four Resources Model (Luke & Freebody, 1999) tolkas dessa elever röra sig i *praktiker som stödjer textskapande* vilket innebär att de bland annat utvecklar förståelse för texters struktur och olika syften.

Väl utvecklad läsförståelse

Elever som i studien tolkas ha en väl utvecklad läsförståelse var aktiva läsare som visade förmåga att göra inferenser och tolka budskap genom att kombinera viktiga delar av texten med relevant bakgrundskunskap. De läste med mer utvecklade strategier och sökte mening i den information som faktatexterna gav. Det framkom även att eleverna rörde sig i texten för att kunna tolka innehållet. Textrörligheten kan bidra till att utveckla förståelsen och ger läsaren möjlighet att engagera sig i texten och gå i dialog med den för att utveckla förståelsen av textens innehåll (Liberg, 2016). Eleverna beskrev också att det var viktigt att tänka på det man läste för att tillägna sig förståelse för textens budskap. Att använda sig av metakognitiva strategier och bevaka sin förståelse samt aktivt sätta in strategier om hen inte förstår är viktigt för att nå en god förståelse (Roe, 2014). Detta var strategier som eleverna använde sig av som kom till uttryck både i anslutning till think aloud-metoden och i den efterföljande intervjun. Kopplat till The Four Resources Model (Luke & Freebody, 1999) tolkas dessa elever röra sig i *praktiker som stödjer textbruk* då de utvecklar förståelsen och förmågan att använda inferenser, ta ut det viktigaste i texten, ställa frågor och koppla till sig själv samt sammanfatta texten. Eleverna tolkas även vara på väg att röra sig mot *praktiker som skapar utrymme för kritisk analys* då de i viss mån reflekterar över innehållet och jämför det med sina egna erfarenheter och tidigare kunskaper. Elever med god förståelse är anpassar sin läsning till syftet med att läsa texten. Oakhill et al. (2018) menar att mycket tyder på att elever är mer benägna att göra inferenser på kortare texter än längre, och det finns en risk att man överskattar elevernas förmåga att göra inferenser på längre texter eftersom man ofta bara undersöker förmågan på kortare texter, vilket också är fallet i föreliggande studie. Det går att på olika sätt träna förmågan att göra inferenser och sammanlänka information från olika delar av texten genom att främja elevens medvetenhet om när det är nödvändigt att göra inferenser och exempelvis använda sig av grafiska modeller eller inferensfrågor. Likväl garanterar varken undervisning eller träning att eleverna därefter använder strategierna på egen hand, men det kan i alla fall vara ett steg på vägen för att utveckla goda strategier och nå djupare förståelse (Oakhill et al., 2018).

7.2.2 Svårigheter och strategier vid läsning av faktatexter

Diskussionen kring svårigheter och strategier har delats upp i underområden vilka redovisas uppdelat på *textnivå*, *meningsnivå* och *ordnivå*.

Textnivå

Eleverna beskrev flera utmaningar på textnivå med att läsa faktatexter men områdena som eleverna lyfte fram berörde inte avkodningen i så stor utsträckning. En orsak till det kan vara att eleverna i studien har en god ordavkodningsförmåga enligt kartläggning med LäSt (Elwér et al., 2016). För att nå en god förståelse räcker det emellertid inte med att avkoda automatiserat utan det krävs även förmåga att kunna tolka textens budskap (Høien & Lundberg, 2013). Detta är något som tydligt framkom i studien, då elevernas läsförståelse tolkades som olika trots att de alla hade en god ordavkodningsförmåga. Även formeln Simple View of Reading beskriver att de båda faktorerna avkodning och språkförståelse är beroende av varandra för att det ska bli produkten läsning (Gough & Tunmer, 1986). Vinterek, Winberg, Tegmark, Alatalo och Liberg (2020) har genomfört en undersökning av hur många sidor sammanhängande text elever i svensk skola läser under en vanlig skoldag och jämfört åren 2007 och 2017. Vinterek et al. (2020) fann att mängden läsning i svensk skola har minskat över tid, och undersökningen visar till och med en stor ökning av andelen elever som inte läser några sammanhängande faktatexter alls. Frågan är hur det framgent kommer se ut med elevernas läsförståelse om svensk skola generellt inte ger utrymme för tillräckligt med tid för läsning.

