

## **”Jag tycker det är skönt att ha lite blåslampa!”**

En kvalitativ studie om undervisning för att uppnå godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1

Jonna Dahlin

Svenska språket - Avdelningen för humaniora

Huvudområde: Läsning och läsförståelse i årskurs 1

Högskolepoäng: 15hp

Termin/år: Höstterminen 2017

Handledare: Helena Andersson

Examinator: Eva Nyman

Kurskod/registreringsnummer: SV011A

Utbildningsprogram: Grundlärare med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3

# Sammandrag

Syftet med denna studie var att ta reda på hur planering, genomförande, bedömning, uppföljning och dokumentation kan se ut i praktiken samt om det gjorts någon förändring sedan kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsförståelse i årsurs 1 publicerades. Olika lärare använder sig av olika metoder för läsinlärning, två av dessa är ASL (Att skriva sig till läsning) och VISOL (Vi skriver oss till läsning), och för att arbeta med läsförståelse använder sig lärare av olika läsförståelsestrategier där den vanligaste i Sverige är En läsande klass. De metoder jag använt mig av i denna studie är de kvalitativa metoderna observationer och intervjuer på två olika skolor med en klass och dess lärare på vardera skola. Resultatet i studien visar bland annat att den ena läraren tycker att det är viktigt att få med både avkodning och läsförståelse i undervisningen, den andra läraren uttalat använder sig av en läsinlärningsmetod och att båda lärarna inte direkt har ändrat något i sin undervisning sedan kunskapskraven i slutet av årskurs 1 publicerades.

Nyckelord: kunskapskrav i årskurs 1, läsinlärning, läsförståelse, undervisning, phonics, whole language, VISOL, ASL, En läsande klass, bedömningsstöd.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>4</b>
1.2 Disposition .....	5
<b>2. Syfte &amp; teoretisk utgångspunkt .....</b>	<b>6</b>
2.1 Forskningsfrågor .....	6
2.2 Teoretisk utgångspunkt.....	6
<b>3. Bakgrund.....</b>	<b>7</b>
3.1 Styrdokumentet .....	7
3.1.1 Kunskapskrav för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 .....	7
3.1.2 Skolverkets allmänna råd: Planering och genomförande av undervisningen .....	8
3.1.3 Obligatoriskt bedömningsstöd i årskurs 1 .....	10
3.2 Metoder för läsinlärning .....	10
3.2.1 VISOL — Vi skriver oss till läsning .....	10
3.2.2 ASL — Att skriva sig till läsning .....	10
3.3 Läsförståelsestrategier .....	11
3.3.1 RT - Reciprocal Teaching .....	11
3.3.2 TSI - Transactional Strategies Instruction .....	11
3.3.3 QtA - Questioning the Author .....	11
3.3.4 En läsande klass .....	12
<b>4. Tidigare forskning .....</b>	<b>13</b>
4.1 Forskning om läsinlärning .....	13
4.1.1 Två traditioner: phonics & whole language .....	13
4.2 Forskning om läsförståelse .....	15
<b>5. Metod .....</b>	<b>17</b>
5.1 Metod .....	17
5.1.1 Observation .....	17
5.1.2 Intervjuer .....	18
5.2 Avgränsningar och urval .....	18
5.3 Genomförande .....	18
5.4 Etiska ställningstaganden .....	18
<b>6. Resultat .....</b>	<b>20</b>
6.1 Planering av undervisningen .....	20
6.1.1 Skola 1 .....	20

6.1.2 Skola 2.....	21
6.2 Genomförande av undervisningen .....	23
6.2.1 Skola 1.....	23
6.2.1.1 Observation av läsundervisningen: .....	24
6.2.2 Skola 2.....	25
6.2.2.1 Observation av läsundervisningen: .....	26
6.3 Bedömning i undervisningen .....	27
6.3.1 Skola 1.....	27
6.3.2 Skola 2.....	27
6.4 Uppföljning av den egna undervisningen .....	28
6.4.1 Skola 1.....	28
6.4.2 Skola 2.....	28
6.5 Dokumentation av läsningen .....	29
6.5.1. Skola 1.....	29
6.5.2 Skola 2.....	29
6.6 Förändring av undervisningen .....	30
6.6.1 Skola 1.....	30
6.6.2 Skola 2.....	30
<b>7. Sammanfattning och diskussion .....</b>	<b>31</b>
7.1 Sammanfattning av resultatet .....	31
7.2 Phonics, whole language eller kombination? .....	32
7.3 Hur stöttas eleverna i läsförståelsen? .....	33
7.4 Ingen förändring sedan kunskapskraven .....	34
7.5 Egen reflektion och vidare forskning .....	35
7.6 Slutsats .....	35
<b>Bilaga - Intervjufrågor.....</b>	<b>38</b>

# 1. Inledning

Den aktuella läroplanen, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket 2016a), är det styrdokument där det beskrivs vad undervisningen i skolans ska behandla. Den första upplagan av denna läroplan publicerades 2011, den andra upplagan publicerades år 2015 med en komplettering av ett antal kursplaner och kunskapskrav i olika språkämnen, och nu senast har den tredje upplagan publicerats år 2016 (Skolverket 2016a:2). Denna senaste upplagan har ett tillägg av bland annat kunskapskrav för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 (Skolverket 2016a:2), vilket för svenskämnet är unikt eftersom de andra ämnena har kunskapskrav i årskurs 3 som tidigast. Syftet med de nya kunskapskraven är att lärare så tidigt som möjligt ska kunna identifiera elever i behov av särskilt stöd, extra anpassning eller utmaningar vilket ger en tidig och relevant insats, att skillnader mellan olika skolor ska minska samt att det finns en vilja att genom tidiga insatser bryta kopplingen mellan föräldrars utbildningsnivå och elevers resultat (Skolverket 2016b).

Från och med läsåret 2015/16 ges ett statsbidrag till skolhuvudmän att fördela till handledare i språk-, läs- och skrivutveckling, denna satsning benämns som Läslyftet och syftar till att öka elevers läsförståelse och skrivförmåga genom att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen. Läslyftet pågår med statsbidrag läsåren 2015-2019 (Skolverket 2017a). Detta är en satsning som pekar på det aktuella intresset för att utveckla läsningen, tillsammans med de nya kunskapskraven. Denna typ av insatser i den svenska skolan verkar ha givit resultat, då det senaste PIRLS-resultatet visar att de svenska eleverna i årskurs 4 har förbättrade resultat i läsförståelse (Skolverket 2017b).

En personlig anledning till att jag har valt att göra denna studie om kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 är att jag som blivande lärare upptäckte dessa kunskapskrav för knappt ett år sedan. Kunskapskraven är som tidigare nämnt nya från och med 2016, och min spontana tanke var att kunskapskrav i årskurs 1 är en ovanligt tidig ålder att ställa denna typ av krav på eleverna. Hittills under min lärarutbildning är dessa kunskapskrav något som jag inte hunnit fördjupa mig tillräckligt inom. Därför väljer jag att under detta självständiga arbete få fördjupa mig i kunskapskraven då jag nu har möjlighet att få komma ut och undersöka hur lärare arbetar mot dessa i praktiken. Att bestämmelserna är relativt nya samt att kunskapskraven är unika i sitt slag är två ytterligare anledningar till att jag valt att undersöka just detta. Det jag vill ta reda på i första hand är hur lärare arbetar mot dessa nya kunskapskrav i läsförståelse och även se om undersökningen kan visa om förändringen givit några konsekvenser på lärarnas undervisning när det kommer till läsning och läsförståelse jämfört med hur undervisningen såg ut innan dessa nya kunskapskrav. Syftet med denna studie är att få svar på frågan hur kan läraren arbeta för att eleverna ska uppnå godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1?

## 1.2 Disposition

Detta arbete är uppdelat i sju kapitel. Kapitel 1 är den inledning precis ovan som ger en bred bild av området som arbetet behandlar samt en motivering till mitt val av att studera just detta arbete. I kapitel 2 beskrivs syftet, den huvudfråga och forskningsfrågor jag vill besvara med studien samt den teoretiska utgångspunkt jag utgått från i arbetet. Kapitel 3 är ett bakgrundskapitel där jag beskrivit olika styrdokument för skolan: kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsförståelse i årskurs 1, det obligatoriska bedömningsstödet samt Skolverkets Allmänna råd för Planering och genomförande av undervisningen. Kapitel 3 innehåller även en beskrivning av några metoder för läsinlärning samt några läsförståelsestrategier. Därefter följer kapitel 4 som innehåller tidigare forskning inom läsning och läsförståelse. I kapitel 5 beskrivs den metod jag använt i arbetet. Resultatet i studien presenteras i kapitel 6 utifrån forskningsfrågorna, och i kapitel 7 sammanfattas och diskuteras vissa intressanta delar av resultatet med koppling till tidigare forskning, bakgrund och teoretisk utgångspunkt.

## 2. Syfte & teoretisk utgångspunkt

### 2.1 Forskningsfrågor

Syftet med detta arbete är att svara på huvudfrågan:

- Hur kan läraren arbeta för att eleverna ska uppnå godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1?

Denna huvudfråga är väldigt öppen och innefattar väldigt mycket, så därför har jag valt att ta hjälp av sex stycken mer avgränsande forskningsfrågor. Strukturen för dessa forskningsfrågor har sin utgångspunkt i de avsnitt som finns i Skolverkets *Allmänna råd: Planering och genomförande av undervisningen* (Skolverket 2011). Dessa olika avsnitt ur Skolverkets Allmänna råd använder jag även som grund i mina forskningsfrågor, dessa är följande:

- Hur *planeras* undervisningen i läsning och läsförståelse i årskurs 1 på två olika skolor?
- Hur *genomförs* undervisningen i läsning och läsförståelse i årskurs 1 på två olika skolor?
- Hur sker *bedömning* i läsning och läsförståelse i årskurs 1 på två olika skolor?
- Hur sker *uppföljning* i läsning och läsförståelse i årskurs 1 på två olika skolor?
- Hur sker *dokumentation* i läsning och läsförståelse i årskurs 1 på två olika skolor?

Jag ställer mig även en sista forskningsfråga:

- Vad är skillnaden/skillnaderna i undervisningen i läsning och läsförståelse på två olika skolor sedan kunskapskraven för årskurs 1 kom? Vilka förändringar har skett?

### 2.2 Teoretisk utgångspunkt

Jag har gjort denna undersökning med utgångspunkt i den sociokulturella teorin. Min förförståelse kring detta är att jag tror att det krävs ett stort socialt samspel, exempelvis diskussioner om texter och dess innehåll, för att kunna få en god läsförståelse. Jag tror även att eleven behöver ha en förebild i läsningen för att utveckla sin läsförmåga.

Lev Vygotskij är den främsta mannen bakom den sociokulturella teorin som har sitt fokus på utveckling, lärande och språk och förklara hur människor utvecklar förmågor som är kulturella i sin karaktär, såsom att läsa och skriva (Säljö 2014:297-300). Det sociala samspelet för lärande och utveckling (Säljö 2014:307) samt den proximala utvecklingszonen, som också förklarar synen på att människor ständigt utvecklas (Säljö 2014:305), som omfattas av den sociokulturella lärandeteorin ser jag stämmer väl överens med min förförståelse som beskrivs ovan. Inom ramen för den proximala utvecklingszonen ryms även begreppet stöttning eller scaffolding, som innebär att läraren ger mycket stöttning i början men att detta avtar med tiden (Säljö 2014:306).

De delar ur den sociokulturella teorin som jag kommer att använda för att tolka resultatet i detta arbete är den proximala utvecklingszonen (där stöttning ingår) samt det sociala samspelet. Detta kommer jag att göra genom att plocka ut delar av resultatet som jag ser överensstämmer med dessa delar ur sociokulturella teorin, samt förklara hur jag har gjort denna tolkning.

## 3. Bakgrund

Först i detta kapitel skriver jag i avsnitt 3.1 Styrdokumenten om de olika dokument som styr undervisningen av läsning och läsförståelse i årskurs 1. Därefter skriver jag i avsnitt 3.2 Metoder för läsinläring om några av de mer vanliga metoderna för läsinläring som används i Sverige. Till sist redogör jag för några strategier för läsförståelse i avsnitt 3.3 Läsförståelsestrategier.

### 3.1 Styrdokumenten

I följande avsnitt kommer jag att beskriva hur kunskapskraven är uppbyggda, samt vad det finns för ytterligare bestämmelser från Skolverket angående planering och genomförande av undervisningen samt bedömningsstöd. Varför jag valt att beskriva just planering och genomförande av undervisningen är utifrån Skolverkets Allmänna råd: Planering och genomförande av undervisningen (2011). Bedömning får ett eget avsnitt i bakgrunden eftersom det kom ett obligatoriskt bedömningsstöd samtidigt som kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 kom (Skolverket 2016b).

