

## **Läsförståelsestrategier**

*En studie om läsförståelsestrategier och dess påverkan på elevernas lärande i läsförståelse för elever i mellanstadiet.*

## **Reading Comprehension Strategies**

*A study on reading comprehension strategies and its impact on students' learning in reading comprehension in the Swedish subject for middle school students.*

Nalin Ali  
Nora Bejram Khalil

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation  
Svenska  
Självständigt arbete i lärarutbildning  
Avanseradnivå, 15 hp.

Handledare: Eva Hultin

Examinator: Elin Sundström Sjödin  
Termin: VT 2023

## SAMMANDRAG

---

Nalin Ali  
Nora Bejram Kahlil

En kvalitativ studie om hur läsförståelsestrategier undervisas till elever i åk 4–6 och hur den påverkar elevernas kunskapsutveckling.

A qualitative study on how reading comprehension strategies are taught to students in years 4–6 and how it affects the students' knowledge development.

Årtal: 2023

Antal sidor: 60

---

En kvalitativ intervjustudien om hur lärare i mellanstadiet 4–6 beskriver deras erfarenheter av att arbeta med läsförståelsestrategier och hur de motiverar sitt val av att arbeta med dessa strategier. Studien lyfter fram olika läsförståelsestrategier som lärarna använder sig av vid arbetet med läsförståelse i olika texttyper och hur dessa strategier eller metoder bidrar till att utveckla läsförståelsen hos eleverna. Studien presenterar eventuella möjligheter och utmaningar vid arbetet med läsförståelsestrategier. Genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer med verksamma lärare i mellanstadiet, har detta område av undervisningen i svenskämnet undersökts.

---

**Nyckelord:** Läsförståelse, metoder, centraltinnehåll, metakognitiv teori, läsförståelsestrategier, sociokulturella perspektivet., reciprok undervisning

<u>1 Inledning</u>	1
<u>1.1 Syfte och frågeställningar</u>	2
<u>1.2 Uppsatsens disposition</u>	2
<u>2 Bakgrund</u>	3
<u>2.1 Vad är läsförståelse och läsförståelsestrategier?</u>	3
<u>2.1.1 Undervisningsmodeller som bygger på läsförståelsesstrategier</u>	4
<u>2.2 Styrdokument</u>	5
<u>2.3 Teoretiskt perspektiv</u>	6
<u>2.3.1 Kommunikation och lärande</u>	6
<u>2.3.2 Den proximala utvecklingszonen</u>	7
<u>2.3.3 Metakognition teorin</u>	7
<u>2.4 Tidigare forskning</u>	8
<u>2.4.1 Litteratursökning</u>	9
<u>2.4.2 Läsförståelsestrategier</u>	13
<u>2.4.3 Metakognitiva strategier</u>	19
<u>3 Metod och material</u>	21
<u>3.1 Kvalitativ metod</u>	21
<u>3.2 Urval</u>	22
<u>3.4 Genomförandet</u>	23
<u>3.5 Forskningsetik</u>	24
<u>3.6 Validitet och reliabilitet</u>	25
<u>3.7 Materialbearbetning</u>	27
<u>4. Resultat och analys</u>	30
<u>4.1 Legitimering av läsförståelsestrategier som arbetssätt</u>	30
<u>4.2 Läsförståelsestrategier och undervisningsmodeller i praktiken</u>	33
<u>4.3 Utmaningar och möjligheter med läsförståelsestrategier</u>	39
<u>5. Diskussion</u>	44
<u>5.1 Resultatdiskussion utifrån aktuella forskning</u>	45
<u>5.2 Resultatdiskussion utifrån teoretiskt perspektiv</u>	48
<u>5.3 Metoddiskussion</u>	50
<u>6. Avslutning</u>	51
<u>6.1 Förslag på framtida forskningsfrågor</u>	53
<u>7. Referenser</u>	53
<u>Bilaga 1</u>	56
<u>Bilaga 2</u>	56

# 1 Inledning

Läsförståelse är inte bara ett skolrelaterat begrepp, det är även en avgörande faktor för att kunna klara sig i samhället. Från att kunna läsa ett matrecept till att kunna förstå viktiga och aktuella samhällsfrågor krävs det att vi tar oss an all information både genom pappersform och digitalt. Dessutom är det viktigt att nämna att vi har tillgång till större informationskällor i dagenssamhälle jämfört med hur det var för 50 år sedan, tack vare de digitala informationskällor som är tillgängliga för oss. Det innebär att vi människor bör kunna bearbeta och förstå oss på texter i pappersform samt de digitala texterna. Skillnaden mellan pappersformat och digitala texter är funktionerna som medföljer. Till digitala texter används digitala verktyg, som har funktioner som underlättar läsning för individer med läs- och skrivsvårigheter.

Utifrån hur viktigt det är med läsförståelse för oss som individer har vårt intresse för att undersöka lärarbetet med läsförståelsestrategier väckts. Detta intresse har grundats utifrån vår upplevelse från arbetslivet. Vi har upplevt att läsförståelse av olika texter medför större svårigheter för eleverna än andra delar i svenskämnet. Där en stor del av eleverna kämpar med läsförståelsefrågor som följer abstrakta texter i faktatexter, skönlitterära texter och sakprosatexter i svenskämnet och även i andra skolämnena. Vi har upplevt att eleverna hade svårt att hitta information som är inbäddad i texter och att kunna svara på läsförståelsefrågorna när informationen inte är tydligt skriven i texten. Däremot upplevde vi att eleverna enkelt kunde arbeta med läsförståelse i enkla och tydliga texter. Svårigheten låg när eleven inte hade hittat ett stödord som leder till svaret i textstycket, det vill säga att läsa bortom raderna, vilket påverkade elevernas motivation och prestationer under lektionen. Denna verklighetsbaserade upplevelse har väckt några frågeställningar hos oss som lärare gällande hur vi kan hjälpa eleverna att överkomma sina svårigheter och vilka lämpliga läsförståelsestrategier som kan underlätta läsförståelsen av olika texttyper.

Läsning av PISA- rapport gällande svenska elevers resultat i läsförståelse har även motiverat oss till att fördjupa oss i läsförståelsestrategier. För att kunna veta mer om hur vi som lärare kan underlätta lärandet av läsförståelse för våra framtida elever. I detta sammanhang är det viktigt att nämna att den internationella studien PISA (Program for International Student

Assessment) visar kvaliteten på de deltagande ländernas utbildning. PISA undersöker 15-åriga elevers kunskaper inom tre ämnesområden: läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Under 2018 tog läsförståelsetesten större utrymme i undersökningen (Fridriksson och Almgren, 2019). Skolverket ansvarar för genomförandet av PISA i Sverige. Elevernas kunskaper undersöks i läsförståelse i olika kognitiva processer såsom att inhämta information, att förstå, samt att utvärdera och att reflektera (Fridriksson och Almgren, 2019). Svenska elevers resultat i ämnesområdet läsförståelse har analyserats av forskare som är experter i ämnesområden som PISA undersöker. Det har visat sämre resultat för svenska elever i att förstå långa abstrakta texter (Fridriksson och Almgren, 2019). Detta indikerar att skolan med sina olika professioner ska ta ett större ansvar för att utveckla sina undervisningsmetoder och arbetssätt gällande undervisningen i läsförståelsedelen av svenskämnet. Utifrån detta som PISA rapporten visar och utifrån vår verklighetsbaserade upplevelse från arbetslivet, vill vi få mer kunskaper om vilka läsförståelsestrategier som lärarna i mellanstadiet använder. Vi vill även undersöka möjligheterna och utmaningarna inom dessa läsförståelsestrategier och hur eleverna kan överkomma dem.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskaper om lärares erfarenheter av att arbeta med läsförståelsestrategier för elever i mellanstadiet och hur mellanstadielärare motiverar sitt val av att arbeta med dessa strategier.

- Hur legitimerar lärare sitt val av arbetssätt gällande läsförståelsestrategier?
- Hur undervisar lärare i mellanstadiet dessa läsförståelsestrategier i svenskämnet?
- Vilka möjligheter och utmaningar anser mellanstadielärare att läsförståelsestrategier kan medföra?

## 1.2 Uppsatsens disposition

Studiens innehåll är indelat i sex kapitel. Det första kapitlet i studien introducerar val av ämne, studiens syfte och forskningsfrågor som undersökts. Det andra kapitlet (*Bakgrund*) presenterar bakgrund om läsförståelse, styrdokument, läsförståelsestrategier och teoretiska perspektiv. Detta kapitel presenterar även tidigare forskning om hur lärare runt om i världen arbetar med läsförståelsestrategier. I det tredje kapitlet (Metod och material) behandlas de metodologiska övervägande som gjorts. I det fjärde kapitlet (Resultat och analys) redovisas resultatet från den insamlade data, där har vi använd oss av tematisk analys och kapitlet är

indelad till tre huvudteman som vi kom fram till. Inom det femte kapitlet sker det en diskussion av det resultat utifrån tidigare forskning, och teoretiskt perspektiv som studien bygger på. Det femte kapitlet avslutas med en diskussion över valet till metodiken av studien. Det sjätte och avslutande kapitlet ger en sammanfattning av studien och dess slutsatser samt förslag på vidare forskning.

## 2 Bakgrund

I detta kapitel presenteras de tidigare forskning och litteratur om olika läsförståelsestrategier. I första delen redovisas begreppen läsförståelse och läsförståelsestrategier. Sedan kommer några undervisningsmodeller att presenteras, därefter kommer en överblick om vad styrdokument nämner kring ramfaktorer som styr skolan och vad det nämns kring läsförståelsestrategier. Vidare presenteras det teoretiska perspektivet som genomsyrar denna studie och som är relevant med dess syfte och frågeställningar. Avslutningsvis presenteras tidigare forskning om läsförståelsestrategier.