Områden som eleverna i föreliggande studie berörde istället för ordavkodning handlade främst om att komma ihåg innehållet i det lästa. För flera av eleverna tolkades beskrivningarna att de upplevde att de behövde komma ihåg *allt* som stod i faktatexten. Detta framkom även när de skulle sammanfatta faktatexten då de hade svårigheter att sammanfatta det mest centrala utan redogjorde för allt i texten. För att nå en god förståelse vid faktatextläsning krävs en förmåga att läsa selektivt för att kunna ta reda på det viktigaste i texten då texterna innehåller mycket information. Ett sätt att stödja eleverna i detta är att göra dem medvetna om strukturer för faktatexter och att de lär sig känna igen dem samt att de tränas i att inledningsvis få en överblick i textens uppbyggnad (Lundberg, 2006; Oakhill et al., 2018). Undervisningen bör även ge elever möjlighet att träna på att läsa selektivt, sålla bort detaljer och kunna urskilja huvudbudskap i faktatexter (Gear, 2019; Westlund, 2012.)

Eleverna beskrev även att de upplevde en känsla av stress i samband med att de läste faktatexter. De berättade om att de ofta behövde läsa fort för att hinna med arbetet i skolan och lyfte samtidigt att det kunde leda till konsekvenser såsom felläsningar och

feltolkningar, vilket resulterade i att de behövde läsa om delar av texten. I samband med faktatextläsningen skildrade eleverna även att det var vanligt att de behövde svara på frågor i anslutning till läsningen. Man kan fråga sig vad syftet med just detta är och vilket lärande som sker i detta sammanhang. Avsikten med frågorna kan kanske vara att hjälpa eleverna att förstå vad som är det viktigaste i texten, men det upplevs uppenbarligen inte så av eleverna. Det är problematiskt om mycket fokus i undervisningen läggs på att svara på frågor istället för att stödja elever att utveckla sin läsförståelse. Att kontrollera elevernas förståelse är ju inte ett sätt som är tillräckligt för att eleverna ska utveckla god förståelse utan för det krävs istället en god explicit undervisning (Gear, 2019; Oakhill et al., 2018; Westlund, 2012; Westlund 2017).

Något som också framkom i studien var att rubrikerna inte verkade framstå som särskilt viktiga för eleverna. Merparten av eleverna struntade i att läsa rubrikerna till faktatexterna och det var främst de elever som tolkades ha begränsad förståelse. Eleverna uttryckte att de inte tänkte på rubrikerna och att de ville komma igång med att läsa texten. Samtidigt beskrev de i den efterföljande intervjun att de visste att de egentligen borde läsa rubrikerna eftersom deras fröken sagt det. Rubrikerna är ett viktigt stöd för att skapa förförståelse om vad texten ska handla om och det är olyckligt om det inte är automatiserat för eleverna att läsa dem. Det här är även något som Skolforskningsinstitutet (2019) ringat in i sin systematiska översikt om läsförståelse och undervisning om lässtrategier då de beskriver att starka läsare använder olika säkra lässtrategier i större utsträckning än svaga läsare. Att stödja elever att läsa strategiskt och att inledningsvis överblicka texten för att därefter kunna läsa texten med bättre förståelse är således en viktig del i undervisningen (Oakhill et al., 2018).

Meningsnivå

I studien gav eleverna inte uttryck för några konkreta svårigheter på meningsnivå. Men faktatexter är ofta komprimerade och meningar är omskrivna för att kortas ned vilket påverkar deras läsbarhet (Fridolfsson, 2020; Golden & Iversen Kulbrandstad, 2016). Det är säkerligen så att det kan vara svårt för elever i den här åldern att reflektera kring meningars struktur och uppbyggnad. Under lågstadiet ingår inte undervisning i grammatik enligt läroplanen (Skolverket, 2017a). Därför har eleverna kanske inte tillräcklig syntaktisk kunskap för att analysera meningsstruktur och vad som gör meningar komplexa. För elever som har läsförståelsesvårigheter kan det vara extra utmanande när meningar innehåller

komplexa konstruktioner med exempelvis textbindningar. Undervisning som främjar elevers förståelse för textbindningar kan därför vara ett lämpligt sätt att stödja elevers läsförståelse (Oakhill et al., 2018).