#### 3.1.1 Kunskapskrav för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1

I alla andra ämnen finns kunskapskrav som ska uppfyllas i slutet av årskurs 3, 6 och 9, det är endast i svenskan som det sedan juni 2016 finns kunskapskrav för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1. Som nämnts i inledningen är syftet med de nya kunskapskraven att lärare så tidigt som möjligt ska kunna identifiera elever i behov av särskilt stöd, extra anpassning eller utmaningar vilket ger en tidig och relevant insats, att skillnader mellan olika skolor ska minska samt att det finns en vilja att genom tidiga insatser bryta kopplingen mellan föräldrars utbildningsnivå och elevers resultat (Skolverket 2016b). Så här lyder kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1:

Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse. Med stöd av bilder eller frågor kan eleven också uppmärksamma när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv. I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydliga framträdande innehåll och jämför detta med egna erfarenheter.

(Skolverket 2016a:252)

Min tolkning av denna text är att dessa fyra meningarna visar fyra olika kunskapskrav, där den första och den tredje meningen behandlar läsning och den andra och den fjärde meningen behandlar läsförståelse. Jag tolkar det också som att dessa kunskapskrav är det första steget i progressionen, den successiva svårighetshöjningen, mot det långsiktiga målet som handlar om att eleven ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att "läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften" (Skolverket 2016a:247). Min tolkning är också att ett par av punkterna under kunskapsområdet Läs och skriva i det centrala innehållet tillsammans med det långsiktiga målet utgör grunden för kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1. Dessa kunskapskrav är alltså relativt nyligen införda i läroplanen, men är uppbyggda precis som kunskapskraven i alla andra ämnens kursplaner.



### 3.1.2 Skolverkets allmänna råd: Planering och genomförande av undervisningen

Skolverkets allmänna råd för Planering och genomförande av undervisningen (2011) kom till för att stödja lärare och rektorer i arbetet med läroplanen som kom 2011, som var en reform från den tidigare läroplanen, 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet.

Materialet är indelat i avsnitten (1) Planering, (2) Genomförande, (3) Kunskapsbedömning och betygsättning, (4) Uppföljning samt (5) Dokumentation, numreringen finns inte i materialet utan det är mitt tillägg för att tydligare kunna återkoppla till dem i senare del av arbetet.

I avsnittet (1) Planering är de allmänna råden att lärare bör:

- tydliggöra vilka delar av ämnets syfte som undervisningen i det aktuella arbetsområdet ska inriktas mot och utifrån det avgöra hur det centrala innehållet ska kombineras och behandlas så att eleverna ges förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till kunskapskraven,
- identifiera vilka delar av kunskapskraven som bedömningen ska utgå från i det aktuella arbetsområdet och avgöra hur eleverna ska få visa sina kunskaper,
- skapa förutsättningar för att följa och stödja elevernas kunskaps- utveckling och kontinuerligt ge återkoppling på deras arbete,
- välja arbetssätt och arbetsformer som ger eleverna möjlighet att utvecklas i riktning mot de övergripande målen i läroplanens andra del,
- utgå från erfarenheter från tidigare utvärderingar av den egna undervisningen,
- utgå från elevgruppens intressen, erfarenheter och föreställningar kring det som undervisningen ska behandla så att eleverna får ett reellt inflytande över undervisningen, samt
- samordna planeringen av undervisningen med andra lärare, så att arbetsbelastningen blir rimlig för eleverna. (Skolverket 2011:12)

I avsnittet (2) Genomförande är de allmänna råden att lärare bör:

- strukturera och styra de processer som sker i undervisningen och skapa balans mellan gemensamma genomgångar och diskussioner, enskilt arbete och samarbete mellan elever för att skapa goda förutsättningar för varje elevs lärande,
- försäkra sig om att undervisningen leder mot de mål som konkretiserats i planeringen genom att anpassa undervisningen till varje enskild elevs behov av stöd och stimulans,
- se till att eleverna förstår syftet med de aktiviteter som ska ske i undervisningen, vilka kunskaper de ska ges möjlighet att utveckla samt hur de ska få visa sina kunskaper,
- kontinuerligt ge varje elev konstruktiv återkoppling på hennes eller hans kunskapsutveckling och tydliggöra vad som behöver utvecklas vidare, samt
- utmana elevernas föreställningar i förhållande till såväl vetenskaplig som erfarenhetsbaserad kunskap samt till normer, värderingar och olika perspektiv. (Skolverket 2011:17–18)

I avsnittet (3) Kunskapsbedömning och betygsättning är de allmänna råden att lärare bör:

- kontinuerligt analysera de kunskaper som eleven visar utifrån vad som behandlats i undervisningen, för att kunna göra helhetsbedömningar av kunskaperna och jämföra dessa med kunskapskraven,
- använda sig av ändamålsenliga bedömningsformer som ger eleverna goda möjligheter att visa sina kunskaper på olika sätt,
- tillsammans på skolenheten regelbundet analysera och diskutera hur olika elevprestationer bedöms i förhållande till kunskapskraven,
- vid bedömningen av om eleven ska få betygen D respektive B utgå från kursplanens syfte och centrala innehåll för att identifiera och analysera vilka delar av det överliggande kunskapskravet som elevens kunskaper motsvarar,
- som stöd för bedömningen av elevernas kunskaper jämföra resultaten på de nationella ämnesproven med den egna dokumentationen och analysera skillnader och likheter i resultaten, samt
- samråda med rektorn och andra berörda lärare inför beslut om att, vid särskilda skäl, bortse från enstaka delar av kunskapskraven för en elev. (Skolverket 2011:22)

I avsnittet (4) Uppföljning är de allmänna råden att lärare bör:

- analysera i vilken utsträckning planeringen och genomförandet av undervisningen har gett eleverna möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till de nationella målen,
- identifiera vad som behöver utvecklas i den egna undervisningen för att eleverna ska ges förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till de nationella målen, samt
- utvärdera i vilken mån de bedömnings- och dokumentationsformer som används är ändamålsenliga. (Skolverket 2011:30)

I avsnittet (5) Dokumentation är de allmänna råden att lärare bör:

- dokumentera sina planeringar och uppföljningar så att de ger stöd för att
  - genomföra, följa upp och utvärdera undervisningen,
  - kommunicera med elever och vårdnadshavare vad som är syftet med undervisningen och hur den ska genomföras,
- använda sig av effektiva rutiner och former för dokumentation som väl återspeglar elevernas kunskaper och som ger en grund för kommunikation av bedömning och betygssättning med elever och vårdnadshavare, samt
- se till att dokumentationen av elevernas kunskaper inte innehåller integritetskänsliga uppgifter. (Skolverket 2011:33–34)

I varje avsnitt efter att de allmänna råden presenterats följer en kommentar som utförligare beskriver vardera punkt. Varför jag valt att ta med dessa punkter i avsnittet ovan är för att jag har använt mig av dessa allmänna råd vid följdfrågor i intervjuerna.

### **3.1.3 Obligatoriskt bedömningsstöd i årskurs 1**

I samband med att kunskapskravet för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 publicerades i den reviderade läroplanen sommaren 2016 gavs även ett obligatoriskt bedömningsstöd ut. Detta bedömningsstöd gäller för huvudmän i grundskolan och är obligatoriskt att använda i årskurs 1 i svenska, svenska som andraspråk samt matematik. Syftet med bedömningsstödet är att tidigt identifiera elever som "är i behov av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller särskilt stöd" & "behöver extra utmaningar för att nå så långt som möjligt" (Skolverket 2016b). Detta är alltså ett underlag som huvudman är tvungen att se till används i årskurs 1 och se till resursfördelningen så likvärdigheten ökar.

## **3.2 Metoder för läsinlärning**

När det kommer till vilket sätt lärare väljer att undervisa i läsning finns det dels två olika traditioner inom läsinlärning, phonics och whole language, som jag skriver mer om i kapitel 4. Men inom dessa två traditioner finns det olika metoder som lärare använder sig mer eller mindre av och ibland i olika kombinationer. Under de följande numrerade rubrikerna kommer jag att beskriva två av dessa metoder som är aktuella i Sverige idag: VISOL — Vi skriver oss till läsning och ASL - att skriva sig till läsning.

### **3.2.1 VISOL — Vi skriver oss till läsning**

Vi skriver oss till läsning (VISOL) är ett kompetensutvecklingsarbete i Att skriva sig till läsning (ASL) som används inom Sundsvalls kommun, följande beskrivning av metoden är från deras hemsida (Sundsvalls Kommun 2017). VISOL innebär att eleverna använder sig av digitala verktyg som dator och surfplatta för att skriva olika typer av texter och på så vis lära sig läsa. Målet med arbetet är att eleverna ska få lära sig digitala verktyg i ett meningsfullt sammanhang vilket ökar måluppfyllelsen, ge möjlighet att tillmötesgå elevers olika lärtilar, få en läslig handstil genom träning av både fin- och grovmotorik samt att motivera eleverna till lust att lära. Genom arbetet med VISOL deltar lärarna på ett antal träffar samt reflekterar över arbetet på en gemensam blogg.

### **3.2.2 ASL — Att skriva sig till läsning**

Eftersom VISOL kommer från ASL kommer jag i följande förklara denna metod utifrån Hasse Hedströms beskrivning (Hedström 2009:82-85). ASL handlar som tidigare nämnt om att skriva sig till läsning med hjälp av dator, och är en metod som började som ett projekt av en norsk man vid namn Arne Trageton. Utifrån sitt treåriga projekt i Norden kom han fram till att eleverna producerar längre och fler texter med hjälp av denna metod samt att som man redan innan visste så är det lättare att skriva än att läsa vilket blev extra tydligt i hans resultat. Eleverna arbetar ofta i par, i olika textgenrer och hela arbetet börjar med bokstavstest. De börjar inte med handskrift förrän i början av årskurs 2. Det som är fördelen med att använda digitala verktyg är att eleverna lätt själva kan redigera sådant som stor bokstav och punkt. ASL är en kombination av phonics och whole language som förklaras i kapitel 4.

### 3.3 Läsförståelsestrategier

Även när det gäller läsförståelse finns det precis som för läsinläringen olika sätt som läraren kan välja att arbeta med detta, vilket brukar kallas att man använder sig av olika läsförståelsestrategier. Under de följande numrerade rubrikerna kommer jag att beskriva några av strategierna för läsförståelse, dessa har jag valt att beskriva eftersom de alla är kopplade till en av de vanligaste läsförståelsestrategierna i Sverige idag - En läsande klass.

#### 3.3.1 RT - Reciprocal Teaching

Läsförståelsestrategin Reciprocal Teaching (RT) utgår från fyra strategier i undervisningen: förutspå, ställa frågor, klargöra oklarheter och göra sammanfattningar. Varje strategi lärs ut genom att läraren visar hur man använder strategin, som en expert som visar hur det ska gå till. Sedan väljer eleverna en av strategierna och använder denna i läsningen, men läraren finns med och stöttar. När dessa två steg har tränats ett antal gånger kan eleven så småningom använda strategierna själv och vara en expert (Yang 2010:1194).

#### 3.3.2 TSI - Transactional Strategies Instruction

Transactional Strategies Instruction, eller TSI, utgår liknande RT från ett antal strategier, men här lärs både läsförståelse- och problemlösningstrategier ut. I detta fall är läsförståelsestrategierna sex till antalet: förutspå vad som ska hända i texten, testa det förutspådda med hjälp av textens innehåll, visualisera betydelser i texten, göra sammanfattningar, förknippa information i texten med bakgrundskunskaper samt övervaka om texten är vettig. Dessa strategier lärs ut grundligt. Strategierna för problemlösning som lärs ut handlar om vad eleven ska göra om de stöter på problem med förståelse av texten: strunta i problemet och läsa på, gissa genom ledtrådar, läsa igen eller titta tillbaka i texten för att få klarhet. Det som också liknar arbetsgången i RT är att läraren i början har ansvaret för att eleverna tillslut väljer strategi själva. Det som skiljer sig från RT är att eleverna inte bara lär sig strategier, utan ska också lära sig att associera estetiskt och personligt till den text de läser och att diskutera texten med andra, för att ta del av andra elevers processer i läsningen (Brown m.fl. 1995:256:257).