### 2.1 Vad är läsförståelse och läsförståelsestrategier?

För att förklara läsförståelsestrategier är det viktigt att först ta upp innebörden av begreppet läsförståelse. Läsförståelse är en utvecklingsprocess som börjar redan i förskoleåldern då det är viktigt att utveckla ordförrådet och talspråk. Inom denna process ska eleven stegvis skapa förståelse över texten, kunna knäcka läsningskoden och slutligen kunna läsa mer komplexa texter (Westlund, 2009, s. 12). Detta tyder på att eleven inte automatiskt behärskar förmågan att läsa mellan raderna i en text enbart för att eleven kan läsa med flyt. Det krävs en bra läsförståelse för att kunna svara på frågor som analyserar, förklarar eller resonerar en text. Svenskämnet är integrerad i andra skolämnen därför är läsförståelse väsentlig för att eleven ska även kunna lyckas i dessa ämnen. Läsförståelsen är inte bara att kunna läsa med flyt, även om det är viktigt att kunna avkoda texter för sedan förstå texten (Westlund, 2009, s.49).

Westlund (2009, s. 70) nämner sedan att läsförståelse är en process som är utvecklingsbar och den innefattar olika komponenter som strategier, färdigheter, tidigare kunskap och motivation. Westlund (2015, s. 71) förklarar läsförståelsestrategier genom att skilja mellan begreppet *strategier* som innebär alla *mentala kognitiva operationer* som en individ använder för att nå ett mål. Förståelsestrategier är specifika metoder som individen använder för att nå en färdighet. Westlund menar att färdighet eller förmåga kan vara såsom att kunna skriva,

läsa eller spela och läsförståelse är en intellektuell färdighet medan strategier är systematiska metoder för att stödja elevernas lärande.

Bråten (2008, s. 69) kategoriserar läsförståelsestrategier i flera huvudkategorier såsom: *minnesstrategier*, *struktureringsstrategier*, *elaboreringstrategier* och *övervakningsstrategier*. Dessa kategorier sammanfattar lärarens läsförståelsestrategier som modelleras i klassrummet såsom ordförståelse, nyckelord, tankekartor, sammanfattningar av texter, differenser, tänka högt och att ställa frågor till en text (Bråten, 2008, s. 72). Dessa strategier stämmer med vad Westlund (2009, s. 34) menar med att det finns olika läsförståelsestrategier beroende på läsningens syfte. Med det menar Bråten om det är för att förstå nya ord och att utveckla läshastighet eller att exempelvis förstå huvudbudskapet med texten. Författaren menar att lässtrategier kan vara på olika nivåer till exempel ord analys, ljudanalys, talspråks analys och strategier för läsförståelse. Det innebär att texttypen och lässyftet avgör vilken lässtrategi är lämplig (Westlund, 2009, s. 34).

### **2.1.1 Undervisningsmodeller som bygger på läsförståelsesstrategier**

Bråten (2008) och Westlund (2015) har skrivit om några undervisningsmodeller som används i undervisningen i svenskämnet. Dessa undervisningsmodeller bygger på läsförståelsestrategier som föregående har nämnts. *Reciprok undervisning RU* eller *Reciprocal Teaching RT* är en av undervisningsmodell som bygger på en ömsesidig dialog mellan lärare-elev och elev-elev om texten. Inom denna undervisningsmodell använder man även strategierna: *sammanfatta*, *ställa frågor*, *reda ut och föregripa* (Bråten, 2009: s, 231–233). Läraren är då ansvarig för att modellera *RT/RU* för eleverna som sedan övertar ansvaret för arbetet. En annan undervisningsmodell som bygger på samma förståelsestrategier som *RT* är *Transactional Strategies Instruction TSI/Transaktionell strategiundervisning, TSU*.

Enligt Westlund (2009, s. 80–81) bygger båda undervisningsmodellerna *RT* och *TSI* på läsförståelsestrategier som gynnar elevernas läsförståelse av både skönlitterära texter och faktatexter. Dock gynnar undervisningsmodellen *Concept-Oriented Reading Instruction CORI* eller *Begreppsorienterad läsundervisning BLU* vid arbete med faktatexter (Westlund, 2009, s. 86). Undervisningsmodellen utgår från läsförståelsestrategier: *aktivera förkunskaper om centrala begrepp i ämnet*, *ställa frågor*, *informationssökandet* och *sammanfattning* (Westlund, 2008, s. 83–84). Med hjälp av lämpliga lässtrategier kan läraren underlätta

läsförståelsen för eleverna vid läsning av texter av olika slag. Lärarens uppgift är att modellera lässtrategierna i undervisningen för eleverna som ska använda dem på egen hand när de ska arbeta med olika texttyper (Westlund, 2009, s. 42). Det är viktigt att nämna att läsförståelsestrategierna kan påverkas av motivation och självkänslan hos en individ. Motivationen är en viktig faktor för att kunna läsa abstrakta texter, och en medveten lärare ska kunna väcka elevernas intresse till läsning (Westlund, 2009, s. 34).

## 2.2 Styrdokument

I den senaste läroplanen Lgr22 och i grundläggande värden står det att utbildningen inom skolväsendet ska främja elevernas utveckling och lärande samt livslång lust att lära. Eleverna ska kunna lära sig kunskaper och värden i sin utbildning i skolan. Skolans uppdrag är då att främja elevernas lärande och språk genom samtal, läsa och skriva för att kommunicera om sina rättigheter och skyldigheter. Undervisningen i svenska ska bland annat ge eleverna möjlighet att utveckla förmågan att läsa och analysera skönlitteratur och andra texttyper för olika syfte (Skolverket, 2022, s. 225). Den nya kursplanen i Lgr22 i centralt innehåll i ämnet svenska nämner:

Gemensam och enskild läsning. Strategier för att förstå och tolka ord, begrepp och texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, både det direkt uttalade och sådant som är indirekt uttryckt. Sammanfattning av texter. Resonemang om texter med koppling till sammanhang inom och utanför texten samt till den egna läsoplevelsen (Skolverket, 2022, s. 226–227).

Utifrån detta som Skolverket nämner så är det uppenbart vad och varför eleverna ska utveckla läsförståelse i svenska och att medverka i samhället och göra sig förstådd inom viktiga frågor som rör individen och samhället. Skolans uppdrag enligt Skolverket (2022, s. 7) är att eleverna ska kunna orientera sig i den komplexa verkligheten där tillgången till informationskällor är stor. Tillsammans med den ökade digitaliseringen ska de kunna medverka i samhället och göra sig förstådd i viktiga frågor som rör individen och samhället.

I jämförelse med den gamla kursplanen Lgr11 har Lgr22 varit tydligare i vad undervisningen ska ta upp i centralt innehåll gällande texttyper. I Lgr22 är det tydligare och enklare att följa vilka texttyper ska undervisas. Avsnittet som nu kallas för texter, var i Lgr11 under rubriken *berättande texter* och *sakprosatexter*. Kooperativt lärande som metod vid läsning, skrivande,



respons, och samtal har nämnts i Lgr22, vilket stämmer med Westlund och Bråtens förklaring av läsförståelsesstrategier som undervisningsmetod.

## 2.3 Teoretiskt perspektiv

Denna studies teoretiska ramverk är baserad på det sociokulturella perspektivet på lärande av Lev Vygotskji och det metakognitiva perspektivet på lärande. Valet av att använda de två teoretiska perspektiven är för att de kompletterar varandra i två viktiga områden. Det första är den sociala omgivningens påverka på inläring hos en individ och det andra är förståelsen för individens intellektuella förmågor samt hens tänkande över sin inläring. Sociokulturella teorin innebär att individen är kapabel till att lära sig nya förmågor beroende på den sociokulturella miljön runt den. Vygotskji menar att biologiska funktioner såsom nervsystem och hjärnan inte är den enda förutsättningen för att människan ska utvecklas (Säljö, 2014, s.36). Däremot lär vi oss nya kunskaper i interaktion med andra och genom aktiviteter med hjälp av medierade artefakter såsom språk (Säljö, 2014, s. 17–18).

### 2.3.1 Kommunikation och lärande

Sociokulturella perspektivet på lärande utgår ifrån det sociala samspelet, i vilket individen tillägnar sig kunskaper med hjälp av medierade artefakter (Säljö, s. 18). Strandberg (2017, s. 11) förklarar Vygotskjis tankar kring lärande som *socio-kulturell-historisk praxis*. Han menar att de mentala processer som läsande och tänkande är aktiviteter som leder till lärande och att barnets utveckling sker genom dessa aktiviteter och att det inte endast mentalt sker inne i huvudet. Kommunikation mellan individer i ett sociokulturellt perspektiv är avgörande för att bevara kunskaper och erfarenheter och detta sker med hjälp av språket, där ord och begrepp hjälper att tolka händelser och handlingar (Säljö, 2014, s. 34).

Sociokulturella perspektivet på lärande är det perspektivet som genomsyrar denna studie, där fokuset ligger på hur lässtrategier som metoder lärs ut så att eleverna tillägnar sig strategierna som ska underlätta läsförståelse. Exempelvis är interaktionen vid arbetet med läsförståelsestrategier i undervisningsmodellen *RT/RU* i form av dialogen mellan lärare och elever samt elever emellan, en förutsättning för lärande som alltid sker i en praktik. Detta stämmer också med att läsförståelsestrategier såsom klargöra viktiga begrepp som kommer i en text sedan ställa frågor om texten och låta eleverna förutspå. Läraren stöttar eleverna med

hur de ska använda sig av läsförståelsestrategier, vilket innebär att läraren ger en stödstruktur (scaffolding på engelska) utifrån det sociokulturella perspektivet. Säljö (2014, s. 133) förklarar att den kompetenta vuxne bistår barnet med det som kallas *kommunikativa stöttor*, som är stödstruktur. Lärare som använder sig av läsförståelsestrategier stödjer elever samt underlättar läsförståelse för dem, vilket är stödstruktur som hjälper eleven att komma vidare i sitt lärande.