Ordnivå

I studien framkom flera utmaningar på ordnivå som berörde både avkodning och förståelse. Kopplat till avkodning beskrev elever det som utmanande att läsa långa, sammansatta ord, ljudstridiga ord samt ord som de inte mött tidigare. Eleverna beskrev att de bland annat delade upp ordet i orddelar för att på så sätt kunna avkoda ordet lättare. Betydelsen av att eleverna har en god ordavkodning kan inte nog understrykas och det kan vara centralt att stödja elever att utveckla goda ordavkodningsstrategier. Elevernas beskrivningar av hur de angriper ord som är svåra att läsa, såsom att de prövade att byta plats på orddelar, indikerar vikten av att stödja utvecklingen av morfologisk kunskap för att eleverna ska kunna använda sig väl av denna strategi.

Kopplingen är också stark mellan läsförståelse och ordförståelse. Enligt Elbro (2004) är ordförståelsen den enskilt viktigaste faktorn som påverkar språkförståelsen. En viktig faktor för att tillägna sig nya ord är att läsa mycket (Elbro, 2004; Høien & Lundberg, 2013). Den fria läsningen och högläsningen kan bidra till att eleverna utvecklar sitt ordförråd. Det är emellertid viktigt att inte lämna eleverna ensam i läsningen och förvänta sig att de genom enskild tyst läsning utvecklar sitt ordförråd. Det är också så att elever med störst behov är de som har sämre förutsättningar att ta till sig ord på detta sätt. Ordförrådsutvecklingen kräver med andra ord undervisning (Wiklund, 2015). Tunmer och Chapman (2012) föreslår mer fokus på ordförrådet vilket stödjer alla elever men främst elever i riskzonen för läsförståelsesvårigheter. Skolan bör således organisera undervisning i ordkunskap och den bör i större utsträckning stödja utvecklingen av ordförrådets djup vilket är centralt för läsförståelsen (Frylmark, 2018; Oakhill et al., 2018).

En strategi som eleverna beskrev att de använde sig av för att utläsa ords betydelse var att eleverna emellanåt prövade att byta plats på morfem för att kunna komma fram till vad ord betydde. Detta är en verkningsfull strategi som kan stödja igenkänning och förståelse av det specifika ordet men som också ger kunskap till mötet med andra ord där morfemet ingår (Oakhill et al., 2018). Eleverna skildrade även andra strategier för vad de gör när de

stöter på ord som de inte förstår och den strategi som eleverna verkade använda sig av i störst utsträckning var att fråga någon. Detta var även något som Persson (2007) fann tydligt i sin studie av hur elever i mellanstadieåldern gjorde när de inte förstod vad de läste. Denna strategi tolkas som att inta en passiv hållning vilket i sig är mycket olyckligt. Dock är det ju bättre att eleverna ber om hjälp än att de helt struntar i att försöka nå en förståelse av ordet. Men om elever ska utöka sitt ordförråd är det viktigt att eleverna själva kan använda olika strategier för att försöka förstå ord och en strävan i undervisningen bör vara att alla elever görs ordmedvetna (Wiklund, 2015). Detta leder också till ökade möjligheter att utveckla en djupare förståelse av ordet och därmed befästa det bättre i sitt ordförråd. Elever med liten vokabulär får mer effekt av ordförrådsträning, men för att kunna dra nytta av ordförståelseundervisning behöver eleverna även lära sig strategier för att lista ut betydelsen av nya ord för att bygga en djup förståelse vilket även då stöttar läsförståelsen (Nelson & Stage, 2007). Också Wright och Cervetti (2016) menar att undervisningen av ord har effekt och att det krävs relativt kort instruktion för att nå goda resultat. Dessvärre fann de i sin studie att undervisning med fokus på ordförståelse inte sker i så stor utsträckning och att lärare sällan engagerar eleverna i kognitivt utmanande ordförrådsarbete. Det som framkom i studien var istället att lärare hjälper till att förklara orden vilket inte är ett fruktbart sätt att träna eleverna på att bli ordmedvetna och självständigt bygga sitt ordförråd. Här finns nog en hel del mer att utveckla i undervisningen för att förebygga svårigheter för elever i risk för läsförståelseproblematik. Intressant är ju även allt det fokus som svensk skola riktat mot läsförståelsestrategier medan ordförståelsen inte ägnats särskilt stor uppmärksamhet.