#### 3.3.3 QtA - Questioning the Author

Den tredje lässtrategin jag kommer att beskriva är Questioning the Author som förkortas QtA. Läsförståelsestrategin har fyra grundläggande funktioner: texter är en felbar produkt som är skriven av en felbar författare, jobba med texter genom frågor som skapar förståelse av texter, ställa frågor medan eleverna läser samt engagera eleverna att samarbeta i meningsskapandet. Det som påpekas är att frågorna till texten inte handlar om att få ut information ur texten utan att få förståelse för den. Likt både RT och TSI så börjar läraren med att ställa dessa högkvalitativa frågor om texten, för att eleverna med tid lär sig ta över diskussionerna som blir i samband med frågorna. Det som skiljer QtA från RT och TSI är att denna strategi har ett större fokus på författaren och dess intentioner med texten (Liang & Dole 2006:746-747).

### **3.3.4 En läsande klass**

En av de vanligaste strategierna för läsförståelse i Sverige idag är En läsande klass, som egentligen är ett projekt för att öka svenska barns och ungdomars läsförmåga. I utformningen av En läsande klass har man använt sig av en kombination av tre olika strategier: Reciprocal Teaching (RT), Transactional Strategies Instruction (TSI) och Questioning the Author (QtA) som samtliga förklarades ovan. I En läsande klass lärs fem olika läs-fixare ut: spågumman, konstnären, detektiven, reportern och cowboyn. Dessa fem karaktärer liknar de strategier som beskrevs i RT och TSA ovan där spågumman ställer hypoteser och förutspår, konstnären skapar inre bilder, detektiven reder ut oklarheter, reportern ställer frågor och cowboyn sammanfattar. Barbro Westlund är en av personerna bakom En läsande klass, och förklarar att syftet med materialet är att översätta de amerikanska strategierna så att de kan användas och förstås i svenska skolor (En läsande klass:2017).

## 4. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag att redogöra för den forskning jag funnit relevant för läsning i avsnitt 4.1 och för läsförståelse i avsnitt 4.2.

### 4.1 Forskning om läsinlärning

Phonics och whole language kan beskrivas som två motsatta traditioner inom läsinlärning. Phonics är den tradition där man arbetar mycket med bokstäverna i alfabetet, hur de ser ut och låter, alltså den fonologiska medvetenheten (Fridolfsson 2008:106–108). Phonics har alltså ett perspektiv av att först jobba med delen till helheten, det vill säga från bokstav till ord. I Whole language ses läsning som en kommunikativ process där faktiska läsaktiviteter är i fokus (Frost 2002:11). Det börjar med att läraren läser en text för eleverna för att så småningom låta eleverna upprepa texten tills de kan den, därefter bryter man ner texten och arbetar med dess delar såsom meningar, ord och bokstäver. Whole language kan beskrivas som att man går från helheten till delen.

I den forskning jag läst tolkar jag det även som att "phonics instructions" och "comprehension instructions" (Damber 2012:39), liksom "word work and comprehension work" (Taylor m.fl. 2002:274), "skill-oriented versus holistic approaches" (Biemiller 1994:203) är andra ord med samma betydelse som phonics och whole language, det är dessa begrepp som används i den forskning som beskrivs i följande avsnitt.

#### 4.1.1 Två traditioner: phonics & whole language

I följande avsnitt kommer jag att beskriva hur forskningen kring phonics och whole language ser ut utifrån sex vetenskapliga texter som behandlar antingen phonics, whole language eller båda traditionerna.

Först och främst skriver Biemiller direkt i inledningen om "... the issue of skill-oriented versus holistic approaches to beginning reading." (Biemiller 1994:203), som jag alltså tolkar som läsedebatten mellan phonics och whole language. Vidare i artikeln skriver han att förespråkarna för whole language vill ha en autentisk läsning även om de inte förnekar att kunskapen om avkodning kan vara bra att använda tillfälligt och vid tidiga skrivtillfällen. I motsats till detta skriver han att förespråkare för phonics menar att denna metod är bra eftersom det begränsar och kontrollerar så att det eleverna arbetar med i början inte är för mycket på en gång (Biemiller 1994:203). Slutligen kommer Biemiller fram till att det inte verkar finnas någon ultimata metod för läsinlärning, utan eleverna behöver både phonics och whole language, att det handlar om att ge eleverna rätt kunskaper och stöttning för att bli självständiga läsare av meningsfulla texter (Biemiller 1994:208).

I Dambers (2012) artikel skriver hon om en studie gällande en metod kallad The Four Reader Role. Hon skriver även att Freebody och Luke (2003) menar att denna modell varken förespråkar phonics eller whole language utan siktar på att använda alla teorier både emot och med varandra för att skapa läskunnighet (Damber 2012:39). Det hon hittat i den studie hon skriver om visar däremot en annan verklighet, där lärare i förskolan arbetar med bokstavsljud och separata ord men knappt något med diskussioner om texter såsom efter högläsning (Damber 2012:39).

För att gå vidare till en annan vetenskaplig text inom området ser jag det som att Alatalos (2011) resultat visar en lite annorlunda verklighet på att balansera dessa två lästraditioner, att hon finner en balans som lutar mer åt phonics än whole language. Denna tolkning grundar jag främst i de slutsatser hon redovisar i diskussionsdelen, där hon skriver att de flesta lärarna fokuserar på just avkodningen (Alatalo 2011:187-202). En andra ledtråd i min tolkning kan avläsa i ett citat ur avhandlingen, ”Denna uppfattning stärks av att jag under min datainsamling tämligen ofta hörde lärarna som undervisar i årskurs tre säga att de inte arbetar med läsinlärning, utan det gör man i årskurs ett och två.” (Alatalo 2011:194), alltså att det först i årskurs ett och två handlar om traditionellt avkodningsarbete för att sedan i årskurs tre övergå mer till läsförståelse och läsflyt.

En text som bekräftar Alatalos (2011) resultat om att phonics är vanligare i den tidigare läsinlärningen och förståelsearbete kommer därefter, finner jag i artikeln av Taylor m.fl. (2002). De har alltså gjort observationer i ett antal klassrum med fokus på lärarens praktik. Det de fann var bland annat att de observerade mer ordarbete från förskoleklass till årskurs ett än i årskurs 2-3 och 4-6 samt att de sällan observerade förståelsearbete i de tidiga åldrarna (Taylor m.fl. 2002:274).

Ett ytterligare tillägg när det kommer till debatten mellan phonics och whole language är ur Liang och Doles (2006:742) artikel där de förklarar att förståelse, alltså det huvudsakliga fokuset i whole language, har kommit i skymundan i forskningen om läsning och att phonics, avkodning och tidig läsning istället varit i fokus, men att det har visats ett större forskningsintresse nu.

Vidare i denna jämförelse av de vetenskapliga texterna har vi Fuchs m.fl. (2001) artikel som beskriver en experimentell undersökning som fokuserar på ett sätt att arbeta med läsflyt, denna metod är som tidigare nämnt en kombination av upprepad läsning och Peer-Assisted Learning Strategies (PALS). Min tolkning av den upprepade läsning är att det är en typ av phonics-metod, eftersom de arbetar från ljud och ord innan de börjar läsa böcker. De skriver även inledande om att just upprepad läsning är en bra metod för att förbättra läsflyt (Fuchs m.fl. 2001:90), vilket jag även tolkar som att de förespråkar phonics framför whole language just när det gäller läsflyt i den tidiga läsundervisningen.

För att summera den här jämförelsen mellan de sex vetenskapliga texterna verkar flera av dem peka på att det inte finns någon universell metod utan en kombination av traditionerna behövs, däremot verkar det finnas meningsskiljaktigheter om åt vilket håll denna balansbräda ska väga. Det verkar ändå som att phonics dominerar i den faktiska undervisningen i klassrummen. Biemiller (1994) förespråkar en balans mellan traditionerna, och Damber (2012) med den undersökning hon redovisar verkar hålla med honom även om verkligheten i studien visade något annat. Samma verklighet visade sig i Alatalos (2011) resultat att phonics verkar vara vanligast i klassrummen, vilket även Taylor m.fl. (2002) har sett. För att styrka varför det ser ut som det gör i klassrummen förklarar Liang och Dole (2006) att forskningen om läsinlärning faktiskt har haft mest fokus på phonics. Min tolkning av den enda tradition som Fuchs m.fl. (2001) skriver om är att de förespråkar phonics i läsinlärningen.

## 4.2 Forskning om läsförståelse

Följande avsnitt är en redogörelse och jämförelse av vad som står i sex vetenskapliga texter angående läsförståelse. Dessa texter har alla ett innehåll om just läsförståelse, även om deras infallsvinklar kan variera.

Liang och Dole (2006) har just läsförståelse som huvudfokus i sin artikel men fokuserar som tidigare nämnt på ramverk för att utveckla läsförståelsen. De förklarar att förståelse har kommit i skymundan i forskningen om läsning, istället har phonics, avkodning och tidig läsning varit i fokus, men att det har visats ett större forskningsintresse nu (Liang & Dole 2006:742). I artikeln beskriver de även att trots det ökade forskningsintresset vet lärare inte hur de ska undervisa i läsförståelse, att de kan ha elever som kan läsa hur bra som helst men inte förstår vad de läst (Liang & Dole 2006:743).

Efter att eleverna har lärt sig att avkoda lägger lärarna fokus på att eleverna ska läsa mycket, och det finns fler studier som visar samma resultat såsom Biemiller (2001:203-209) och Kamhi 2009 (Alatalo 2011:194-198), och det man i dessa studier skriver om är att eleverna behöver arbeta med läsförståelsestrategier och ordförråd samtidigt som de lästränar och inte vänta med det till efter de kan avkoda. Det visar sig dock, i motsättning till både den forskning hon skriver om och det som Liang och Dole (2006) kommit fram till ovan, att det inte finns några tecken från lärarna i undersökningen att de arbetar med läsförståelsestrategier eller ordförråd för att utveckla läsförståelsen, utan de använder högläsning för att öka ordförråd och läsförståelse (Alatalo 2011:194-198).

Att det är vanligt att vänta med läsförståelsen tills avkodningen är klar är det mer forskning som visar. Det Taylor m.fl. (2002:274) kommit fram till när det gäller läsförståelse utifrån observationerna är att det i de lägre årskurserna, förskolan till årskurs tre, inte arbetades så mycket med förståelse. De såg däremot att detta var vanligare i årskurs fyra till sex, och att det visade en positiv effekt med hög nivå på frågor i samband med texter för att utveckla läsförståelsen (Taylor m.fl. 2002:274).

Att ställa frågor i samband med texter har även Damber (2012) skrivit om. Hon skriver om en undersökning där det gjorts en jämförelse av läsförståelsen mellan svenska och turkiska barn, där de turkiska barnen endast lyssnade på högläsningen medan de svenska barnen ställde frågor vilket senare ledde till att de svenska barnen nådde längre i sin läsförståelse än de turkiska barnen (Damber 2012:40). Hon skriver även om en annan undersökning av läsning i förskolan där det visar sig att läsförståelse inte verkar vara något lärarna arbetar med aktivt, utan högläsningen i förskolan ses som läsvila för att få barnen av slappna av (Damber 2012:39).

Fuchs m.fl. (2001:93) finner som resultat på studien om upprepad läsning och Peer-Assisted Learning Strategies (PALS) att detta utvecklar både läsflyt men också läsförståelse. Liknande som detta så finner Biemiller (1994:204-205) ett samband mellan just lästid och förståelse, och menar även att det går snabbare att läsa bokstäver och ord i ett sammanhang än utan.

För att summera jämförelsen mellan de vetenskapliga texterna gällande läsförståelse verkar det finnas en överensstämmelse om att någon typ av stöd, ramverk eller vägledning är viktigt för att eleverna ska utveckla läsförståelse, eftersom eleverna oftast inte utvecklar sin läsförståelse av sig själv, men det verkar också vara så att verkligheten ser annorlunda ut. I Liang och Doles (2006) artikel tolkar jag det som att förståelsearbete är något som man väntar med tills efter eleverna kan avkoda (phonics skriver jag om i avsnitt 4.1), och att lärare inte vet hur de ska undervisa i läsförståelse. Det krävs alltså någon typ av ramverk eller strategi för detta. I motsättning till detta visar Alatalos (2011) studie att lärarna inte nämner att de arbetar med någon typ av ramverk eller stöd för att eleverna ska utveckla läsförståelsen.



Alatalo (2011) kommer även fram till i studien att lärarna fokuserar på avkodning först och förståelse därefter, vilket även (Taylor, Peterson, Pearson & Rodriguez 2002) förklarar utifrån sina observationer. Taylor, Peterson, Pearson och Rodriguez (2002) skriver även om vikten av att använda frågor i samband med läsning för att utveckla läsförståelsen, vilket även Damber (2012) skriver om utifrån en undersökning. Till sist så är både Fuchs m.fl. (2001) och Biemiller (1994) överens om sambandet mellan lästid och läsförståelse.