### 2.3.2 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen i sociokulturella teorin innebär avståndet mellan det som individen kan utan hjälp å ena sida och vad hen kan under någon form av vägledning å andra sidan (Säljö, 2014, s.120–123). Inlärningspotential är en annan stödstruktur, där lärare stöttar eleven beroende på vart hen befinner sig i sin kunskapsutveckling. Lärande av läsförståelsesstrategier är en tillämplig metod som lärare kan genomföra för att stötta elever i läsförståelse och följaktligen klarar elever att följa strategierna på egen hand. Detta innebär att en erfaren och målmedveten lärare ger stödstruktur till elever och hen visar hur de ska gå till väga. Sedan kan läraren bygga vidare på den nuvarande kunskapen som eleverna behärskar. Utifrån den proximala utvecklingszonen kan den erfarna läraren arbeta med läsförståelsestrategier samt möta sina elevers behov med stöttning och vägledning. Läraren ska visa högt hur eleverna ska genomföra arbetet med strategierna, sedan lämnar hen ansvaret till eleverna som ska sedan blir självstyrda (Westlund, 2009, s, 77). I dialogmöten vid arbetet med läsförståelsestrategier stöttar lärare sina elever i sin kunskapsutveckling, dock stöttar eleverna varandra samt medverkar i varandras kunskapsutveckling.

### 2.3.3 Metakognition teorin

Ytterligare en teoretisk utgångspunkt som vi tidigare nämnt i denna studie är metakognitiva teorin. Metakognitiva teori är en gren i den kognitiva teorin och den betonar individens tänkande över sin egen tankeprocess (Säljö, 2014, s. 18). Metakognitiv forskning började med Joun Flavell (1971) när han undersökte minnesfunktionen hos förskole- och grundskolebarn för att utvärdera hur deras kognitiva förmågor påverkar deras lärande (Bråten, 1998, s. 61). Flavell menar att metakognitiv innebär att individen ska vara medveten om sin kognitiva förmåga och att övervaka och kontrollera sina inlärningsmetoder (Bråten, 1998: s. 61–62). Flavell menar att individen ska reglera sina kognitiva processer under

inlärnigen för att sedan välja rätt metod i sitt lärande (Bråten, 1998: s. 61–62). Flavell refererar till två olika former av kunskap när det gäller metakognition, den första är den kognitiva funktionen som minnet och uppmärksamhet och den andra är den kognitiva produkten *kunskap* (Bråten, 1998: S, 61).

Flavell menar att individen ska vara medveten om sin kognitiva förmåga och att övervaka och kontrollera sina inlärningsmetoder. Vidare kategoriserade Flavell metakognitiv i tre kategorier *personvariabel*, *uppgiftsvariabel* och *strategivariabel* (Flavell, 1979, s. 907).

Flavell menar med personvariabel att individen har en föreställning om sin kognitiva förmåga (kunnig i ett speciellt område eller ej). Sedan är individen medveten att olika uppgifter ska bearbetas på olika sätt (uppgiftsvariabel). Sist är individens kunskap om kognitiva strategier eller metoder som hjälper hen vid inlärnigen av en viss kunskap (Flavell, 1979, s. 907).

Metakognition innebär att individen ska ha kunskaper om sitt lärande och därefter förändrar sina läsförståelsestrategier och att utvärdera om dessa strategier har underlättat lärande eller ej (Westlund, 2009, s. 128). Det är viktigt i detta sammanhang att nämna att modellering av undervisningen genom att använda läsförståelsestrategin bidrar att eleverna blir medvetna om sitt lärande gällande hur och varför de ska göra som de gör. Med andra ord kan läraren presentera läsförståelsestrategin för sina elever för att de sedan ska tänka vilka strategier är lämpliga för att ta sig an en text, exempelvis att ställa frågor före läsning, under läsning och efter läsning. Fortsättningsvis kan läraren tillsammans med eleverna diskutera funktionen av strategin och varför just den. De ska även diskutera hur de bör tänka ifall läsförståelsestrategin inte tillfredsställ andamålet med den (Westlund, 2009, s. 128). På så sätt ges eleven utrymme att fundera över sitt eget tänkande av dessa läsförståelsestrategier.

## 2.4 Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning inom läsförståelsestrategier som används i Sverige och strategier som används i andra länder. Avsnittet är fördelat i tre delar: litteratursökning, läsförståelsestrategier och metakognitiva strategier. Uppdelning bidrar till en förtydligande över hur sökningen till tidigare forskningen gått till. Det presenteras även en tabell över begränsningarna som användes vid sökningen. De två resterande delar presenterar olika läsförståelsestrategier som används av lärare runt om i världen. Kapitlet inkluderar en tabell över de tio insamlade forskningsartiklarna och avhandlingarna. I tabellen beskrivs syftet och resultatet kortfattat om varje forskning.

### 2.4.1 Litteratursökning

Inom en studie bör skribenterna använda sig av en specificerad forskningsfråga för att hitta den relevanta informationen för en studie benämner Skansholm (2019, s. 96).

Forskningsfrågan ska anses som en utgångspunkt till det skribenterna bör inkludera eller exkludera i studien. Forskningsfrågan inom denna studie riktar sig mot lärarens användning av läsförståelsestrategier för åk 4–6. Vid sökning om forskningsartiklar användes databaser inom utbildningsområdet. Begreppen som användes var bland annat, *läsförståelsestrategier*, *läsförståelse*, *strategy on reading comprehension* och *reading comprehension strategies*. Till en början användes flera databaser, däremot fanns det inte relevanta forskningsartiklar till studien. För att hitta de svenska artiklarna och avhandlingarna användes databasen PRIMO. I litteratursökningstabell (1) nedanför beskrivs det vilka sökord som används, vilka avgränsningar, antal forskningsartiklar och de antal utvalda forskningsartiklar. Inom den internationella sökningen på forskningsartiklar användes databasen ERIC (ProQuest), databasen används med två olika sökord med liknande avgränsningar.

Studien riktar sig mot forskning inom mellanstadiet, årskurserna 4 till 6. Åldern på eleverna ligger mellan 9–12. Inom de valda forskningsartiklarna finns det studier som inkluderar elever i yngre åldrar, 5–12 års åldern. Detta grundar sig i att lärare kan använda sig av samma strategier i lägre årskurser samt att årskurserna i andra länder skiljer sig från det svenska skolsystemet. Det är fallet för åk 4 elever i USA som är exempelvis 9 år och eleverna i Sverige är 10 år. Studien sätter fokus på mellanstadieelever och endast relevant fakta till dessa årskurser kommer presenteras i studien.

**Litteratursökningstabell (1)**

Databas	Sökord	Begränsning	Träffar	Valda
ERIC (ProQuest)	Reading comprehension strategies	Scholarly Journals, Peer reviewed, Reading strategies, Elementary education, grade 4	27	2

		(2020–2023)		
ERIC (ProQuest)	Strategy on Reading Comprehension	Scholarly Journals, Peer reviewed, Reading strategies, Elementary education, Grade 4–6  (2019–2023)	26	1
PRIMO	Läsförståelse	Avhandlingar, Läsförståelse  (2013–2023)	26	4
PRIMO	Läsförståelse strategier	Avhandlingar, Artiklar  (2012–2023)	9	2
PRIMO	Läsning mellanstadiet	(2007–2023)	7	1

Forskningstabell (2) nedanför presenterar namnen på de utvalda forskningsartiklarna, författarnas namn samt en kort sammanfattning om studiens innehåll. Sammanfattningen lyfter upp vilka informanter som deltagit i forskningen samt studiens syfte och resultat. I nästa del av avsnittet redovisas det tydligare hur dessa resultat kopplas till syftet av denna studie.

### Forskningstabell (2)

	<b>Forskning artikelns namn</b>	<b>Författare / årtal</b>	<b>Sammanfattning</b>
1	The Benefits of Metacognitive		En studie om 25 elever i årskurs 5 som lär sig engelska som ett sekundärt språk i Hong Kong internationella skola. Studien

	Reading Strategy Awareness Instruction for Young Learners of English as a Second Language	Teng, Mark Feng (2020)	pågick under 10 lektioner där de arbetar med metakognitiva metoder inom läsförståelse. Insamlingsmetoden för studien var från eleverna som deltog i studien. Under dessa tio lektioner antecknade eleverna före läsningen, under läsningen och reflekterade efter att de läst klart. Resultatet visade att kunskapsfaktorerna som eleverna lärt sig påverkade deras läsförståelse. Resultaten visade även att elever som arbetade med metakognitiv intervention hade en djupare förståelse över deras läsning samt att deras självförtroende inom läsningen hade ökat drastiskt i jämförelse med elever som inte arbetar på samma sätt.
2	Primary school teachers' teaching strategies for the development of students' text comprehension	Maile Käsper, Krista Uibu & Jaan Mikk (2019)	Inom denna studie intervjuades 186 estniska grundskolelärare om deras undervisningsstrategier och deras arbetssätt för att utveckla elevernas textförståelse. Resultatet visade att lärare som undervisade yngre elever fokuserade på att stödja aktivt lärande. Lärarna till de äldre eleverna fokuserade på undervisning i grammatikregler. Detta beror på att yngre elever undervisas av samma lärare inom alla skolämnen och där kan läraren kombinera flera ämnen med läsförståelse och textförståelse. Lärarna till de äldre eleverna undervisar eleverna i enstaka förståelselektioner och fokuserar därför på grammatikregler.
3	The Effect of Using KWL (Know-Want-Learned) Strategy on Reading Comprehension of 5th Grade EFL Students in Kuwait	AlAdwani, Amel; AlFadley, Anam; AlGasab, Maha; Alnwaiem, Ahmad F. (2022)	Studien presenterar effekten av KWL (Know want learned) strategier på årskurs 5 elever i Kuwait som lär sig engelska som ett andra språk. De olika delarna inom strategin innefattar <b>know</b> : det eleverna redan vet om ämnet, <b>want</b> : eleverna skapar en uppfattning och förväntning över vad de vill lära sig om texten. Slutligen <b>learned</b> : eleverna reflekterar efter att de läst färdigt texten och kopplar det till deras tidigare kunskap om ämnet. Resultatet av studien visade att denna strategi var väldigt effektiv för eleverna i Kuwait som lärde sig engelska som ett sekundärt språk.
4	Varför knacker han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2	Helena Eckeskog (2013)	Fem lågstadielärare intervjuades om deras användning av läsförståelsestrategier inne i klassrummet. Lärarna lärde ut strategierna genom att själva läsa högt för eleverna först. Lärarnas uppfattningar var att eleverna behövde lära sig att läsa innan de övergick till inläring av lässtrategier. Under