En reflektion i anslutning till diskussionen om ordnivån är att det i studien inte framkom något om digitala möjligheter för att tillägna sig ords betydelser. Eleverna i studien har tillgång till varsin digital lärplatta med vilka det finns många möjligheter att till exempel söka efter ordförklaring på nätet. Intressant är också att eleverna inte heller nämnde något om bildstöd som kan vara verkningsfullt som stödstruktur för att förstå ord och begrepp.

7.3 Slutsats

Resultatet av studien visar att elever använder sig av strategier som ser olika ut för att förstå faktatexter. Några elever använder sig av linjär läsning, andra av icke-linjär läsning eller aktivt meningsskapande läsning. Det är mycket som är utmanande för elever i årskurs 4

när de läser faktatexter och resultat av studien indikerar att det är centralt att inte lämna eleverna ensamma när de förväntas tillägna sig kunskaper från faktatexter. Elever ger uttryck för svårigheter på ord-, menings- och textnivå som skolan behöver stödja eleverna med. Här är det också viktigt att reflektera över utformandet av undervisningen för att ge goda möjligheter för eleverna att successivt ta ett ökat eget ansvar. Detta kan till exempel ske genom strukturerad explicit undervisning i meningsfulla sammanhang. Det är i linje med vad just The Four Resources Model synliggör, att läsning och skrivning inte är något man bara ska lära sig utan något man ska delta i (Bergöö & Jönsson, 2012).

7.4 Vidare forskning

Utifrån arbetet med denna studie har jag fått ta del av elevernas många intressanta reflektioner kring hur de gör för att förstå faktatexter. Jag skulle finna det intressant att göra en liknande studie med äldre elever som kan antas ha en större metakognitiv förmåga och undersöka om de kan beskriva ännu mer nyanserat vad som vållar svårigheter för läsförståelsen samt vilka strategier som de använder sig av. Utifrån en mer fördjupad undersökning inom detta område vore det önskvärt att få än mer kunskap hur en god förebyggande undervisning skulle kunna stödja elever att undvika svårigheter med läsförståelse. Jag har också fått ett ökat intresse för ordkunskapens betydelse eftersom den i studien framkommer som central. Därför skulle det även vara intressant att genomföra en studie inom området ordförråd och ordkunskap och uppmärksamma hur undervisningen kan utformas för att stödja elevers ordförrådstillväxt med specifikt fokus på ordförrådets djup. Jag tror att undervisningen generellt idag främst fokuserar på bredden av ordförrådet men mycket pekar på att vi behöver stödja utvecklingen av ordförrådets djup. Hur skulle en sådan undervisning utformas och vad skulle den kunna innehålla?

7.5 Slutord

Med denna studie hoppas jag att jag har kunnat visa på vikten av att stödja elever för att utveckla god läsförståelse och också samtidigt belysa komplexiteten i detta. Det framgår av studien att det är mycket som är utmanande för eleverna och att det därmed är av största vikt att vi tidigt identifierar elever som har svårigheter med förståelsen för att kunna stödja dem vidare i deras utveckling. Samtidigt visar studien på vikten av att inte lämna eleverna ensamma i sin läsning av faktatexter och det är därför viktigt att alla lärare i alla ämnen tar detta ansvar!

Som avslutning vill jag sända ett stort tack till de informanter som ställt upp för intervjuer. Att ge av sin tid och dela med sig av sina reflektioner som de gjort är jag dem varmt tacksam för! Jag vill även tacka min handledare Åsa Elwér som funnits med som stöd under studiens gång. Utöver Åsas stöd har även studiegruppen betytt mycket. Att få ta del av varandras funderingar och utmaningar har varit värdefullt och jag är tacksam för ert stöd! Sist och absolut mest vill jag tacka min familj som backat upp mig med hejarop och stöd, ni betyder ALLT!