## 5. Metod

I detta kapitel redogör jag för den metod jag använt för att samla in det material jag behövde till detta arbete. Jag börjar med att beskriva metoden där observationer och intervjuer ingår. Efter detta beskrivs genomförandet från kontakt med rektor till sista intervjun följt av avgränsningar och urval samt etiska ställningstaganden.

### 5.1 Metod

Den metod jag använt mig av i arbetet är en kvalitativ metod med observationer och intervjuer. Eliasson (2013:22–28) beskriver observationer och intervjuer som de vanligaste kvalitativa metoderna, och att en kvalitativ studie är passande för att få ett djup i det som ska studeras samt att studera sådant som inte ska fastställa någon typ av kvantitet eller mängd. För att lärarna inte skulle påverkas av vad det egentligen var jag skulle observera i undervisningen gjorde jag observationerna först för att sedan göra intervjuerna.

Mina observationer och intervjuer genomfördes på två olika skolor i två olika klasser och dess lärare i en medelstor kommun i södra Norrland. Båda klasserna är årskurs 1. Observationerna och intervjuerna gjordes med fokus på läraren, vilket var mer självklart under intervjuerna, då jag intervjuade en lärare på vardera skolan och alltså inte någon elev. Men i observationerna fokuserade jag på vad läraren sa och gjorde, lite eller inget på elevernas reaktioner. Jag valde att göra observationerna och intervjuerna med fokus på läraren eftersom det är ur den synvinkeln jag som blivande lärare ser på undervisningen. Det är med fokus på läraren som de olika delarna av undervisningen (planering, genomförande, bedömning, uppföljning och dokumentation) sker.

I dessa två olika klasser och med dessa två olika lärare frågade jag om ett antal delar av undervisningen i intervjuerna och studerade ett antal delar av dess undervisning i observationerna. I intervjuerna frågade jag om planering, genomförande, bedömning, uppföljning samt dokumentation, medan jag i observationerna endast studerade genomförande. Dessa olika delar av undervisningen har jag valt att utgå ifrån utgör avsnitten i Skolverkets *Allmänna råd om Planering och genomförande av undervisningen* (Skolverket 2011), vilket motiverades i avsnitt 2.1 och förklarades i avsnitt 3.1.2.

#### 5.1.1 Observation

I observationerna studerade jag genomförandet av undervisningen. Jag genomförde totalt åtta observationer, fyra i vardera klassen, med möjlighet till eventuella kompletteringar ifall jag kände att det är något jag missat efter dessa tillfällen. Den första observationen var öppen observation (Kaijser & Öhlander 1999:78-79) större delen av skoldagen, där jag tittade på allt för att få en uppfattning om hur lektionerna brukar gå till, vem som har huvudsakliga ansvaret för läsning och läsförståelsen och så vidare. Denna första observation kommer jag inte presentera i resultatet då det är en typ av pilotomgång för mina kommande observationer. Därefter återkom jag för ytterligare tre observationer som var fokuserade observationer (Kaijser & Öhlander 1999:78-79), där jag tog mer fokus på specifika delar i undervisningen för att undersöka hur genomförandet av undervisningen kan gå till. I observationerna fokuserade jag på lärarens kommunikation, jag tittade inte djupare på det material de använde. Observationerna varierade i längd från en timme till som mest tre timmar. Den totala tiden för alla observationer på de två skolorna var 11,5 timmar.

### 5.1.2 Intervjuer

Intervjuerna gjordes om planering, genomförande, bedömning, uppföljning och dokumentation (Skolverkets Allmänna råd). I intervjuerna frågade jag även om förändringen av undervisningen efter de nya kunskapskraven i årskurs 1 för läsning och läsförståelse kom 2016. Jag genomförde totalt två intervjuer, en med vardera läraren i de två olika klasserna på de två olika skolorna, med möjlighet till eventuella kompletteringar ifall jag kände att det var något jag missat efter dessa tillfällen. De flesta av intervjufrågorna utgick från forskningsfrågorna, medan följdfrågorna angående planering, genomförande, bedömning, uppföljning och dokumentation utgick från de allmänna råden i Planering och genomförande av undervisningen (2011) som beskrevs i kapitel 3.1.2. Intervjuerna med de två lärarna varade ungefär 30 minuter vardera, dessa spelades in och transkriberades. På skola 1 gjordes intervjun i ett grupprum intill klassrummet. På skola 2 genomfördes intervjun i klassrummet. Intervjufrågorna finns som bilaga.

### 5.2 Avgränsningar och urval

De två skolorna jag valde att göra observationer och intervjuer på är två skolor som jag på förhand hade vetskap om att de arbetade på lite olika sätt med vad de anser att en elev ska kunna när de läser bra. Jag har alltså gjort valet av skolor medvetet för att försöka få en bild av hur undervisningen kan gå till på två skolor med olika sätt att arbeta mot läsning i årskurs 1. Båda skolorna har två klasser i årskurs 1, vilken av dessa klasser jag valde att observera och sedan göra intervjun med klassens lärare blev slumpmässigt den lärare som tog på sig att ”ta sig an” mig när jag ringde och bokade via rektor på skolan. På Skola 1 där klassen är delad i två valde jag att hålla mig till samma klass under större delen av observationerna, även om de tre lärarna roterade. Den lärare jag sedan intervjuade var den med ansvar över svenskan specifikt.

### 5.3 Genomförande

Det första jag gjorde var att kontakta de två skolor jag ville göra observationerna och intervjuerna i, genom en första kontakt med rektor. Av rektor fick jag sedan kontakt via telefon med en lärare på vardera skolan, då jag kort beskrev vem jag är och vad jag önskade göra. Samtalet med rektor ledde till en bokning av den första öppna observationen på båda skolorna. Samma dag som jag gjorde de första öppna observationerna bokade jag tid för resterande observationer och intervjuer. Därefter genomförde jag de tre observationerna på Skola 1, den sista dagen jag gjorde den tredje observationen gjorde jag intervjun. Efter detta genomförde jag de tre observationerna på Skola 2. Liknande som på Skola 1 gjorde jag intervjun i anslutning till den tredje observationen. Till observationerna använde jag dator med Pages för att föra anteckningar. Intervjuerna spelade jag in med hjälp av mobiltelefon i appen QuickVoice och dessa intervjuer transkriberades sedan på dator.

### 5.4 Etiska ställningstaganden

I detta arbete har jag tagit del av och arbetat utifrån Vetenskapsrådets fyra huvudkrav:

- Informationskravet som kortfattat innebär att ”Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.” (Vetenskapsrådet 2002:7).
- Samtyckeskravet som kortfattat innebär att ”Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.” (Vetenskapsrådet 2002:9).

- Konfidentialitetskravet som kortfattat innebär att ”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.” (Vetenskapsrådet 2002:12)
- Nyttjandekravet som kortfattat innebär att ”Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.” (Vetenskapsrådet 2002:14)

## 6. Resultat

Syftet med studien är att få svar på forskningsfrågan: Hur kan läraren arbeta för att eleverna ska uppnå godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1? För att få svar på denna övergripande fråga har jag använt mig av ett antal forskningsfrågor. Detta kapitel är uppdelat i sex avsnitt som alla utgår från dessa sex forskningsfrågor (se avsnitt 2.1). Avsnitt 6.1 innehåller resultat gällande planering av undervisningen utifrån intervjuer. Avsnitt 6.2 innehåller resultat som utgår från både intervjuer och observationer angående genomförande av undervisningen. Avsnitt 6.3 Bedömning av undervisningen, 6.4 Uppföljning av den egna undervisningen, 6.5 Dokumentation av läsningen och 6.6 Förändring av undervisningen har ett resultat som alla utgår från intervjuer. Resultatet presenteras för en skola i taget, skola 1 och skola 2, i varje avsnitt.

### 6.1 Planering av undervisningen

#### 6.1.1 Skola 1

Den första frågan i intervjun som handlar om planeringen var hur läraren tänker allmänt kring planeringen. Läraren på skola 1 svarar att huvuddragen är en bokstav varje vecka som introduceras och som de jobbar med på olika sätt under veckan. Parallellt med detta jobbar de med läsläxan. Läraren förklarar att bokstäverna presenteras i en viss ordning i materialet som hör till läsläxan, och att de följer denna ordning. Det som läraren inte svarar på denna fråga, men som jag har observerat samt att vi pratade om det senare i intervjun, är att de också arbetar med läsförståelsematerialet En läsande klass.

På frågan om vad läraren använder för läsinlärningsmetod svarar läraren ”Mestadels ljudmetod, men särskilt i början blir det ju en hel del helord eftersom man inte har så många bokstäver i början att ljuda med.” (Läraren på skola 1).

Ett av Skolverkets allmänna råd för planeringen handlar om att ge eleverna förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt, därför frågar jag om hur spridningen ser ut i klassen samt hur läraren gör för att utmana alla. Läraren tycker detta är knepigt men har olika delar i undervisningen som kan utmana eleverna, bland annat finns det olika svårighetsgrad i läseboken som eleverna har som läsläxa, i klassrummet har de några små extra arbetsböcker med läsuppgifter samt en bok med läsförståelsefrågor. Läraren påpekar dock att det inte alltid är säkert att den som kan läsa har större ork i arbetet, vilket läraren påpekar som en balansgång i arbetet.

Nästa fråga handlar om hur viktigt läraren tycker det är att få med både avkodning och läsförståelse i arbetet, detta syftar tillbaka till att det i kunskapskravet ingår både läsning och läsförståelse (se avsnitt 3.1.1). Läraren på skola 1 svarar att detta är mycket viktigt, och att det är därför de arbetar med läsförståelsestrategier genom högläsning redan nu i ettan även om eleverna inte kan läsa själva. Genom detta menar läraren också att eleverna kan få ta del av svårare och längre texter.

I planeringen ska ett visst antal moment ingå, och fördelningen av tid mellan dessa olika moment kan variera. Läraren har inte direkt reflekterat över detta, utan säger att det har blivit så att de utgår från bokstavsarbetet som de jobbar med tisdagar, onsdagar och torsdagar. Läsförståelsematerialet arbetar de med tre dagar i veckan, men läraren förklarar att det egentligen är tänkt att man ska arbeta med En läsande klass 30 minuter varje dag. Detta har gjort att eleverna får mer tid till individuellt arbete med bokstavsarbete och läsning. Läsläxan går läraren igenom vid ett huvudtillfälle, sen på fredagar har de stationsarbete där en station är att träna på läsläxan: ” Det hade vi inte från början, det har vi lagt inför några veckor sen, vi kände att vi behöver få in lite mer läsläxeträning i skolan.”.

### 6.1.2 Skola 2

Även i intervjun med läraren på skola 2 ingår en inledande fråga om hur läraren tänker allmänt kring planeringen. Läraren förklarar då att de som arbetade med samma material förra året redan har förberett med att skanna in allt på datorn så att läraren kan få upp det som storbild på tavlan. Inte just på denna fråga, men under intervjuns gång, framkommer det även att läraren i denna klass med årskurs ettor planerar allt tillsammans med läraren i den andra ettan på skolan.

Varje fredag när eleverna är på idrott går vi och planerar upp veckan som kommer. Vi gör nästan allt likadant. Vi kollar jaha vad är det för text den här veckan, och så kollar vi lärarhandledningen. Vad ska vi göra vad står det? Ibland gör vi som det står ibland tänker vi lite annat. (Läraren på skola 2).

Att lärarna samordnar planeringen är intressant att ta med under just denna del kring planering eftersom detta är ett av Skolverkets Allmänna råd för planering.

Läraren förklarar även att dagarna ser likadan ut varje vecka inom läsinläringen: måndagar är det läsinläring, tisdagar skriver de på iPad om det de jobbade med dagen före, onsdagar jobbar de med djur i NO, torsdag brukar de skriva på iPad eller räkna matte.