			<p>lärarens högläsning var det en interaktiv dialog mellan eleverna och lärare gällande ordförråd och grammatikregler. Resultatet visade en utveckling i elevernas läsförståelse, däremot fanns det en osäkerhet på hur mycket av de inlärd strategierna eleverna faktiskt använder på egenhand utan stöd av läraren.</p>
5	Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår	Barbro Westlund (2013)	<p>En jämförelsestudie mellan 5 kanadensiska och 5 svenska lärare inom läsförståelse av elever i årskurs fyra. Insamlingsmetoden för studien innefattar både observationer och intervjuer. Lärarna observerades i en vecka och efter varje skoldag intervjuades dessa lärare i ungefär 30 minuter. Resultatet visade att de svensktalande lärarna gav väldigt mycket instruktioner till sina elever och arbetade som bedömningskontrollanter. De kanadensiska lärare var kontrollanter för löpande bedömning och gav läsförståelseinstruktioner. Studien presenterar att lärarna i respektive land arbetar på varierande arbetssätt med läsförståelse.</p>
6	Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties.	Åsa Elwér (2014)	<p>Avhandlingen är baserad på tre studier från International Longitudinal Twin Study (ILTS). Det insamlade materialet är från USA, Australien, Norge och Sverige. Omkring 1000 tvillingpar testade under flera tillfällen inom både språkliga och kognitiva tester. Studien undersöker elever som har läsförståelseproblem. Resultaten visar att dessa svårigheter påverkar elevernas ordförråd, verbala minne och grammatik. I de tidiga skolåren påverkas eleverna inte lika mycket av dessa läsförståelseproblem, det är i senare skolår problemen börjar bli mer synliga och påverkar elevernas skolresultat.</p>
7	Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: En undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3	Maria Levlin (2014)	<p>Studien undersöker 44 elever i årskurserna 2 och 3. Studien lyfter fram att elever i alla årskurser har elever med svaga språkförmågor och det beror på att eleverna i de tidiga skolåren inte behärskade alla nödvändiga språkkunskaper. Resultaten av studien visar att eleverna behöver ha mycket mer än bara en god avkodningsförmåga för att klara sig i skolan. Det krävs användning av olika förståelsestrategier, grammatik och bredare ordförråd hos eleverna. Slutligen visar studien att</p>

			elever med läsförståelsesvårigheter är högst andel elever som inte klarar av nationella proven i åk 3.
8	Räknas detta också som text?": Lässtrategier i ett ämnesintegrerat arbete med läromedelstexter	Robert Walldén (2022)	Denna studie visar påverkan av lärarens stöd på årskurs 4 elever genom observationer och ljudinspelning av 20 lektioner. Läraren introducerar olika läsförståelsestrategier för eleverna inom svenska och naturvetenskap lektioner. Resultatet visade att eleverna och läraren förlitar sig mer på elevernas förkunskaper, visuellt stöd och verbala diskussioner än att utforska ett mer komplext arbetssätt.
9	Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur?	Anita Varga (2013)	I artikeln presenteras det olika resultat från PISA och PIRLS där antalet kompetenta lärare minskat. Det visade även att inte många elever uppnådde de grundläggande målen i läsning, dessa mätningar utfördes mellan 2006–2011. Artikel lyfter upp hur man som lärare kan stödja elevernas läsning och förståelse genom metakognitiva arbetssätt. Artikeln presenterar fyra olika strategier för att stödja eleverna att utveckla metakognitionen. ”1) identifiera och synliggöra premisserna för de egna frågeställningarna, infallsvinklarna och synpunkterna, 2) observera och verbalisera den egna tolkningsprocessen 3) iaktta, reglera och kommunicera bruket av läsförståelsestrategier samt 4) urskilja texten som en estetisk konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare.” – Varga (2013, s.508).
10	Läsning på mellanstadiet: En studie med fokus på elevers läsförmåga	Karin Stenlund (2011)	Studien följer 26 mellanstadieelever i två olika klassrum för att undersöka deras läsförmåga. Studien har fyra olika syften. 1. Använda tester för att testa elevernas läsförmåga inom läsförståelse och avkodning. 2. Beskriva elevernas läsförmåga och attityder från både elevens och lärarens perspektiv. 3. Analysera det insamlade materialet och koppla de med varandra. 4. Analysera klassrumsaktiviteter och fokusera på hur eleverna får stå i sitt läsande.

## 2.4.2 Läsförståelsestrategier

Inom denna del av studien presenteras resultat av forskares avhandlingar eller forskningsartiklar. Resultatet visar hur grundskollärare runt om i världen använder sig av varierande läsförståelsestrategier inne i klassrummet. Det finns fem olika läsförståelsestrategier som anses vara vanliga, och kan visa sig i andra läsförståelsestrategier under varierande namn. Eckeskog (2013, s. 52) presenterar i sin avhandling *Varför knackar*



*han inte bara på?* dessa fem strategier som en lärare använder sig av i klassrummet. Dessa strategier kallas för *spågumman, detektiven, reportern, konstnären* och *cowboyen*.

Strategierna hjälper eleven till att bli en god läsare och förstå texten de läser. Denna strategi kan även kännas igen med namnet *reciprok undervisning*.

*Spågumma:* Ge eleverna möjligheten till att förutspå vad som kommer hända i texten.

*Detektiven:* Reda ut oklarheter som dyker upp i texten och förklaring av svåra/nya ord.

*Reportern:* Ställa frågor som uppstår under läsningens gång eller svara på en fråga.

*Konstnären:* Skapa bilder om det eleven läst, kan vara både fysiska bilder och att föreställa det.

*Cowboyen:* Hjälper eleverna att kunna sammanfatta texten och få ett avslut.

Avhandlingen visar hur läraren kan använda dessa fem läsförståelsestrategier med eleverna för att skapa en bredare förståelse av texten de läser. Läraren får möjligheten till att ställa frågor till eleverna där de behöver tänka till som detektiver och läsa mellan raderna för att förstå texten. Resultatet av Eckeskog (2013, s. 97) visar att elevernas förståelse för en text ökar när det behöver förmedla innehållet till någon annan och just dessa strategier hjälper eleverna till att få en tydligare vägledning till att kunna förmedla innehållet korrekt. De fem nämnda läsförståelsestrategierna kallas även för *reciprocal teaching* på engelska som även nämnts tidigare i bakgrundsdelen. I avhandlingen *Räknas detta också som text?* av Walldén (2022, s.30) beskrivs begreppet *reciprocal teaching*, det innefattar olika strategier inom läsning. Strategierna som sätts i fokus inom *reciprocal teaching* är att *summera, ställa frågor till texten, ta reda på oklarheter som kan uppstå under läsningen* samt att *skapa förutsägers*. Att arbeta på ett sådant sätt skapar en bättre förförståelse hos eleverna menar forskningen. Denna strategi är liknade till strategierna som beskrevs ovan av Eckeskog (2013). Eleverna får stöd och ledning inom sin läsning, ledningen kan vara både från en lärare eller en klasskamrat. Eleverna kan arbeta med en sådan modell tillsammans i mindre grupper och turas om att ta ledningen genom att ställa frågor om texten, klargöra missförstånd eller förutspå textens innehåll (Eckeskog, 2013, s. 27).

## Visuella strategier och avkodning

I elevens första skolår används visuella strategier, eleverna lär sig genom att se och detta är det första steget i ordavkodningsmodellen. Som ett andra steg lär sig eleven att ljuda de olika bokstäverna och forma ord (Stenlund, 2011, s. 21). *Läsning på mellanstadiet: En studie med fokus på elevers läsförmåga* av Stenlund (2013) lyfter upp avkodningssvårigheter hos eleverna som fortfarande befinner sig på det andra steget och inte kunnat gå vidare. Inom det tredje steget har eleven nästan lärt sig att ljuda ut hela ord. Det sista steget visar att eleven kan forma kunskap om ordet och dess betydelse. Denna strategi är något som eleverna bör behärska redan vid en tidig ålder, annars hamnar de efter i sin läsutveckling. Det är viktigt för eleverna att skapa en god grund. (Stenlund, 2011, s. 22). Vidare beskriver Stenlund (2011, s. 23) något som kallas för *sight words* detta ska likna ett visuellt ordförråd som eleverna ska ha. Det innebär att läsaren ska få en snabb titt på ordet, och sedan aktiveras det automatiskt att läsaren vet hur det uttals och känner igen ordets betydelse. Eleverna i mellanstadiet ska ha utvecklats och behärskat avkodningen och ökat hastigheten på att känna igen individuella ord.