8. Referenslista

Afflerbach, P. & Johnston, P. (1984). Research methodology. On the use of verbal reports in reading research. *Journal of Reading Behavior* 1984, Volume XVI, No.4. 307–322. <https://doi.org/10.1080/10862968409547524>

Ahmadi, M. R. Ismail, H N & Abdullah, M. K. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English language Teaching*; Vol. 6, No. 10; Canadian Center of Science and Education. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p235>

Alatalo, T. (2016). Läsflyt – en komponent som möjliggör läsförståelseförmågan. I T. Alatalo, (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s. s.71–84). Malmö: Gleerups.

Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå: språk- och textarbete med barn*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (tredje upplagan). Stockholm: Liber.

Catts, H.W., Compton, D., Tomblin, J.B. & Bridges, M.S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Research*, 104 (1), 166–181. <https://doi.org/10.1037/a0025323>

Catts, H. & Vaughn, S. (2018). The Simple View of Reading: Advancements and False Impressions. *Remedial and Special Education*, vol. 39, no. 5, 2018, 317–323. <https://doi.org/10.1177/0741932518767563>

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2., utök. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.

Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber AB.

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Elwér, Å. (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties*. (doktorsavhandling). Linköpings universitet.

Elwér, Å., Fridolfsson, I., Samuelsson, S., & Wiklund, C. (2016). *Läst - Test i läsförståelse, läsning och stavning för åk 1 - 6*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.

EU (2018). *Rekommendationer - Rådets rekommendationer av den 22 maj 2018 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. (2018/C,189/01). Europeiska Unionens officiella tidning. Luxemburg: Europeiska unionens publikationsbyrå 2018.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes, & R. Thornberg, (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl., s.256–278). Stockholm: Liber.

Freebody, P. & Luke, A. 1990. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–16.

Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. (Tredje [omarbetade] upplagan) Lund: Studentlitteratur.

Frylmark, A. (2018). Ordförråd. I S. Norén, (Red.), *Lära barn att läsa: [vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse]*. (Andra upplagan). (s. 103–119). Stockholm: LegiLexi.

Gear, A. (2015). *Att läsa faktatexter: undervisning i kritisk och eftertänksam läsning*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Gear, A. (2019). *Reading power: aktivera elevernas tänkande när de läser*. (Första upplagan). Stockholm: Natur & Kultur.

Golden, A. & Iversen Kulbrandstad, L. (2016). *Ordförråd och begrepp inom alla ämnen*. Lärportalen. Skolverket: Stockholm. Hämtad 24 februari, 2021, från https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/028_lasstrat-for-amnestext

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
<https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104>

Gustafson, S., Samuelsson, C., Johanson, E., & Wallman, J. (2013.) How simple is the simple view of reading? *Scandinavian Journal of Education Research* 573 (2013).
<https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656279>

Güettler, K. & Güettler, K. (2013). *Mellan himmel & jord: geografi 4-6 Lärarhandledning*. Lund: Studentlitteratur/Adastra.

Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. (2., [uppdaterade och omarb.] utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Jönsson, K. & Jennefors, E. (2017) *Ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv*. Lärportalen. Skolverket: Stockholm. Hämtad 1 februari, 2021, från https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/023_kritiskt-textarbete_ak7_9
- Kendeou, P., van der Broek, P., Helder, A. & Karlsson, J. (2014) A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- van Kraayenoord, C. (2010). The Role of Metacognition in Reading Comprehension. *Brennpunkte der Gedachtnisforschung entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven*. (277–303). Edited by Hans- Peter Trolldenier, Wolfgang Lenhard and Peter Marx. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagercrantz, O. (1985). *Om konsten att läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår en undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2014. Umeå. [Elektronisk resurs]
- Liberg, C. (2016). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I T. Alatalo, (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s. 121 - 144). Malmö: Gleerups.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practice: Further notes on the four resources model. [Nic version]. *Practically Primary*, 4. www.alea.edu.au7freebody.htm.
- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Meyers, J., Lytle, S., Palladino, D., Devenpeck, G., & Green, M. (1990). Think-Aloud Protocol Analysis: An Investigation of Reading Comprehension Strategies in Fourth- and Fifth-Grade Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1990:8, 112-127. <https://doi.org/10.1177/073428299000800201>
- Nelson, J. R., & Stage, Scott A., (2007). Fostering the Development of Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension Through Contextually Based Multiple Meaning Vocabulary Instruction. *Education and Treatment of Children*, 30, 1–22. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0003>
- Norén, S. (Red.) (2018). *Lära barn att läsa: [vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse]*. (Andra upplagan). Stockholm: LegiLexi.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2018). *Läsförståelse: insikt och undervisning*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.

- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*. 18:22-37.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Persson, U-B. (1994). *Reading for Understanding. An empirical contribution to the Metacognition of reading comprehension*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköpings universitet: Department of Education and Psychology. Linköping Studies in Education and Psychology No 41.
- Persson, U-B. (2007). Om läsförståelse ur elevers och lärares perspektiv. Myndigheten för skolutveckling (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet [Elektronisk resurs]*. (s. 187–206). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Persson, U-B. (2016). Läsförståelse – en förunderlig process. I T. Alatalo, (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s. 97 - 119). Malmö: Gleerups.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Serrafini, F. (2012). Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7:2, 150-164. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2012.656347>
- SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100*. Utbildningsdepartementet. [SFS 2017:1111 Förordning om ändring i högskoleförordningen \(1993:100\) \(lagboken.se\)](https://www.sfs.se/1554480X/2017/1111)
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2016). *Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (reviderad 2017) [Elektronisk resurs]*. (2017). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017c). PIRLS 2016 (rapport 463). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=5347>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Stålnacke, A.L. (2012). *Samhällskunskap Grundbok*. (1. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Tunmer, W. E. & Chapman, J. W. (2012). The Simple View of Reading Redux: Vocabulary Knowledge and the Independent Components Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*. 45(5), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0022219411432685>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (2017). Hämtad 21 januari, 2021, från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Vinterek M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T. & Liberg, C. (2020). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School – Trends Between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Education Research*. 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>

Wade, S.E. (1990) Using think alouds to assess comprehension. *The Reading Teacher*, 43 (7),442–451.

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. (2., uppdaterade utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: fk-årskurs 3*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2019). *Att undervisa för livslångt lärande: didaktiska perspektiv*. (Första utgåvan). [Stockholm]: Natur & Kultur.

Wiklund, C. (2015). Ordförrådets betydelse för läsning. Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, IBL. Rapport.

Wiksten Folkeryd, J., af Geijerstam, Å. & Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur eleverna talar om egna och andras texter. I L. Bjar. (Red.) (2006), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. (s. 169–188). Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Missivbrev

Hej! Jag heter Ulrika Martinsson och läser min sista termin på Speciallärarprogrammet, med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling vid Linköpings Universitet. I mitt avslutande examensarbete ska jag genomföra en intervjustudie med fokus på elevers läsförståelse. Mitt syfte med studien är att undersöka hur elever läser och förstår faktatexter.

Genom detta missivbrev vill jag ställa förfrågan om jag kan få genomföra en intervju med ert barn. För att kunna utföra intervjuer med barn krävs vårdnadshavares samtycke. Detta innebär därför att jag vill be om ert samtycke till att få intervjua ert barn. Jag har för avsikt att spela in intervjun för att sedan kunna analysera insamlad data. När jag genomför intervjun kommer hänsyn att tas till god forskningssed enligt Vetenskapsrådet (2017). Det innebär att deltagandet är frivilligt och ditt barn kan om hon/han vill avbryta intervjun och sitt deltagande när så önskas. Deltagandet kommer att behandlas konfidentiellt och ingen kommer att kunna identifiera vare sig deltagare eller var studien är gjord. Ingen obehörig kommer att ha tillgång till det insamlade materialet och efter att studien är avslutad kommer materialet att raderas.

Jag är mycket tacksam om ni kan tänka er att ge ert samtycke till intervjun! Återkoppla gärna så snart som möjligt så att vi kan boka in en tid då intervjun kan genomföras.

Tack så mycket på förhand!

Hälsningar Ulrika Martinsson, studerande på speciallärarprogrammet i Linköping

Hör gärna av er om ni har frågor, antingen på telefon eller via mail!