På frågan om läraren använder någon speciell läsinlärningsmetod är svaret solklart att det är VISOL, Vi skriver oss till läsning (beskrivs i avsnitt 3.2.1). Läraren förklarar även att hen går utbildningen nu samtidigt som hen undervisar enligt metoden, medan läraren hen planerar tillsammans med har gått utbildningen tidigare. I samband med att vi pratar om VISOL kommer vi även in på om den läsläsa de använder, Läsdax, är kopplat till VISOL, vilket läraren bara kan anta. Läraren har arbetat med Läsdax tidigare men förstod inte materialet riktigt då läraren tyckte det var så lite text bland annat, men nu tycker läraren att det är jättebra eftersom det förklarar vilka ord de ska arbeta med, stryka under eller ringa in och så vidare. Läraren förklarar även att de hade tänkt ha en annan läsläsa denna termin, men blev avrådade av specialläraren vilket hen så här i efterhand tycker är bra. Läraren påpekar även flera gånger att det ju är ordbilder eleverna ska lära sig för att kunna läsa. Läraren är ny på denna skola och har alltså inte jobbat med VISOL tidigare, men hade hört av de andra lärarna på den här skolan att metoden är så bra så läraren litade på det.

Jag har alltid kört vanlig traditionell du vet, men bara nu när jag haft utvecklingssamtal, alla är såhär men gud han har lärt sig att läsa! Alla föräldrar har sagt det, så det måste ju vara att VISOL är jättebra.

Jag vet inte, det verkar ju bra, och när dom har lärt sig att läsa är det ju jättebra! Det är ju det vi ska i ettan, lära oss att läsa. (Läraren på skola 2).

På frågan om det är stor spridning i klassen svarar lärare att så är det, från de som inte kan alla små bokstäver till de som kan läsa flytande. Hon påpekar dock att dessa ytterligheter är få, och att de allra flesta är i mellanskiktet. ”Men det är kanske bara några, en handfull som kan läsa flytande. Jag kanske har två som inte kan alla bokstäver, sen ligger de på en ganska jämn nivå de andra.”

Som en naturlig följdfråga på detta frågar jag hur läraren arbetar för att utmana alla elever, då det som tidigare nämnt är ett av Skolverkets Allmänna råd i planeringen att ge alla elever förutsättning att utvecklas så långt som möjligt. På denna fråga svarar läraren på skola 2 att det är svårt, men att de som bara behöver mer att göra inte är några problem att bara ösa på med mer uppgifter. De svåra är de som behöver utmaning menar läraren. Läraren räknar upp några olika extra uppgifter som finns för de som blir klara snabbt, såsom ett extra svenskhäfte samt böcker med läsförståelsefrågor och lite mer text i. En av eleverna i klassen idag har fått en bok med läsförståelsefrågor, och påpekar att man alltid måste ha backup. Ett annat sätt att nivåanpassa för eleverna är vad lärare kallar Mina magiska sagor, som ingår som en station av tre under vissa lektioner, där böckerna varierar i svårighetsgrad där vissa bara har en mening på varje sida.

Nästa fråga handlar om fördelningen mellan avkodning och läsförståelse i arbetet, detta syftar, som tidigare nämnt, tillbaka till att det i kunskapskravet ingår både läsning och läsförståelse (se avsnitt 3.1.1). På denna fråga svarar läraren på skola 2 att nu på höstterminen i ettan är det mer avkodning än förståelse.

För nu går ju all energi till att veta men gud vad är det här för bokstav, och så ska jag försöka ljuda ihop det här, och när jag har ljudat ihop ända till slutet men herregud då kanske jag inte kommer ihåg vad det stod här framme. Då måste jag börja om, så det är mycket energi till det. Så förståelsen kommer ju i andra hand när man går höstterminen i ettan. (Lärare på skola 2).

Att det i första hand är avkodning och att förståelse kommer i andra hand är något som läraren även har påpekat under utvecklingssamtalen tidigare under hösten. Läraren menar att det är bra att högläsningen kommer in, då läraren kan ställa frågor till eleverna om vad som hänt för att se om de förstår när läraren läser.

Frågan om fördelningen mellan de olika momenten i läsinlärningen börjar läraren med att räkna upp de olika momenten: läxan, läsinlärning, högläsning, textarbete med iPad, bibliotek, SO NO där de skriver om djuren och tyst läsning. Det moment läraren pratar om är just den tysta läsningen, som sker 10 minuter åt gången men att detta förlängs till 20 minuter i tvåan eller trean när de faktiskt läser mer tyst. På den tysta läsning som sker denna dag läser de högt för sig själva. Något mer kring tidsfördelning förklarar läraren inte. Istället frågar jag lite mer om hur ofta de arbetar i halvklass, läraren förklarar då att det har de varje förmiddag måndag till torsdag. Fredagar är de i helklass men då arbetar de inte med något som har med skrivning att göra såsom iPad eller läsning utan kan arbeta med bokstavsarbete då.

...för att nej det är skönare när det är halvklass och man har de här skrivarparen. Det är då man får ut det bästa av det hela. Det märker du själv, det blir jätteuschigt när allihopa ska göra någonting tillsammans. (Läraren på skola 2).

## 6.2 Genomförande av undervisningen

### 6.2.1 Skola 1

Den första frågan kring genomförandet av undervisningen handlar om arbetsformerna, om de arbetar mycket enskilt eller i grupp. Skolverkets Allmänna råd i genomförandet handlar om att skapa balans mellan gemensamt och enskilt arbete. Läraren på skola 1 behöver fundera innan för att kunna formulera sig, men kommer sedan fram till att de inte har det formellt bestämt utan försöker tänka på att variera. ”Och just med själva bokstavstränandet, både skrivningen som kommer in också och läsningen, så behövs det båda bitarna!”. Något som läraren säger sig vilja få in men inte alltid lyckas med idag är att sitta enskilt med eleverna och träna läsläxan. Jag frågar vad fördelen med detta skulle vara och läraren förklarar att det skulle ge bättre koll att kunna se hur eleven gör när den läser, bland annat på om de bara memorerat texten utantill:

Det är ju ett steg i läsinläringen, att man memorerar, att man vet att det står det där. Men då gäller det ju att kombinera det till att inte bara ”jag säger vad det står här utan att ens titta på orden” jag kan ha fel sida uppslagen utan att reflektera och så när fröken ber mig läsa så läser jag fast inte det som står för jag tittar inte ens. Det måste man ju komma ifrån. Och samtidigt att man ”ja du vet att det står det här, men nu tittar vi. Om vi tittar på bara det ordet, vad står det där?” Då kommer man ju åt om det är bara utantilläring eller de kan koppla det. Och det gör man ju enklast enskilt, det är svårt att upptäcka i grupp eller i helklass. (Läraren på skola 1).

Nästa fråga om hur undervisningen genomförs handlar om Skolverkets Allmänna råd att försäkra sig om att undervisningen leder mot målen, att eleverna förstår syftet med undervisningen och att ge eleverna kontinuerlig återkoppling. Läraren på skola 1 tycker inte att eleverna ska veta hur de ligger till i läsutvecklingen utan att det viktigaste såhär i början är att eleverna har en positiv känsla av att de försöker. Som återkoppling kan läraren säga ”vad bra det gick!” till en elev fast det inte gick bra. Det är inte så att eleverna får återkoppling i efterhand utan det får de direkt i undervisningen. Läraren förklarar också att de inte haft någon riktig avstämning än utan det kommer lite längre fram då de ska ha diagnoser.

Texter och läsning ingår ofta i fler ämnen än bara svenska, därför frågade jag om detta. Läraren på skola 1 menar att det är först nu, i mitten av höstterminen, som det har börjat komma in på det. I NO skriver de en faktatext tillsammans.

”Och det är egentligen nu som vi börjat att gemensamt skriva texter. Så det kommer mer och mer i arbetet framöver. Formulera en text tillsammans på tavlan och sen jobba med den på olika sätt. Innan var det mer diskutera, titta på film.” (Lärare på skola 1).

Läraren tycker att det är först nu som eleverna kan få ut något av att se en text växa fram, och läraren jämför med hur det var tidigare under terminen då eleverna inte kunde känna igen lika många bokstäver och ord.



### 6.2.1.1 Observation av läsundervisningen:

Under observation 1 arbetar de med En läsande klass och individuellt arbete med en bokstav. Lektionen med En läsande klass börjar med att läraren uppmanar eleverna att ”Ta fram konstnärerna och se om vi får några bilder i huvudet!”. De pratar om vad konstnären gör. Läraren läser en bit av en text, stannar upp och frågar om det var någon som fick några inre bilder. Att läraren stannar upp och frågar eleverna om de såg någon bild sker 3 ggr i texten. Lektionen med En läsande klass avslutas med att läraren säger att ”Nu har vi fått lite bilder, ni kan lägga undan era konstnärer”

Innan lektionen med bokstavsarbete börjar slår läraren på en video som eleverna dansar till. Där efter säger läraren helt enkelt ”Nu är det bokstavsarbete. Vad var den nya bokstaven?”. Eleverna svarar R i kör och sedan börjar läraren med att visa och förklara hur stora R skrivs i bokstavshuset. Bokstavshuset har tre våningar som ska vara som ett linjerat papper. Läraren visar och förklarar hur lilla r skrivs i bokstavshuset. Sedan delar läraren ut bokstavsscheman, som är ett arbetsschema för olika moment eleverna ska göra med varje bokstav. Ett av dessa moment är att spåra bokstaven, alltså föra fingret så som man skriver bokstaven. En resurslärare som finns i klassrummet går runt tillsammans med läraren och låter elevernas spåra. Ibland hjälper läraren några elever som gör ett moment där de ska skriva bokstaven på whiteboarden. Medan läraren går runt och låter eleverna spåra berättar hon samtidigt hur man skriver bokstaven ”Ner, upp igen och sväng” exempelvis. Lektionen avbryts av att brandlarmet går.

Observation 2 är en lektion där eleverna arbetar med en bokstav. En gång var under denna lektion går en tredjedel av eleverna iväg på musik, så det är bara två tredjedelar av klassen i klassrummet samtidigt. Under denna lektion går läraren egentligen bara runt och ser till att eleverna gör det de ska. Vid ett tillfälle kommer läraren till och med till mig och pratar. Vid ett annat tillfälle hör jag även återkoppling i form av beröm till en elev, men resten av tiden går till att läraren har koll på att eleverna gör rätt saker på rätt sätt.

Observation 3 är uppdelat i tre lektioner: En läsande klass, bokstavsarbete och läsläxa. Lektionen med En läsande klass börjar med att läraren förklarar att ”Idag ska vi lära känna en ny läs-fixare”. Läraren förklarar lite vad läs-fixaren Reporteren gör och vad den heter, samt att ”Idag när det är en ny är det jag som läser och frågar. Ni får inte era reportrar idag.” Efter att ha förklarat hur läs-fixaren fungerar tar läraren fram modell-lektion 26 del 1 åk 1-3 ur handledningen En läsande klass där hela proceduren med läs-fixaren görs och förklaras av läraren. Eleverna får vara med och svara på frågorna. Denna procedur görs på två korta texter och en längre text.

Innan den andra lektionen med bokstavsarbete börjar har de en rörelsepaus. I lektionen med bokstavsarbete ska en ny bokstav introduceras. Detta börjar med att läraren berättar en berättelse som har många ord som börjar på den bokstav som de ska arbeta med. När eleverna tillslut lyckas lista ut att det är bokstaven Ä pratar läraren om att det kan vara svårt i en del ord att veta om de börjar på Ä eller E, att de kan låta likadant. ”Är det nån som vet hur Ä se ut?” är lärarens nästa fråga, och jämför sedan med hur man skriver A. Det sista de gör på denna lektion är att eleverna får komma på 10 ord som börjar på Ä.

Den tredje lektionen för dagen som har med svenska att göra är läsläxan, där eleverna delas in i fyra grupper. Den grupp jag är med och observerar har läraren som jag gör intervjun med. Läraren instruerar eleverna att först lämna in läsprotokollet och sedan att de alla ska titta på sidan 30 där läxan började. Eleverna får turas om att läsa, om det blir för svårt hjälper läraren till. Läraren uppmärksammar några som inte verkar ha tränat på läxan och säger ”Ifall man kände att det inte gick så bra, måste man träna extra mycket nästa vecka.” Några förslag läraren ger eleverna är att lyssna och titta på youtube där det finns inspelat när läraren läser och pekar på orden i läxan, samt att träna varje dag. Läraren undrar om det är någon som har tränat på den svårare delen av texten och vill läsa den. Under tiden eleverna läser sitter läraren och antecknar som underlag för bedömning (se avsnitt 6.3). När alla elever fått läsa går de igenom nästa veckas läsläxa, där läraren läser den svåra texten först sedan den lättare texten där eleverna läser tillsammans. Efter detta kommer de andra grupperna tillbaka till klassrummet, då går läraren tillsammans med hela klassen igenom nästa veckas läxa genom att prata om bilderna och tankebubblorna i texten. Läraren pratar även om bindestreck, talstreck och så vidare.