Eleverna stöter på flera visuella texter under sin skoldag, ett exempel på detta kan vara schema över dagen eller olika aktiviteter men det kan även vara stödstruktur för eleverna. Runt om i klassrummet kan det finnas stödstrukturer för eleverna främst i ämnet matematik eller svenska. Det finns bilder på hur bokstäverna ser ut eller hur de kan användas. Inom matematiken kan det finnas bilder med de fyra olika räknesätten och olika mätning enheter (Stenlund, 2011, s. 87). Bildsstöd kan även användas under lektionstiden genom att hjälpa eleverna hur man bör gå till väga innan man läser en text. Bilderna som redovisas i forskningsartikeln visar hur eleverna bör tänka: "*Vad är det för typ av text?*", "*Finns det några särdrag?*" och "*Vad kan jag redan?*" (Walldén, 2022, s. 32).

Elwér (2014) avhandling *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties* lyfter upp tre varierande studier. Det insamlade materialet är ifrån USA, Australien, Norge och Sverige. Inom dessa studier testades omkring 1000 tvillingpar under olika tillfälle för att testa deras språkliga kunskaper samt kognition. Elwér (2014, s. 56) beskriver att inlärningen av språket varierar mellan länderna. I USA och andra engelsktalande länder väljs det att uppmuntra eleverna att läsa redan vid en ung ålder hemma eller i förskolor. Eleverna i Sverige lär sig bokstäverna i förskoleklass och uppmuntras att lära sig att läsa först i årskurs 1. Dessa olikheter har ingen större betydelse för elevernas kognition visar resultatet av studien.

Däremot kan det uppstå svårigheter för eleverna ifall de inte behärskat avkodningen redan från en tidig ålder. I en av de tre studierna beskrevs det hur eleverna som inte behärskat avkodning har svårare för läsförståelse men att det var enklare med muntliga övningar i en årskurs 4. Resultatet av avhandlingen visar att elever redan kan uppleva svårigheter i sin inläring från en tidig ålder och därför är det viktigt att använda sig av olika fonologiska övningar (Elwér, 2014, s. 57). Läsförståelse är en viktig del av elevens språkutveckling och därför bör det följas upp under skolåren och eleverna ska utmanas genom tester samt stöd från läraren. Stödet från läraren kan vara i form av att lära sig nya ord, läsa meningar tillsammans eller även införa hörförståelseövningar i samband med läsförståelsen (Elwér, 2014, s. 58).

### **Återberättande**

Som det nämnts tidigare i kapitlet är avkodningen en stor faktor som avgör elevernas läsförståelse, detta lyfts även upp i forskningsartikeln *Primary school teachers' teaching strategies for the development of students' text comprehension* av Käsper et al. (2020, s. 513). Det innebär att eleverna bör behärskat avkodningen för att kunna förstå texten de läser. En annan strategi som beskrevs i resultatet av forskningsartikeln som kan vara effektiv för eleverna är återberättande. När eleverna får återberätta en text till läraren eller en elev förväntas de att använda specifika ord. Dessa ord hjälper eleverna att skapa en förståelse över textens innehåll som de sedan för vidare till nästa person. I studien presenterades det att 17% av 186 lärare använder sig av strategierna återberättande eller att skriva om texterna som en läsförståelsestrategi som fungerar för deras elever.

Levlin (2014, s. 6) beskriver i avhandlingen *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår* återberättande strategin samt berättar att strategin även kan användas under hörförståelse. Eleverna får lyssna på en berättelse och sedan återberätta texten, detta visar också elevernas förståelse inom en text eller en ljudfil. Levlin (2014, s. 11) förklarar vidare att elever med typisk utveckling kan uppleva att det är enklare att återberätta muntligt en berättelse de hört eller läst än att återberätta de via bildstöd. Det krävs alltså rätt strategi för rätt tillfälle.

### **Läsförståelsestrategier från ett internationellt perspektiv**

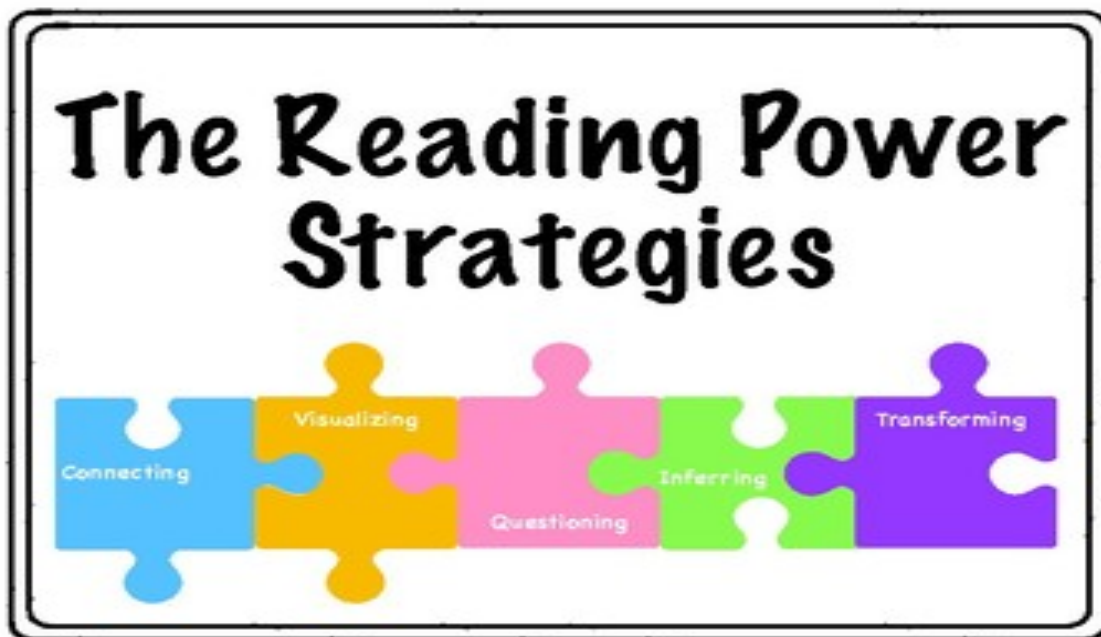
Westlund (2013, s. 279) klargör i sin avhandling *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*

att lärare i Sverige arbetar med läsförståelsestrategier på ett annorlunda sätt än de kanadensiska lärarna. Det finns sju punkter som presenterades i avhandlingen som stämmer överens med hur kanadensiska lärare använder i sitt klassrum.

1. ” **Comprehension monitoring.** (Eleverna övervakar sin läsförståelse).
2. **Cooperative learning.** (Eleverna lär sig av varandra).
3. **Graphic and sematic organizers.** (Grafiska och semantiska hjälpmodeller som inkluderar tankekartor används).
4. **Questioning answering.** (Eleverna svarar på frågor).
5. **Questioning generation.** (Eleverna formulerar själva frågor som väcks av en text).
6. **Story maps.** (Eleverna lär sig olika berättelsestrukturer).
7. **Summarizing.** (Eleverna sammanfattar huvudidéerna i texten). ”  
(Westlund, 2013, s. 279)

Vidare berättar Westlund (2013, s. 279) att de kanadensiska lärarna lägger fokus på att ställa eleverna frågor för att få reda på hur de tänker, de är alltså inte ute efter att få fram ett korrekt svar ifrån eleverna. Eleverna uppmuntras till att göra kopplingar mellan texten de läser och deras egna personliga erfarenheter. Lärarna lägger även mycket vikt på kooperativt lärande mellan eleverna.

Westlund (2013, s. 265) redovisar för en skillnad mellan Sveriges skolsystem och det kanadensiska skolsystemet. Skillnaden är att eleverna i Sverige förväntas ta mycket mer ansvar för sitt lärande än de kanadensiska eleverna. Lärarens roll är att ge eleverna stöden de behöver men de är själva ansvariga över att utvecklas och att förstå en text. Läraren säkerställer att eleverna förstått innehållet av en text genom att besvara frågor om texten antingen muntligt eller skriftligt. I Kanada har läraren ett större ansvar att se till att eleverna ligger på samma nivå genom att utföra en effektiv och aktiv undervisning. Alla fem kanadensiska lärare som intervjuades av Westlund använd sig av boken *Reading Power* av Adrienne Gear. Lärarna hade hängt upp bilder på de fem olika strategierna som beskrivs i boken i varje klassrum (Westlund, 2013, s. 266). Nedanför i figur 1 visas det hur dessa bilder var formade. Detta är inte den officiella bilden som användes inne i klassrummet däremot är bilden kopplat till strategierna som nämns av Adrienne Gear.



I den översatta boken av Gear (2019) beskrivs dessa fem strategier.

” **En aktiv läsares profil**

En aktiv och engagerad läsa är metakognitiv. Lärare är medveten om, kan använda och beskriva följande strategier för att interagera med texten:

1. **Hen kan göra kopplingar.** En aktiv läsaren kan använda sin bakgrundskunskap och sina personliga erfarenheter medan hen läser för att ge texten mening.
2. **Hen kan ställa frågor.** En aktiv läsare kan ställa frågor om det bokstavliga innehållet i en text och om de associationer texten ger. Hen kan ställa frågor före, under och efter läsning för att klargöra och fördjupa sin förståelse.
3. **Hen kan visualisera.** En aktiv läsare kan skapa bilder med flera sinnesintryck för sitt ”inre öga” medan hen läser för att förstå texten.
4. **Hen kan göra inferenser.** En aktiv läsare vet att inte all information ges i en text och kan göra inferenser från bilder och ord (ledtrådar) och använda sin egen kunskap och erfarenhet för att ”fylla i” det som inte är utskrivet. ” – (Gear, 2019, s.10)

Den femte strategin är att transformera, den kan upplevas som en svår och komplicerad strategi beskrev Gear. Strategin går ut på att läsaren påverkas och ändras av den lästa texten. Läsaren får en annan syn på världen och kan även ändra synen om sig själv (Gear, 2019, s.117). Westlund (2013, s. 266) menar att det är vanligt för de kanadensiska lärare att följa dessa strategier.