Mail: XXX.XXX@XXX.se

Mobilnummer: XXXX- XX XX XX

Samtyckesblankett

Ja, jag lämnar mitt medgivande till att Ulrika Martinsson, student på speciallärarprogrammet vid Linköpings universitet, får göra en intervju med mitt barn.

Barnets namn _____

Vårdnadshavares namn _____

Underskrift: _____

Vårdnadshavares namn _____

Underskrift: _____

Intervjuguide

Inledande frågor - eventuellt att använda

- Berätta, hur du tycker det är att gå i skolan?
- Kommer du ihåg när du skulle lära dig läsa, hur tyckte du det var?
- Vad tycker du om att läsa nu?
- När läser du och vad läser du i så fall?

Genomförande av think aloud-metoden

Uppföljande frågor om lässtrategier

- Berätta, när du läser en text som de här som du ska förstå, är det då något som du tycker kan vara svårt? Kan du ge exempel?
- Ibland när man läser kan man ju stöta på något ord som är svårt att förstå (som du gjorde nu), hur gör du då för att förstå det?
- Jag är ju nyfiken på hur barn gör för att förstå texter, kan du berätta, använder du olika sätt? Har du några speciella knep? Kan du beskriva dem?
- Vad är svårast att förstå med texter tycker du? (ord, meningar, hela texter)

Sammanfattande och avslutande frågor

- Berätta, hur tycker du att det var att samtala och läsa tillsammans med mig?
- Är det något mer du vill säga innan vi avslutar?

Texter Think aloud

Text 1

Väder, vind och vatten

Det regnar och snöar mycket i fjällen. Det beror på att fuktiga västvindar från Atlanten glider upp över fjällkedjan. Luften blir då kallare och fukten förvandlas till nederbörd över fjällen.

Vädret i fjällen växlar snabbt. Man bör ta med extrakläder när man går på långtur för att kunna hålla sig torr och varm. På vintern kan det betyda skillnaden mellan liv och död.

(Güettler & Güettler, 2013)

Varför regnar och snöar det mycket i fjällen?

I meningen fanns ordet förvandlas, kan du förklara det ordet? Hur vet du det?

I meningen fanns ordet nederbörd, kan du förklara det ordet? Hur vet du det?

Vet du vad man gör när man går på långtur? Hur vet du det?

Varför behöver man ha extra kläder med sig när man går på långtur i fjällen?

I texten står det att det kan betyda skillnader mellan liv och död, vad tror du menas med det?

Nu har du läst hela texten, kan du återberätta den?

Välj ut den meningen som du tycker är viktigast i texten.

Text 2

Rika och fattiga

Ungefär 7 miljarder människor bor på vårt jordklot. Ungefär 20 procent av oss förbrukar det mesta, mer än 80 procent av den mat, den energi och alla de varor som tillverkas.

Resten av jordens befolkning, det vill säga mer än fem miljarder människor, delar på en liten del, knappt 20 procent av maten, energin och varorna.

U-länder och i-länder

Det finns rika länder och fattiga länder. De rika länderna brukar kallas i-länder. Det står för industrialiserade länder. De fattiga länderna kallas u-länder. Det står för utvecklingsländer.

I-länderna har mer pengar. Det beror bland annat på att de haft industrier länge. De har kunnat sälja sina varor till andra länder och har på det sättet blivit rikare.

De flesta människor som bor i i-länder har fått bra utbildning och tjänar så mycket pengar att de kan leva ett gott liv.

(Stålnacke, 2012)

I meningen fanns ordet förbrukar, kan du förklara det ordet? Hur vet du det?

I meningen fanns ordet energi, kan du förklara det ordet? Hur vet du det?

Beskriv hur av maten, energin och varorna delas mellan människorna.

Varför kallas en del länder för i-länder?

Varför kallas en del länder för u-länder?

Varför är det bra att ha industrier?

Hur har i-länderna fått mer pengar?

I texten står det att man i i-länder lever ett gott liv, vad tror du det innebär?

Nu har du läst hela texten, kan du återberätta den?

Välj ut den meningen som du tycker är viktigast i texten.