## 6.2.2 Skola 2

Även i intervjun med läraren på skola 2 börjar jag frågorna kring genomförandet om vilka arbetsformer de använder sig av mest. Skolverkets Allmänna råd i genomförandet handlar som sagt om att skapa balans mellan gemensamt och enskilt arbete. Läraren svarar utan tvekan den gemensamma i och med att de arbetar mycket i skrivpar. Fördelen med detta tycker läraren är att om en elev i det paret inte har alla bokstäver kan de hjälpas åt, istället för att den eleven ska sitta själv med en text. Särskilt faktatexter nämner läraren som ganska kluriga. Läraren förklarar vidare att i VISOL så jobbar man ju tillsammans. ”Det är ju jättemycket tillsammans, så är upplägget som hela tiden att man jobbar tillsammans eftersom man lär av varandra.” I jämförelse nämner läraren hur det var när läraren själv gick i skolan då de jobbade mycket enskilt.

Jag blir lite nyfiken på hur skrivparen i klassen är organiserade, om det finns någon nivågruppering i dem. Läraren svarar att paren är gjorda i början terminen då läraren inte hade någon koll på nivån hos eleverna, men att det blev jättebra. ”Och så lär de av varann, det är det som är så himla bra. Och en del är på samma nivå, och en del kanske är på den här nivån och en del lägre.”

När det kommer till nästa fråga om återkoppling och att eleverna ska veta hur de ligger till svarar läraren att återkopplingen får de direkt och i utvecklingssamtalen. Denna fråga berör alltså Skolverkets Allmänna råd om att försäkra sig om att undervisningen leder mot målen, att eleverna förstår syftet med undervisningen och att ge eleverna kontinuerlig återkoppling. Läraren säger vidare att eleverna inte har någon koll på hur andra elever ligger till, även i moment som Mina magiska sagor där böckerna är på olika nivå så är det ingen som kommenterar eller anmärker på det. Läraren påpekar även att det är viktigt att prata hela tiden om hur tråkigt det skulle vara om alla var lika, att det är bra att alla är olika.

### 6.2.2.1 Observation av läsundervisningen:

Under observation 1 är eleverna i halvgrupp och ska arbeta med läsläxan på iPad. Läraren börjar lektionen med att be eleverna ta fram den nya läsläxan och påminner om vad den handlade om. Läraren tar upp texten på bildkanonen och eleverna läser tillsammans. Läraren förklarar sedan att de nu ska göra om texten. Eleverna får sedan hjälpa till att komma med förslag till den nya texten. Läraren skriver samtidigt på tavlan den text som växer fram. När de skrivit fyra meningar säger läraren ”Bra! Nu ska vi skriva det här på iPad med våra skrivarkompisar.” Läraren läser meningarna högt igen, och berömmar vilka bra meningar de fått ihop. Sedan delar läraren ut iPads till skrivparen, påminner om att skriva namn och datum, vilken app de ska använda samt att göra mellanrum. När eleverna skriver går läraren runt och påminner om punkt, hjälper någon att ljuda och berömmar. När eleverna är klara och visat dem för läraren skriver läraren ut texterna de skrivit. Jag ser att någon har gjort något mellanslag för mycket i texten, detta är inte något hon rättar utan berömmar bara. Under arbetet pratar jag även med läraren lite och hon förklarar att de arbetar med bokstäver också, och att de skriver i par för att hjälpa varandra genom att de som inte kan alla bokstäver får hjälp av en kompis. Läraren säger även att de inte hade få sitta själv med iPaden även om det fanns tillräckligt många, samt att den andra halvgruppen skriver för hand.

Under observation 2 var eleverna också i halvgrupp och arbetade med en faktatext i NO. Innan denna lektion börjar får eleverna gå ut och springa ett varv runt skolbyggnaden, då passar jag på att prata med läraren som säger att de ska läsa en text och svara på frågor med hela meningar. När eleverna sen är tillbaka läser läraren texten högt, innan läraren förklarar hur det kommer att gå till: eleverna ska få en faktatext per par, läsa tillsammans, färglägga och klippa ut det de skrivit och bilden till faktatexten, sätta in i en bok för dessa faktatexter. Läraren förklarar även att eleverna ska svara på frågorna med hela meningar och ger några dåliga och några bra exempel på detta. Eleverna får sedan sätta sig i skrivparen och får texten, och börjar läsa. Läraren går runt och lyssnar på de som inte har någon skrivkompis idag. De par som har läst klart får ett frågepapper och en iPad. Under tiden går läraren runt och hjälper, stöttar, plockar fram iPad, papper och så vidare, samt påminner om mellanrum, punkt, ljudar och berömmar.

Observation 3 innehåller tre olika lektioner, en lektion med tre olika stationer, en lektion med högläsning och en liten 10-minuters lektion med tyst läsning. Läraren har skrivit upp tre grupper på tavlan. De tre olika stationerna är iPad, Mina magiska sagor och Mandalas. Läraren instruerar att de som ska arbeta med iPads kommer jobba med svenska och memory, där eleverna ska para ihop stora och små bokstäver. Under lektionen är läraren största delen av tiden vid den grupp som arbetar med Mina magiska sagor, där läraren lyssnar när eleverna läser. Eleverna är på varje station i 15 minuter, när dessa 45 minuter gått är det dags för rast. Efter rasten ska de först ha högläsning, men minst 10 minuter av början på lektionen går till att reda ut något som hänt på rasten. Därefter börjar läraren högläsningsektionen med att fråga ”Vad hände igår när vi läste? Någon som kommer ihåg?” Sedan läser läraren och avbryter en gång mitt i för att ställa några frågor. När läraren läst en stund till är de färdiga, och läraren säger att imorgon kommer vi att få veta slutet, det är inte så mycket kvar. Innan den tredje lektionen, som är tyst läsning, har eleverna musik men detta är inte något jag observerar. Vid lektionen med tyst läsningen instruerar läraren några i taget som får hämta sin bok i skåpet, sedan går läraren runt under dessa 10 minuter och hjälper eleverna att ljuda och läsa hela meningar, berömma och lyssnar när de läser. Den tysta läsningen är inte direkt tyst läsning, utan eleverna ljudar för sig själv. Sedan är det dags att plocka ihop.

## 6.3 Bedömning i undervisningen

### 6.3.1 Skola 1

När det gäller hur bedömningen sker har jag ställt två frågor till läraren på skola 1: vilka bedömningsformer som används samt vad läraren tycker om det nya bedömningsstödet i svenska. Att använda sig av ändamålsenliga bedömningsformer är ett av Skolverkets Allmänna råd för bedömning. Läraren förklarar att dels ser man väldigt mycket i det dagliga arbetet där man gör en löpande informell bedömning, exempelvis i moment där eleverna ska ljuda ord. Och dels finns det den formella bedömningen där eleverna får läsa en liten text medan läraren gör en bokstavscheck där läraren antecknar hur det gick. I denna formella bedömning ingår även läsförståelse där eleven läser lite och pratar sedan om vad det stod. Läraren tillägger även att de tre lärarna som arbetar i ettan bedömer svenskan tillsammans.

När det gäller det obligatoriska bedömningsstödet säger läraren på skola 1 såhär:

Vi har inte börjat använda det nu, jag har tittat på det. Det har jag ju inte använt tidigare, det är ju nytt haha. Vi har det, vi har tittat på det och vi kommer att använda oss av det. Men det blir alldeles innan jul ska vi göra en avstämning med det. Det är tanken. (Läraren på skola 1)

Läraren fortsätter sedan och berättar att det är bra att det kommit ett sådant bedömningsstöd, då det enligt läraren ger en mer noggrann uppföljning. Läraren ställer sig dock frågande till vad det kommer leda till i slutändan, om de resurser som det kanske visar sig behövas. Idag finns det ingen uttalad policy från rektorn att om det visar sig att exempelvis 10 elever inte klarar kunskapskraven så får de en extra person.

### 6.3.2 Skola 2

Till läraren på skola 2 ställer jag först frågan huruvida de två lärarna som arbetar i de två klasserna i årskurs 1 på skolan bedömer gemensamt, vilket läraren svarar att det inte gör just nu. Det finns dock funderingar på att börja ha varandras klasser, exempelvis att en lärare har matematik och NO och den andra läraren har svenska och SO. Ett moment som läraren beskriver i en annan del av intervjun är att läraren använder en speciell bok där läraren skriver ner hur det gått när eleverna har läst läsläxan, och i denna bok skriver läraren varje vecka.

När det gäller frågan om det obligatoriska bedömningsstödet svarar läraren att det inte använts utan det blir till våren då läraren ska skriva individuella utvecklingsplaner (IUP) inför vårterminens utvecklingssamtal.

## 6.4 Uppföljning av den egna undervisningen

### 6.4.1 Skola 1

Den första frågan när det gäller uppföljning var av allmän karaktär, alltså hur läraren tänker kring uppföljning av den egna undervisningen. Läraren hade lite svårt att beskriva detta men förklarade till slut att det blir en löpande reflektion, mycket i undervisningen är samma hela tiden: en ny bokstav, nytt kapitel i läsläxan och så vidare.

På frågan om läraren kan känna redan nu att de är på rätt väg säger läraren att de inte behöver jobba snabbare utan känner att de är på rätt väg. Läraren lägger till att känslan är att eleverna kommer att klara kunskapskraven i slutet på årskurs 1, men att några är på god väg och några behöver de ha ögonen på lite extra. Det finns idag ingen elev som har någon extra resurs för att klara kunskapskraven. Jag frågar vidare om det kan bli någon extra resurs om det visar sig att det behövs när de snart ska ha avstämning. Läraren svarar då att det är svårt att säga, eftersom det är elever som har stora behov för att fungera i skolan och att fokus, även om läraren inte vill det, blir på att få dem att fungera. Det läraren hade önskat är att resurserna istället kunde användas för att läsa extra med några svaga elever, vilket det inte finns möjlighet till idag. ”Det blir en resursfråga, det är det som är vår ständiga kamp. Att kunna möta de olika behov som man har i klassrummet.”

Det som inte framkommer just i denna fråga, men som framkommer i andra delar av intervjun, är att läraren förändrat undervisningen utifrån att läraren kände att eleverna behövde mer tid i skolan till läsläxan. Därför har läraren lagt in ett tillfälle till i veckan där eleverna får möjlighet till detta.

### 6.4.2 Skola 2

Den första frågan till läraren på skola 2 gällande uppföljning är också av allmän karaktär, och läraren menar då att det ser man varje dag. Läraren förklarar vidare att ett vanligt tillfälle för denne att reflektera över undervisningen är på rasterna ”Då kan man tänka åh varför blev det sådär?”. Ibland kan det vara en riktigt bra dag och ibland funderar man varför det blev så tokigt, men då får man ändra och tänka om säger läraren.

På frågan om läraren känner att de är på rätt väg svarar läraren ”Aa, ibland”. Läraren fortsätter sedan och förklarar hur lätt det är att eleverna inte orkar koncentrera sig och om vilka strategier och knep läraren använder sig av för att eleverna ska klara av att fokusera och bli färdiga med det de arbetar med.

Om det skulle visa sig att någon elev inte klarar kunskapskraven finns möjlighet att koppla in specialpedagog, förklarar läraren på skola 2. Vidare säger läraren att vissa elever ligger i riskzonen där specialpedagogen arbetar lite extra med dem, men läraren känner sig inte orolig för någon av eleverna.

## 6.5 Dokumentation av läsningen

### 6.5.1. Skola 1

När det gäller hur dokumentationen genomförs av läraren på skola 1 ställer jag två frågor: vad läraren har som stöd för bedömningen och hur målen kommuniceras till vårdnadshavarna. När det gäller stöd för bedömningen ger läraren ett exempel på ett moment där eleverna dokumenteras vid läsläxan. Då delar de upp sig i fyra grupper med en vuxen i varje grupp, där var och en gör lite anteckningar som sedan sammanställs. Detta moment blir på så vis en löpande bedömning, som läraren på skola 1 beskriver det.

På frågan gällande att kommunicera mål till vårdnadshavare förklarar läraren att de pratade som läsningen vid ett föräldramöte tidigare på terminen. Där förklarade läraren vad de förväntade sig av föräldrarna och vad lärarna önskade att föräldrarna kunde hjälpa till med när det gäller läsläxan. Läraren förklarar vidare att många av föräldrarna till eleverna i klassen har ett annat modersmål än svenska, därför har lärarna spelat in en youtube-film till varje läsläxa där läraren läser högt och pekar på orden. ”För föräldrarna kan kanske inte ens läsa själva de är osäkra på uttal av svenska ord. Då kan man med hjälp av youtube-filmen hjälpa sitt barn med läxan hemma.”. Läraren fyller även i med att många föräldrar denna termin är oroliga för att deras barn inte kan läsa, då har läraren fått lugna föräldrarna med att det är att lära barnen läsa de ska göra nu i skolan. Att det inte är förrän i slutet av årskurs 1 de ska kunna läsa.