### 2.4.3 Metakognitiva strategier

Detta begrepp kan betraktas som ett komplex begrepp men det innefattar kognitiva och språkliga aktiviteter. Det handlar mycket om att en individ är medveten om sitt eget tänkande och sitt lärande beskriver Varga (2013, s. 495) i artikel *Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur*. För att kunna ge eleverna de förutsättningarna de behöver för att komma i gång med metakognitivt lärande, stöttar läraren eleverna genom att uppmuntra de till att ställa frågor om texten. Sedan får eleverna reflektera kritiskt över varför de valt just dessa frågor kring en text. Det blir en löpande process där eleverna ställer frågor men är medveten om varför de väljer just dessa frågor (Varga, 2013, s. 498).

Varga (2013, s. 501) redovisar för en observation inne i klassrummet med elever och två lärare. Ena lärare inne i klassrummet redogör för eleverna vilka läsförståelsestrategier som de kan använda sig av. Men innan läraren presenterar de olika strategierna för eleverna får eleverna själva möjligheten till att dela med sig av strategier som de använder sig av. Eleverna förklarar strategierna på ett vardagligt språk och läraren kompletterar på deras meningar genom att sätta ut namnet på strategierna för eleverna. De strategier som togs upp var bland annat *koppla tillbaka* här kopplar eleverna tillbaka till texten de precis läst. *Perspektivförskjutning* här byter man perspektiv mellan karaktärerna i texten för att få ett annat perspektiv och kanske förstå texten på ett annorlunda sätt. Läraren visade även klassen hur man kan läsa mellan raderna för att tolka texten (Varga 2013, s. 502).

#### Metakognitiv kunskap

Feng Teng (2020, s. 30) diskuterar i *The Benefits of Metacognitive Reading Strategy Awareness Instruction for Young Learners of English as a Second Language* om två viktiga strategier som används inom metakognitiv kunskap. Strategikunskap (*strategy knowledge*) och uppgiftskunskap (*task knowledge*). Strategikunskap handlar om vilka metoder och kunskap eleverna använder sig av för att slutföra uppgifter. Uppgiftskunskapen riktar sig mot att slutföra just en specifik uppgift. Dessa strategier var inflettade med resterande läsförståelsestrategier som presenterades av Feng Teng (2020). I en tabell i forskningsartikeln presenterar Feng Teng (2020, s. 34) de olika faktorer med kommentarer om det som påverkar elevernas metakognitiva kunskap inom läsningen. De olika faktorerna var *text*: inte all typ av text var enkel för eleverna att göra en koppling till. *Ord*: eleverna känner inte till

alla ord, speciellt de elever som inte har ett brett ordförråd och därför utmanas eleverna i sin läsning. *Textgenre*: Eleverna kan vara vana vid en typ av text och kan uppleva svårigheter när det byts till en annan genre. *Motivation*: Eleverna kan känna sig omotiverad till att fortsätta läsa speciellt när de upplever stress av texten. *Instruktioner från läraren*: Elever kan vänja sig vid att få tydliga instruktioner från lärare och kan tycka att det blir en utmaning när de bör göra det på egen hand. När eleverna blir medvetna om deras kunskaper och hur de kan använd sig av den kan läsförståelsen bli enklare för dem.

### **Know-Want-Learned**

AlAdwani et al. (2022, s. 84) beskriver i artikeln *The Effect of Using KWL (Know-Want-Learned) Strategy on Reading Comprehension of 5th Grade EFL Students in Kuwait*, ett viktigt begrepp inom läsförståelsen som är metakognitiv strategi. Det förklaras att det metakognitiva är en mental process som gör det möjligt för läsaren att planera, välja olika strategier, bedöma och utvärdera texten eleven läst. Det hjälper alltså läsaren att vara medveten om vad texten handlar om. Denna strategi kopplas till metakognitiva strategier. Know-want-learned strategi som förkortas till KWL är en strategi som hjälper eleverna att få en djupare förståelse över texten de läser. **Know** står för informationen som eleven redan känner till om ämnet, **want** står för det eleven vill lära sig om ämnet och **learned** står för det eleven lärt sig efter att ha läst klart ett stycke eller en text (AlAdwani et al., 2022, s. 84). Resultatet i artikeln visar att användningen av effektiva strategier såsom KWL stödjer elevernas utveckling inom läsandet.

### **Forskning sammanfattning**

Syftet med denna studie är att få en bättre förståelse över hur mellanstadielärare arbetar med läsförståelsestrategier i sin undervisning samt vilka utmaningar och möjligheter som medför. Det insamlade materialet av forskningen har betonat vikten av att använda olika läsförståelsestrategier för att främja elevernas förståelse av texter. Strategier som att förutspå, frågeställning, visuella hjälpmedel och återberättande kan hjälpa eleverna att utveckla sin läsförståelse och språkutveckling. Utmaningarna uppstår när eleverna inte behärskat avkodningsmetoden. Elever kan även uppleva svårigheter inom läsningen av varierande texttyper. Lärare har däremot en viktig roll i att implementera dessa strategier och ge eleverna rätt stöd för att bli framgångsrika läsare.

## 3 Metod och material

I detta kapitel presenteras undersökningsmetoden som har använts i denna studie. Först presenterar vi den valda kvalitativa metoden för att samla data, sedan kommer vi presentera urvalet av respondenter. Följaktligen kommer genomförandet av intervjuerna. Slutligen kommer den etiska delen av vårt arbete att förklaras, där vi går genom forskningsetiska principer, reliabilitet och validitet som genomsyrar denna studie.

### 3.1 Kvalitativ metod

I denna studie har vi valt att använda oss av en kvalitativ ansats för att samla data. Vi ansåg att med den kvalitativa ansatsen kommer vi att få svar på vår studies frågeställningar, eftersom det är lärares erfarenheter och upplevelser som är i fokus. I de kvalitativa forskning är det informanternas erfarenheter och världar som de delar med sig som utgångspunkt (Olsson och Sörensen, 2007, s. 64). Ytterligare en anledning till att vi har valt just en kvalitativ ansats är för att få en helhetsbild över undervisning av läsförståelsestrategier och hur undervisningen av den sker i praktiken. I den kvalitativa forskningen strävar forskaren att få en helhetsbild av *speciella förhållande* (Olsson & Sörensen, 2007, s. 63). Detta innebär att en kvalitativ ansats som ger utrymme för att hitta förklaringsmodeller och att komma närmare verkligheten, var den som är mest lämplig i denna studie. En kvalitativ metod har en beskrivande karaktär där forskaren samlar data som beskriver fenomenen i sin omvärld (Olsson och Sörensen 2007, s. 65). Vårt mål var att kunna ge informanterna möjligheten att reflektera över sina val av vilka läsförståelsestrategier som anses vara användbara i undervisningen vid arbetet med olika texttyper. Utifrån denna tanke har vi kommit fram till att den kvalitativa ansatsen kommer ge oss möjligheten att få en djupare uppfattning om varför lärare i mellanstadiet använder sig av dessa specifika läsförståelsestrategier. I kvalitativa forskning använder forskaren en *referensram* som utgångspunkt och som är *induktivt* sätt att samla information (Olsson och Sörensen, 2007, s. 63). Lärares erfarenheter kring läsförståelsestrategier är olika och även den geografiska variationen mellan lärares arbetsplats, vilket medför en variation i det insamlade materialet. Med det menar vi att skolorna som informanterna arbetar i ligger i olika städer i landet, vilket innebär att det finns en variation i undervisningsmetoder eller skolsystemet mellan skolorna. Ytterligare mer är vi intresserade av lärares legitimeringsgrunder för sin arbetsrätt och varför de gör som de gör, vilket är svårt att få del av på ett annat sätt än kvalitativa intervjuer.



Semistrukturerade intervjuer är den kvalitativa metoden vi har använt oss av och vi valde den för att den är en flexibel metod, som inte kräver komplicerande processer som det är i kvantitativa metoder. Genom att använda semistrukturerade intervjuer som metod, har vi tänkt att det finns mer utrymme spontanitet samtidigt att vi utgår från en frågeguide eller frågemall. Kvalitativa metoder är mer flexibla och den ger möjlighet till forskaren att på ett flexibelt sätt bemöta informanterna och ta del av deras erfarenheter (Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 16). Allteftersom syftet är att få en uppfattning av lärares erfarenheter kring läsförståelsestrategier i undervisningen så har intervjuer varit den mest lämpliga metoden. Intervjuer som datainsamlingsmetod ger informanterna mer frihet att uttrycka sig än i andra *strukturerade frågeformulär* (Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 84).

Semistrukturerade intervjuer bygger på en *intervjuguide* som ger möjligheter att få svar på studien frågeställningar, dock kan följdfrågor ställas under intervjuens gång (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 85). Vår tanke med semistrukturerade intervjuer var att ge informanterna friheten att svara utan att vara bundna till färdiga svarsalternativ, vilket kommer att ge oss fylligare svar på frågor som vi ställer under intervjuens gång. Vi har valt specifika frågor som mall, dock har vi utgått från situationen och informanternas svar för att ställa ytterligare följdfrågor. Med semistrukturerade intervjuer har informanter mer frihet att svara med sina egna ord och forskaren har mindre inverkan på informanternas svar (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 85). Vårt syfte var att få en bred bas av data för att bygga vår studie på och för att få svar på studiens frågeställningar, därför ansåg vi att semistrukturerade intervjuer kan ge våra informanter möjlighet att tala fritt och beskriva deras tankesätt, och hur de arbetar med läsförståelsestrategier utan att vara bundna till förutbestämda svarsalternativ.

## 3.2 Urval

Valet av informanter i det här arbetet utgick ifrån att samtliga är verksamma lärare som arbetar med för åk 4–6 eller har arbetat med dessa årskurser, samt att de har erfarenheter av att arbeta med mellanstadiet. Antalet informanter är 11 mellanstadielärare och detta för att få en bred bas av data och för att få en variation i den. De intervjuade informanters erfarenheter i arbetslivet har varierat mellan fem år till 35 år och deras arbetsplats ligger i olika delar av Sverige. Informanternas skolor varierar mellan friskolor och kommunala skolor och de undervisar i bland annat i svenskämnet.

#### Urvaltabellen (4)

Lärare	Arbetserfarenhet	Årskurs
Lärare A	18 år	Åk.6
Lärare B	9 år	Åk. 4–6
Lärare C	25 år	Åk. 4 &6
Lärare D	18 år	Åk. 5 &6
Lärare E	9 år	Åk. 5
Lärare F	35 år	Har undervisat i Åk. 4–6
Lärare G	5 år	Åk. 4
Lärare H	24 år	Åk. 6
Lärare I	15 år	Åk. 5
Lärare J	7 år	Åk. 4
Lärare K	35 år	Åk. 4

### 3.4 Genomförandet

Innan vi började intervjua mellanstadielärarna skapade vi tillsammans en intervjuguide, där vi diskuterade och antecknade vilka viktiga punkter vi ska utgå ifrån. Vi numrerade dessa punkter i form av viktiga frågor som intervjuerna ska baseras på. Urvalet av informanter var den första frågan som kom upp när vi började diskutera vem vi bör intervjua, för att samla in data som är relaterad till studiens forskningsfrågor samt dess syfte. Svensson och Ahrne (2015, s. 20–21) nämner att det är viktigt att urvalet av informanter i kvalitativa studier förhåller sig till dess syfte och frågeställningar. Vi intervjuade verksamma lärare i åk 4–6 men en del av dessa lärare har tidigare arbetet i högstadiet och en annan tvärtom som redan har arbetat i mellanstadiet men just nu jobbar i högstadiet. Dessa lärare har undervisat i svenska men även i SO och NO-ämnena, och eftersom svenskämnet är integrerat även i dessa ämnen så var det viktigt för oss att veta hur texter bearbetas där. Arbetslivserfarenheter är också olika långa och arbetsplatserna ligger i olika delar av Sverige och i både kommunala skolor och i friskolor.

Vi planerade att genomföra intervjuerna både digitalt via videosamtal på Messenger och på plats i skolorna. Vi önskade att vi kunde genomföra alla intervjuer på plats för att få en

överblick över klassrumsmiljö. Där finns exempelvis läroböcker i läsförståelse eller andra konkreta material som informanterna använder sig av vid arbetet med läsförståelsestrategier, som kunde ge oss ännu större uppfattning om undervisningspraktiken. Innan vi fick tag på informanter hade vi publicerat på lärargrupper på Facebook ett inlägg som handlar om intresseförfrågan efter informanter, som har möjlighet att ställa upp för intervjuer om läsförståelsestrategier och där fick vi inte så många deltagande. Vi fick två informanter som har ställt upp för en intervju och resten av informanterna kontaktade vi på egen hand vid bland annat skolor som vi känner. Vid digitala intervjuer skickade vi ett missivbrev och en frågeguide innan intervjudagen, sedan under intervjuens gång godkände informanterna genomförandet av intervjuerna muntligt. Godkännande av intervjuerna på plats skedde skriftligt på missivbrevet och muntligt vid inspelningen av intervjun. Inspelningen skedde vi på en inspelnings APP på telefonen. Innan vi ställde intervjufrågorna, hade vi läst genom missivbrevet där syftet och behandling av materialet är förklarats tydligt.

### 3.5 Forskningsetik

De etiska principerna i ett forskningsarbete är viktiga att hålla sig till speciellt i samhällsvetenskapliga forskningar där man kommer i kontakt med människor (Ahrne och Svensson, 2011, s.30). I denna studie har vi tagit i beaktande de forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet anger gällande samhällsvetenskapliga forskning.

De etiska principerna är: *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet*, och *nyttjandekravet* (Christofferssen och Johannessen, 2011: s. 46). Dessa forskningsetiska principer, har vi följt i denna studie. Först informationskravet är uppfyllts, där informanterna fick ett missivbrev (bilaga 2) om vem vi är och vad är syftet med studien och vad vi är utefter i denna studie. Ahrne och Svensson (2011, s. 30) menar att informationskravet innebär att informanterna blir informerade om vad studien innebär och vad den handlar om, samt att de bestämmer över sitt deltagande i undersökningen. Informanterna har rätt att själva bestämma huruvida de vi delta eller medverka i studien och de ska godkänna utförandet av någon form av medverkande (Ahrne och Svensson, 2011 s. 30).

Andra etiska principen som *samtyckeskravet* anser vi att det är uppfyllts, där informanterna gav sitt samtycke till att delta i denna studie genom intervjuer. De fick även vetskap om att närsomhelst avbryta intervjun utan att motivera orsaken för

det. *Konfidentialitetskravet* beaktades i denna studie, då det insamlade materialet ska bevaras och användas i forskningssyfte och inga personliga uppgifter om deltaga kommer att publiceras. Vi har även ersatt namnen med bokstäver som A, B, C, D, E, F, G, och K. Ahrne och Svensson (2011, s. 30) menar att *konfidentialitet* gäller att uppgifter som i forskningssyfte är samlade om enskilda individer ska bevaras. Nyttjandekravet innebär att de data som innehåller personuppgifter ska inte användas i åtgärder som påverkar enskilda individen såsom i reklam eller för *kommersiella ändamål* (Ahrne och Svensson, 2011, s. 31). Nyttjandekravet har tillgodosetts i denna studie där vi informerat att det insamlade materialet kommer att användas endast i forskningssyfte och att vi kommer att förstöra det efter att vi har fått vårt betyg.

### 3.6 Validitet och reliabilitet

Svensson (1996, s. 210) nämner att begreppet validitet innebär hur väl man har som forskare mättat eller undersökts det som avsetts att mätas, och validiteteten innefattar också giltighet av resultatet i undersökningen. Svensson (1996, s. 211) menar att begreppet validitet i en kvalitativ forskning handlar om trovärdighet såsom i metod, analys, insamlat material och även en rimlig tolkning av data (s. 211). I kvalitativa studier avser validitet flera aspekter inom en studie: *undersökningsupplägg, datainsamlingsmetod, analys av data och resultat* (Svensson, 1996, s. 211). Detta arbete har byggts på en trovärdig datainsamlingsmetod, som har generat en data som gav oss ett resultat som i sin tur ger svar på studiens frågeställningar.

Datainsamlingsmetoden i denna studie är trovärdig, därför att den närmade oss informanterna som personer genom att de delade med sig av sin upplevelse och beskrivningar om hur de har arbetat med läsförståelsestrategier. Detta kunde varit begränsat om vi skulle välja en kvantitativ metod som är mer en statistisk metod. Semistrukturerade intervjuer gav informanterna möjlighet att tala fritt med en viss styrning av oss som intervjuare. Med detta menar vi att vi utgick från en frågeguide för att inte gå ut från ramarna eller syftet för denna studie. Detta var viktigt för oss för att inte påverka vad informanterna beskriver, dock var det viktigt att förklara frågan tydligare än vad det står på intervjuguiden. Så detta kan vara en kritisk punkt för hur vi har styrt intervjuerna. En uppsats som är öppen för diskussion och kritik har högre kvalitet (Svensson och Ahrne, 2015, s. 26).

Svensson och Ahrne nämner (2015, s. 25) en kvalitativ studie kan vara mer trovärdig för läsaren om forskaren tar hänsyn till viktiga punkter: *transparent*, och *återkoppling till fältet*. Dessa aspekter har tagits i beaktande där vi har varit transparenta med våra informanter om hur intervjuerna ska gå till och vad är syftet intervjuerna. Även om vi har berättat för informanterna om hur vi ska behandla det insamlade materialet och att de kan ta del av resultatet på denna studie (Divabasen). I denna studie har varit noggranna med att presentera en bra bakgrundsinformation så att det stämmer med syftet i denna studie. Transkribering av det insamlade materialet har skett med noggrannhet för att försäkra att vi hittar rätt information som ger svar på studiens frågeställningar. Dessutom har vi använt oss av en bra mängd av forskningsartiklar som vi anser att de är relevanta till vår studie. Dock kan en kritisk punkt vara att dessa artiklar är riktade mot olika årskurser. Vi sökte via olika sökmotorer och det var brist på att hitta artiklar om bara läsförståelsestrategier för åk 4–6.

Vi har använt oss av data av 11 intervjuer, relevanta teoretiska perspektiv och vi har använt en mängd vetenskapliga artiklar, för att bygga en bra grund som studien ska baseras på och för att få svar på dess frågeställningar. Med detta menar vi att tolkande av det insamlade materialet kommer byggas på både det teoretiska perspektivet och de vetenskapliga forskningsartiklar vi har valt, vilket ger trovärdighet till vår studie. Dock utifrån trovärdighets aspekt skulle vi kompletterat intervjuerna med exempelvis elevobservationer, för att se i klassrumsundervisning hur läsförståelse strategier går till. Den sista aspekten som vi har tagit hänsyn till är *återkoppling till fältet*. Svensson och Ahrne (2011, s. 28) *återkoppling till fältet* är ett sätt att öka trovärdigheten i forskningen, där forskaren återkommer till människor som studerats och som ska ge sina åsikter om studieresultatet stämmer. Vi har ämnat att skicka en kopia av denna studie till våra informanter för att läsa genom när arbetet är klart, för att titta närmare om resultatet av denna studie stämmer med vad de beskrev i intervjuerna.