### 6.5.2 Skola 2

Läraren på skola 2 nämner Schoolsoft som det verktyg som används för att dokumentera var eleverna befinner sig nu, vart de är på väg och vad de ska kunna. Vidare förklarar läraren att dokumentation även sker när de har läsläxa, då läraren skriver ner i en bok om det var bra, om de behöver träna mer och så vidare.

När det kommer till att kommunicera mål till vårdnadshavare nämner läraren att det alltid görs på utvecklingssamtalen. Till detta har läraren ett underlag där de delat upp mål för årskurs 1, årskurs 2 och årskurs 3. Ett exempel på ett mål för årskurs 1 i matte är addition och subtraktion 0-10. Tidigare har läraren arbetat med att kommunicera kunskapskraven i årskurs 3, vilket lärare tyckte blev för luddigt. Läraren tycker att det är bra att bryta ner till vad de ska kunna i de olika årskurserna 1-3. Läraren säger såhär om vad vårdnadshavarna tycker om utvecklingssamtalen: ”De var nöjda, de vet vad man ska kunna i ettan.”.

## 6.6 Förändring av undervisningen

### 6.6.1 Skola 1

Läraren på skola 1 svarar att de inte direkt gjort någon förändring sedan kunskapskraven i svenska i årskurs 1 kom sommaren 2016, men känner att man kan använda dem som stöd. Läraren säger sig ha vetat tidigare i årskurs 1 om en elev är på banan eller inte, utan det nya bedömningsstödet och kunskapskraven. Det som läraren ser som fördel är att det blir tydligare och att läraren inför rektorn tydligare kan visa vilka elever som kanske behöver extra resurser. Förut var det lite mer att läraren väntade och tänkte att läsningen skulle komma snart genom att vänta lite till. Det är ändå en förändring som läraren kan säga ha skett, att man inte väntar in det på samma sätt.

### 6.6.2 Skola 2

Läraren på skola 2 har inte heller gjort någon förändring, utan jobbar på. På frågan hur läraren ser på kunskapskraven svarar läraren direkt: ”Det kommer de att ha! Med VISOL så tror jag på det.”. Läraren menar detta med tanke på hur bra de läser nu, när det bara gått 10 veckor på terminen. På frågan om läraren tycker att det är bra att kunskapskraven kommit svarar läraren att det är det, samt att det ger lite mer press på lärarna. ”Jag tycker det är skönt att ha lite blåslampa... Egentligen kanske jag inte behöver ha det men ändå, jag tycker det är bra.”.

## 7. Sammanfattning och diskussion

Huvudfrågan i detta arbete är: Hur kan läraren arbeta för att eleverna ska uppnå godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1? Dessa kunskapskrav handlar, som jag skrivit om i avsnitt 3.1.1, om både läsning och läsförståelse. Därför kommer diskussionen att behandla just dessa två delar: läsning när det kommer till vilken tradition för läsinlärning lärarna på de två olika skolorna använder, samt läsförståelse när det kommer till hur lärarna på de två olika skolorna använder En läsande klass. Kapitlet inleds med en sammanfattning av föregående kapitelns resultat. Kapitlet avslutas med en diskussion angående den uteblivna förändringen i undervisningen i och med de nya kunskapskraven samt ett avsnitt om vidare forskning.

### 7.1 Sammanfattning av resultatet

Resultatet angående planering visade att läraren på skola 1 har vissa huvuddrag som återkommer varje vecka i planeringen, använder mestadels ljudmetod men ibland helord, utmanar alla genom olika nivåer på läsläxa och extra arbetsböcker i klassrummet men påpekar att det inte är säkert att man har bättre ork bara för att man läser bra och tycker att det är viktigt att få med både läsförståelse och avkodning i undervisningen. Läraren på skola 2 säger att utgår från det som redan kopierades upp förra året och planerar allt tillsammans med läraren i den andra ettan och dagarna ser likadana ut varje vecka, använder sig av VISOL som metod, utmanar alla genom extra svenskhäften och ytterligare arbetsböcker, olika nivåer på Mina magiska sagor samt extra läsläxa och tycker att det är viktigare med avkodning än förståelse på höstterminen i årskurs 1.

Det resultat som gäller för genomförande, som utgår från både intervjuer och observationer, visade att läraren på skola 1 inte formellt har bestämt när de arbetar enskilt eller gemensamt men tänker att de ska variera, tycker inte att eleverna ska veta hur de ligger till i läsutvecklingen, arbetar med direkt återkoppling eller vid utvecklingssamtal. Det jag såg i observationerna var arbetet med En läsande klass där de arbetar i helklass, bokstavsarbete där de mest arbetar individuellt och läsläxa där de arbetar i mindre grupper. Läraren på skola 2 säger att de har störst fokus på det gemensamma arbetet, säger att eleverna inte fokuserar på var de andra ligger i läsutvecklingen och ger återkoppling direkt och på utvecklingssamtal. Det jag såg i observationerna var arbetet med läsläxa på iPad där eleverna arbetar i par, faktatext i NO där eleverna arbetar i par, stationsarbete där det varierar mellan enskilt arbete och arbete i par, högläsning i helklass och tyst läsning som är enskilt arbete.

När det gäller resultatet av bedömningen visade resultatet att läraren på skola 1 säger att bedömningen baseras på det dagliga arbetet, anteckningar från läsläxa samt en avstämning som snart kommer att ske av läsning, bokstavskännedom och läsförståelse. Bedömningen sker gemensamt med de tre lärarna i klassen. Det obligatoriska bedömningsstödet har inte börjat användas än, kommer göra det om några veckor. Läraren på skola 2 baserar också bedömningen på det dagliga arbetet samt anteckningar från läsläxa. Det obligatoriska bedömningsstödet har inte börjat användas än, utan läraren kommer att använda det till våren.

Resultatet om lärarens uppföljning av den egna undervisningen visade att läraren på skola 1 arbetar med löpande reflektion, och känner att klassen inte behöver jobba snabbare. Lärare på skola 2 säger sig se vad som funkar varje dag, och brukar reflektera över detta på rasterna.

Det resultat som visade sig angående dokumentation visade att läraren på skola 1 har anteckningar från läsläxa som stöd för bedömning och har kommunicerat mål till vårdnadshavare på föräldramöte i början på terminen. Läraren på skola 2 har School—soft som underlag för dokumentation och antecknar när eleverna läser läsläxa.



Det avslutande resultatet gällde förändring av undervisningen utifrån de nya kunskapskraven där det visade sig att läraren på skola 1 säger att de inte direkt ändrat något. Förut kanske de väntade lite och tänkte att läsningen kommer, och att nu blir det mer tydligt att kunna påtala, det kan ha förändrats. Tycker att det är bra att bedömningsstödet finns. Läraren på skola 2 säger att de inte ändrat något, anser att klassen kommer klara kunskapskraven med VISOL. Ser det som att kunskapskraven ger mer press på lärarna, lite blåslampa.

## 7.2 Phonics, whole language eller kombination?

Läsinlärningen kan ske enligt någon typ av metod eller tradition, och är ett av de två viktigaste målen i årskurs 1. En del i arbetet mot kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 handlar som jag tolkade det i avsnitt 3.1.1 om läsning. Detta var alltså meningarna "Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt." och "Med stöd av bilder eller frågor kan eleven också uppmärksamma när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv." (Skolverket 2016a:252). I det följande kommer jag att analysera resultatet kring läsinlärningen utifrån tidigare forskning, bakgrund och teoretisk utgångspunkt.

Lärarna på de båda skolorna har lite olika metod för läsinlärningen. I skola 1 uttalade sig läraren att använda, som nämns i kunskapskravet, mest ljudmetod men också helord. Det jag ser i observationen av undervisningen på skolan är att de fördelar tiden mellan både ljudmetod med bokstavsarbete och en kombination av ljudmetod och helord med läsläxan. Detta stämmer alltså överens med det jag sammanfattade att forskningen pekade på, att det inte finns någon universell metod utan en kombination behövs (Biemiller 1994:208, Damber 2012:39). Vidare sammanfattade jag även utifrån forskningen att phonics, alltså ljudmetod, dominerar den faktiska undervisningen, vilket jag också anser stämmer överens med resultatet jag presenterade om skola 1. För även om en kombination av både ljudmetod och helord finns, så är det största fokuset att eleverna ska kunna bokstäverna för att kunna läsa orden. Detta styrks utifrån ett citat som läraren säger under intervjun: "... särskilt i början blir det ju en hel del helord eftersom man inte har så många bokstäver i början att ljuda med" (Läraren på skola 1), då min tolkning av detta är att de använder helord bara för att de inte har hunnit lära sig ljuda alla bokstäver än. Det framkommer även i intervjun i frågan om fördelningen mellan de olika momenten att läraren har minskat tiden för läsförståelsearbete för att ha mer tid för bokstavsarbete. Alltså - att ljudmetod är den primära metoden och helord används som en konsekvens att användandet av ljudmetoden inte är komplett utlärdd än.

Läraren i skola 2 uttalar tydligare att en viss metod används, VISOL som alltså grundar sig i ASL, och kan sägas vara en kombination av phonics och whole language. I observationerna kunde jag även se detta, då läraren i sin undervisning hela tiden pekar och fokuserar på orden som helhet både när eleverna skriver på iPad. Det tillfälle då jag kan tänka mig att fokuset mer ligger på ljudmetod är i bokstavsarbetet, detta var dock inget jag observerade. Dock var ett tillfälle då eleverna använde sig av ljudande var vid den tysta läsningen, som jag också observerade. Bara det faktum att läraren använder sig av VISOL som metod pekar på en undervisning som kombinerar phonics och whole language som forskningen förespråkar (Biemiller 1994:208, Damber 2012:39). Det faktum utifrån forskningen att phonics dominerar den faktiska undervisningen (Alatalo 2011:287–202, Damber 2012:39, Taylor m.fl. 2002:274) stämmer inte överens på skola 2 utifrån resultatet.

Ett exempel ur intervjun med läraren på skola 2 ger en tydlig indikation av idéer från den sociokulturella teorin. I avsnitt 6.1 kan vi läsa om genomförandet av undervisningen, där läraren på skola 2 beskriver hur läsinlärningen VISOL fungerar. Läraren förklarar att i VISOL så jobbar man ju tillsammans. ”Det är ju jättemycket tillsammans, så är upplägget som hela tiden att man jobbar tillsammans eftersom man lär av varandra.” (Läraren på skola 2). Detta uttalande stämmer väl överens om det jag beskrev om den sociokulturella teorin i avsnitt 2.2, där jag beskrev att det sociala samspelet krävs för lärande och utveckling (Säljö 2014:307). Det sociala samspelet som läsinlärningsmetoden VISOL ger förutsättningar för är en tydlig indikator på den teori som det sociokulturella perspektivet pekar på.

Sammanfattningsvis använder båda lärarna på de två skolorna en kombination av phonics och whole language som forskningen pekar på behövs vilket är intressant eftersom det också i forskningen framkom att phonics var mer dominerande i verkligheten. Däremot verkar det som att läraren i skola 1 lutar mer åt att mer använda phonics, ljudmetod, och medan skola 2 lutar mer åt en renodlad kombination i och med användandet av VISOL.

### 7.3 Hur stöttas eleverna i läsförståelsen?

Den andra två meningarna efter läsning i kunskapskravet för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 handlar, som jag tolkade det i avsnitt 3.1.1, om läsförståelse. Dessa två meningar är: ”Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse.” och ”I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydliga framträdande innehåll och jämför detta med egna erfarenheter.” (Skolverket 2016a:252). I det följande kommer jag att analysera resultatet kring läsförståelse utifrån tidigare forskning, bakgrund och teoretisk utgångspunkt.

På de två skolorna används samma material för läsförståelse, men detta används på lite olika sätt. Läraren på skola 1 svarar på frågan om det är viktigt att både få med avkodning och läsförståelse att det är jätte viktigt att eleverna får med sig läsförståelsestrategier redan i ettan. Läraren säger även att de inte arbetar så mycket med En läsande klass som materialet är konstruerat för, utan de arbetar med det tre gånger i veckan istället för fem. När de hade lektionerna med En läsande klass kunde jag i observationerna se att läraren hela tiden guidade eleverna i hur de skulle använda den läs-fixaren de arbetade med just då. Ett exempel på detta var i observation 1 där de först pratade om vad läs-fixaren gjorde samt att stannade upp i texten och frågade eleverna om de ”fick några bilder”. Detta stämmer med det som Damber skriver i sin forskning att elever som får frågor eller stöttning i samband med läsförståelse når längre (Damber 2012:40).

Läraren på skola 2 har ett lite annorlunda sätt att både se på och arbeta med läsförståelse. Det läraren svarar på frågan om fördelningen mellan avkodning och läsförståelse att det nu i på höstterminen ettan är mer avkodning än förståelse, att förståelsen kommer i andra hand och att de får med sig den när läraren har högläsning. I observationen av högläsningen kunde jag se att läraren började med att fråga vad som hände dagen innan när de läste, och sedan stannade till en gång för att ställa några frågor. Jag kunde alltså inte se något tydligt användande av lässtrategierna eller beskrivning av någon av läs-fixarna. Det finns alltså en liten otydlighet i att läraren säger sig arbeta med En läsande klass men inte använder sig av de strategier i läs-fixarna som materialet har. Detta stämmer väl överens med Liang & Doles forskning som visar att lärarna väntar med läsförståelse tills eleverna kan avkoda (Liang & Dole 2006:742–743). Även Taylor m.fl. visar i sin forskning att det inte är så mycket fokus på läsförståelse i tidig ålder (Taylor m.fl. 2002:274).

Det faktum av lärarna på de båda skolorna använder sig av ett ramverk för läsförståelsen som materialet En läsande klass är ger en indikation av det sociokulturella perspektivet. I avsnitt 2.2 beskrev jag att begreppet stöttning eller scaffolding som ryms inom ramen för den proximala utvecklingszonen, och innebär att läraren ger stöttning i början när eleverna håller på att lära sig något nytt (Säljö 2014:306). Detta stämmer in väl på det sätt som lärarna på de två skolorna använder sig av läsförståelsestrategierna, läs-fixarna, i materialet En läsande klass i sin undervisning i läsförståelse, då detta ger en typ av stöttning till eleverna.

Sammanfattningsvis verkar det mer tydligt använt och viktigt med läsförståelse och läsförståelsestrategier på skola 1, medan läraren på skola 2 använder läsförståelse i funktion av att eleverna kan komma ihåg vad som hände sist och vad de tror kommer hända mitt i läsningen utan uttalad läsförståelsestrategi. Det läraren på skola 2 också uttalar är att fokus är mer på avkodning än läsförståelse på höstterminen i ettan, vilket styrker det som visade sig i observationerna. Det är ändå intressant att se hur samma material kan användas, eller sakna tid för användande, på så olika sätt och att lärarna har så olika syn på läsförståelsen och läsförståelsestrategier, med tanke på att forskningen överensstämmer att om stöttningen behövs för att eleverna ska utveckla läsförståelse. Det hade varit intressant att undersöka hur elevernas läsförståelse har utvecklats i slutet av årskurs 1 utifrån dessa olika sätt att arbeta.

## 7.4 Ingen förändring sedan kunskapskraven

Att lärarna på de två skolorna inte har gjort någon förändring eller haft någon större fundering eller tanke på att de har kommit är något jag blev förvånad över när jag gjorde intervjuerna. Läraren på skola 1 verkade dock vara mer medveten om att de na kunskapskraven och det obligatoriska bedömningsstödet kommit, då läraren i intervjun säger att ”Vi har det, vi har tittat på det och vi kommer att använda oss av det.”. Tvärt emot detta verkar läraren på skola 2 inte så insatt, då läraren svarar kort på frågan. När jag sedan ställer följdfrågor pratar läraren mer om den individuella utvecklingsplanen som kommer användas på utvecklingssamtalet till våren. Att jag som lärarstudent inte hade nåtts av informationen när kunskapskraven kom (se kapitel 1) är en sak, men att en verksam lärare, som läraren på skola 2, inte verkar ha lagt någon större vikt vid de nya kunskapskraven förvånar mig. Det jag lämnar osagt är hur väl de två lärarna faktiskt kommer att använda sig av det nya bedömningsstödet (se avsnitt 3.1.3) samt arbeta mot att uppfylla kunskapskraven. Huruvida lärarna på de två skolorna kommer att lyckas med att eleverna ska uppfylla kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 (Skolverket 2016a) återstår alltså att se, även om de inte förändrat något i sin undervisning.

## 7.5 Egen reflektion och vidare forskning

I och med detta arbete har några tankar kring själva genomförandet väckts. Det första jag reflekterat över i efterhand är vikten av att ställa så liknande frågor som möjligt till de deltagare jag intervjuar. Det är lätt hänt att ändra hur jag formulerar en fråga med likartad innebörd, men tolkningen av frågan kan bli helt olika beroende av detta. Vad jag också upptäckte under intervjuerna var att lärarna ibland hade lätt för att "sväva iväg" från frågan när de svarade, vilket jag inte heller upptäckte att läraren gjort förrän jag sedan satt och transkriberade. För att underlätta att verkligen få med det jag vill ha svar på i en specifik fråga tror jag att det kan vara bra att ha någon typ av lista att checka av för varje fråga, där jag efter att deltagaren fått svara på frågan kan repetera och checka av vad deltagaren egentligen har svarat på. Detta var alltså ett exempel på en brist i arbetet. En förtjänst i mitt arbete anser jag vara att jag haft en tydlig ram och avgränsning att hålla mig till, detta med hjälp av kunskapskraven samt Skolverkets Allmänna råd. Dessa har gjort att arbetet inte blivit för brett, utan hållit ett fokus på det som faktiskt ska undersökas. Något som varken är en brist eller en förtjänst utan mer ett faktum, är att min undersökning är rätt liten och därför har sina begränsningar i att fördjupa sig i de olika delarna av undervisningen jag undersökt. Detta leder till nästa stycke som handlar om vidare forskning.

Det faktum att kunskapskraven och bedömningsstödet är så pass nya som att de publicerades sommaren 2016 gör dem till ett intressant område att forska på. Det är ju en av huvudanledningarna till att jag har valt att undersöka just detta, men som ovan nämnt behövs en större studie för att kunna studera området djupare. Detta kan göras med fokus på dessa nya kunskapskrav, vad de ger för konsekvenser i undervisningen. Även dess effekt över en längre tid samt hur många som uppfyller dessa krav idag och under en längre tidsperiod måste undersökas. Det vore även intressant att studera vad konsekvenserna blir om eleverna inte uppfyller kraven, alltså vilka resurser som kan tillsättas. Vad som också kan vara intressant att studera är vilken metod för läsinläring eller läsinläringstradition som i störst utsträckning gör att eleverna uppfyller kunskapskraven. I forskningsbakgrunden framkom det att en kombination av metoder är en fördel i undervisningen, utifrån detta vore det intressant att studera huruvida en kombination av metoder uppfyller kunskapskraven i större utsträckning än en renodlad användning av en metod.

## 7.6 Slutsats

Syftet med detta arbete var att svara på huvudfrågan Hur kan läraren arbeta för att eleverna ska uppnå godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1? Utifrån diskussionerna i detta kapitel som grundar sig i mitt resultat och den tidigare forskningen, och utifrån detta kan jag dra tre sammanfattande slutsatser. Den första är att lärarna använder en kombination av phonics och whole language. Den andra är att läraren på skola 1 verkar prioritera läsförståelse mer än läraren på skola 2, även om de båda använder samma material En läsande klass. Den tredje och sista slutsatsen är att lärarna på de två skolorna inte har gjort någon förändring sedan kunskapskraven för läsförståelse i årskurs 1 kom, samt att det nya bedömningsstödet inte använts av lärarna än.

## Referenser

Alatalo, Tarja. 2011. *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborgs universitet.

Biemiller, Andrew. 1994. *Some observations on beginning reading instruction*. Educational Psychologist, 29 (4) s. 203-209. Hämtad 2017-09-19.

Brown, Rachel, Beard El-Dinary, Pamela, Pressley, Michael, Coy-Ogan, Lynne. *A transactional strategies approach to reading instruction*. The Reading Teacher 49 (3) s. 256-258. Hämtad 2017-11-08.

Damber, Ulla. 2012. *Equity and Models of Literacy in a Diverse World*. Issues In Educational Research, 22 (1) s. 36-46. Hämtad 2017-09-19.

Eliasson, Annika. 2013. *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB.

En läsande klass. 2017. *Läsförståelsestrategier*. Hämtad 2017-10-04 <http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/>.

Fridolfsson, Inger. 2008. *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Frost, Jørgen. 2002. *Läsundervisning – Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och kultur.

Fuchs, Douglas; Fuchs, Lynn; Yen, Loulee; McMaster, Kristen; Svenson, Ebba; Yang, Nancy; Young, Caresa; Morgan, Paul; Gilbert, Tracy; Jaspers, Jennifer; Jernigan, Maryam; Yoon, Esther; King, Sophia. 2001. *Developing First-Grade Reading Fluency through Peer Mediation*. TEACHING Exceptional Children, 34 (2) s. 90-93. Hämtad 2017-09-19.

Hedström, Hasse. *L som i läsa M som i metod: om läsinlärning i förskoleklass och skola*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus. 1999. *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur AB.

Liang, Lauren Aimonette & Dole, Janice A. 2006. *Help with Teaching Reading Comprehension: Comprehension Instructional Frameworks*. The Reading Teacher, 59 (8) s. 742-753. Hämtad 2017-09-19.

Skolverket. 2011. *Skolverkets allmänna råd: Planering och genomförande av undervisningen - för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2016a. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2016b. *Nya bedömningsstöd och kunskapskrav*. Hämtad 2017-10-04 från [https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.246615!/Presentation%20till%20webb%20huvudmän\\_160225.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.246615!/Presentation%20till%20webb%20huvudmän_160225.pdf)

Skolverket. 2017a. *Statsbidrag för Läslyftet*. Hämtad 2017-11-27 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/grundskole-och-gymnasieutbildning/laslyftet>.

Skolverket. 2017b. *PIRLS 2016*. Hämtad 2017-12-06 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3868>.

Sundsvalls kommun. *Om VISOL*. Hämtad 2017-10-04 <https://visolbloggen.blogspot.se/p/om-visol.html>.

Säljö, Roger. 2014. Den lärande människan - teoretiska traditioner. I P.Lundgren, Ulf, Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande skola bildning - grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

Taylor, Barbara M. ; Peterson, Debra S. ; Pearson, P. David ; Rodriguez, Michael C. 2002. *Looking inside classrooms: Reflecting on the 'how' as well as the 'what' in effective*. The Reading Teacher, 56 (3) s. 270-279. Hämtad 2017-09-19.

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

Yang, Yu-Fen. 2010. *Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction*. Computers & Education 55 s.1193-1201. Hämtad 2017-11-08.

## Bilaga - Intervjufrågor

Uppvärmningsfrågor:

- Hur länge har du arbetat som lärare i skolans tidigare år (upp till årskurs 3, här på skolan)?
  - Hur många elever går i årskurs 1? Svenska som andraspråk?
  - Skulle du säga att du använder dig av någon speciell metod för läsinlärning?

Frågor utifrån Skolverkets Allmänna råd:

- Hur planerar du undervisningen i läsning och läsförståelse (nå kunskapskraven, nå så långt som möjligt, olika arbetssätt, kontinuerlig återkoppling, elevernas intresse, samarbete med andra lärare?)
  - Hur genomför du undervisningen i läsning och läsförståelse i (struktur, gemensamt grupparbete enskilt arbete, anpassning till varje elevs behov, eleverna förstår syftet, återkoppling)?
  - Hur ser dokumentationen av undervisningen ut i läsning och läsförståelse i årskurs 1 (ge stöd för att genomföra, följa upp och utvärdera undervisningen samt kommunicera till elever och vårdnadshavare vad syftet med undervisningen är samt hur den ska genomföras)?
  - Hur sker kunskapsbedömning i läsning och läsförståelse (olika bedömningsformer, gemensam bedömning, obligatoriskt bedömningsstöd)?
  - Hur ser uppföljningen av undervisningen ut i läsning och läsförståelse i årskurs 1 (hur planering och genomförande har gett eleverna möjlighet mot målen, vad behöver utvecklas i egna undervisningen)?

Avslutande frågor:

- Används texter i andra ämnen?
- Hur fördelar ni tiden i undervisningen mellan de olika momenten i läsning och läsförståelse (En läsande klass, bokstavsarbete, läsa för lärare osv)?
- Hur ser du på de nya kunskapskraven för läsning i slutet av årskurs 1?
- Har du förändrat din undervisning i och med de nya kunskapskraven?