Svensson (1996, s. 210) anser att reliabilitet inom de kvalitativa forskning handlar om ifall det finns ett *konstant objekt* vid till exempel intervjuerna. Svensson menar att det kan allmänna situationen hos informanterna, påverka deras svar på intervjufrågorna såsom att vara nedstämd där för är det viktigt att se reliabiliteten i sitt sammanhang. Däremot nämner han att en intervjufråga i kvalitativa intervjuer kan ge två olika svar i två intervjutillfällen, vilket ändå inte påverkar reliabiliteten i arbetet. Svaren på några upprepade intervjufrågorna har varit olika ibland men det har inget med det intervjusituationen att göra eller med

informanternas allmänna tillstånd. Vi har upplevt att svaren från informanterna kompletterade varandra. I detta arbete har intervjuerna genomsyrats av en god bemötande av intervjupersonerna i alla genomförda intervjuer som skett på plats och som har varit via videosamtal. Svensson (1996, s. 211) nämner reliabiliteten i en kvalitativ studie sammanflätas med begreppet validitet. Detta innebär att giltighet och trovärdighet nås genom att arbetet ska byggas på reliabilitet och validitet, vilket vi anser att vi har följt i denna studies olika delar.

### 3.7 Materialbearbetning

Fejes och Thornberg (2019, s. 35) menar att ett syfte med forskarens arbete med den insamlade data i en kvalitativ analys är att beskriva ett fenomen. Med det menas delade utsagor, erfarenheter och sociala situationer. Syftet med vårt arbete med dataanalysen är att beskriva lärarnas erfarenheter och utsagor om deras arbetssätt och erfarenheter av att arbeta med läsförståelsestrategier. Dataanalysmodellen i denna studie är tematisk analysmodell som hjälper oss att hitta mönster i det insamlade materialet. Braun och Clarke (2006, s. 6) hävdar att tematisk analys är en metod med vilken en forskare kan identifiera, analysera och rapportera mönster (tema) inom data. Vidare skriver (Braun och Clarke, 2006, s. 3–4) att dataanalysmodellen används i kvalitativa studier och att den erbjuder ett tillgängligt och teoretiskt flexibelt tillvägagångssätt för att analysera kvalitativa data. Valet av tematisk analysmodell gjordes för att den uppledes flexibel och lämpa den insamlade materialet i denna studie, vilket är utsagor och beskrivningar som innehåller flera mönster eller tema.

Braun och Clarke (2006, s. 16–17) beskriver att tematisk analys innefattar sex steg: (1) bekanta sig med data, (2) skapa koder, (3) hitta tema, (4) granska teman, (5) beskriva teman, (6) sammanställa texten. Första steget i tematisk analys som Braun och Clark nämner har vi följt, då vi började med att transkribera de inspelade intervjuerna noggrant i en Word-dokument med dikteringsfunktion. Medan transkribering pågick har vi stoppat ljudfilen för att särskilja vad vi ställer för frågor och vad informanterna svarar. Vi läste genom den transkriberade data för att se vilka mönster speglas i data, dessutom har vi lyssnat på ljudfilen från intervjuerna flera gånger. Det är idealiskt att forskaren läser genom hela datamängden minst en gång innan hen börja koda data (Braun och Clarke, 2006, s. 16).

Nästa fas i denna tematiska analys är att hitta koder som innebär att markera det som är intressant i den insamlade data och vilka viktiga aspekter som finns där (Braun och Clarke,

2006, s. 18). Vi markerade detaljer som inte är relevanta och som inte speglar syftet i vår studie till exempel formativa och summativa bedömningen av läsförståelse i svenskämnet. Denna fas gick vi genom, där vi diskuterade tillsammans markera de viktiga idéerna genom att färga dem i olika färger i en Word-dokumentet. Tredje fasen i tematisk analys är att sortera den kodade data i flera teman, och här kan forskaren använda sig av tabeller eller mind-mapps eller skriva namn på varje kod (Braun och Clarke, 2006, s. 19). Vi har sorterat den färgade kodade data under olika tema och detta innebär att under ett specifikt tema stod den kodade information. I denna fas var det inte bestämt än de slutliga tema som ska användas, så att vi kan se mönster och tema som lämpar syftet och som är relaterade till studien frågeställningar, samt om de hänvisar till studiens teoretiska bakgrund.

Fjärde fasen som är granska tema innebär att forskaren utarbetar en uppsättning av de tema som skapats i tredje fasen och väljer bort de som är irrelevant och gör i ordning de som ska användas i analysen (Braun och Clarke, 2006, s. 20). En tabell av flera viktiga teman och flera under kategorier har skapats och detta krävde att vi skulle granska den kodade data. Vi gjorde om tema flera gånger för att komma sedan till en tematisk karta som vi är nöjda med. Femte fasen är att definiera och namnge teman, vilket innebär forskaren ska förfina temat för sista gången och att bestämma vilken aspekt av data varje tema fångar (Braun och Clarke, 2006, s. 21). I femte fasen bestämde vi det slutliga tema som blir utgångspunkten i resultatdelen. Den sista fasen (fas 6) är en sammanställning av resultatet av den tematiska analysen i form av en tabell som visar vårt tankesätt när vi analyserade data utifrån en tematisk analys.

### Tematisk analystabellen (5)

Koder	Tema	underkategorier
<i>[...] ofta så klagar barn vad betyder det ordet, vad står det här medan det faktiskt är så att ordet står förklarar i nästa mening rent konkret [...] Lärare K</i>	Legitimering av läsförståelsestrategier som arbetssätt	Varför är just läsförståelsestrategier?

<p><i>[...] då tänker jag mig när de kan läsa så är det läsförståelsestrategi att kunna <b>förutsäga vad som rimligtvis ska hända [...]</b> Lärare K</i></p>	<p>Läsförståelsestrategier och undervisningsmodeller i praktiken</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Läsande klass</li> <li>• Cirkelmodellen</li> <li>• Kooperativt/EPA</li> <li>• Visualisera</li> <li>• Tankekarta</li> <li>• Stödord</li> <li>• Studieteknik</li> <li>• Reciprok undervisning</li> <li>• Begreppsorienterade undervisning</li> <li>• Transnationell undervisning</li> <li>• Reading Power</li> </ul>
<p><i>Du behöver ju förklara för eleven. Först måste <b>det väcka ett intresse för att läsa, har de inte intresset för att läsa då kommer nog strategierna ganska svår att ta till vara förstående.</b> Lärare E</i></p>	<p>Möjligheter och utmaningar med läsförståelsestrategier</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variera undervisningen</li> <li>• Arbeta kooperativt med texterna</li> <li>• Undervisa ämnesöverskridande med hjälp av läsförståelsestrategier</li> <li>• Uthållighet</li> <li>• Elevgrupp</li> <li>• Läslust</li> <li>• Motivation</li> <li>• Samarbetet med hemmet</li> </ul>

Denna tabell presenterar vilka teman och underkategorier vi kommer att presentera i resultatdelen. Med detta menar vi att nästa fas efter den tematiska analysen är att tolka vad vi kom fram till och detta presenteras i resultat delen av denna studie. Tolkning av data är grundläggande i alla *samhällsvetenskapliga* forskningar speciellt i kvalitativa forskningar (Ahrne och Svensson, 2011, s. 184). Vi kommer att bygga vår tolkning av det insamlade materialet på de teoretiska perspektiven som har nämnts föregående i bakgrundskapitlet för att närmar oss ett svar till studiens frågeställningar. Fejes och Thornberg (2019, s. 37) nämner att tolkning av datamaterialet är viktigt för att fördjupa sig in i textmaterialet och bygga tolkningen sedan av relevanta teorier.



## 4. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras resultatet av tematisk analys av data. Resultatet är strukturerat utifrån de tre teman som vi utskilde i analysen, dessa tema är: legitimering av läsförståelsestrategier som arbetssätt, läsförståelsestrategier och undervisningsmodeller i praktiken, möjligheter och utmaningar med läsförståelsestrategier. Resultatet kommer att delas upp till tre underrubriker som är uttagna från tematisk analystabellen (4).

### 4.1 Legitimering av läsförståelsestrategier som arbetssätt

I detta avsnitt kommer vi presentera resultatet av lärares utsagor och förklaringar kring legitimering av läsförståelsestrategier som arbetssätt. Sedan avslutas avsnitten med en kort sammanfattning av det resultat vi kommit fram till.

De tillfrågade lärares beskrivningar om läsförståelsestrategier har i hög grad varit lika. Lärarna fokuserade mycket på att läsförståelsen är viktig redan från årskurs ett samt att det är lärarens ansvar att utveckla eleverna i att förbättra sin läsförståelse. De flesta av informanterna betonar vikten av att kunna läsa med flyt för att begripa olika textinnehåll som eleven läser. Lärare F presenterar denna synpunkt som följande:

Jag tycker att man jobbar på olika sätt dels så jobbar man ju med att försöka se till att eleverna får läsflyt, sen ska man jobba även mycket med att de ska få läsförståelse [...] (Lärare F, 2023).

Det tyder på att man kan arbeta med olika läsförståelsestrategier beroende på vart eleven ligger kunskapsmässigt. I mellanstadiet arbetas det med läsförståelse på samma sätt som i den tidigare årskursen däremot är texterna vanligtvis mer avancerade och längre. Detta gör att texterna innehåller begrepp som eleverna aldrig hört, vilket gör läsningen av texten en aning svårare för eleverna. Lärare G beskriver hur hen lägger vikt på att förklara begreppen till eleverna och förklarar enskilda ord, för att säkerställa att eleverna faktiskt hänger med i texten och förstår innehållet. Detta arbetssätt som läraren G beskriver stämmer överens med en del av informanterna som anser att med just denna läsförståelsestrategi kan man även nå elever som har svenska som andra språk. Lärare G förklarar detta som stämmer med en del av informanterna på följande sätt:

Det är viktigt att man har en struktur när man läser och följer upp och, och att man bearbetar svåra ord så att alla förstår vad man läser [...] Då sätter man ju ord på det man har läst det visar ju också att man kommer ihåg vad det vi har pratat om. Bilderna är ju jätteviktiga. (Lärare G, 2023).

Därav anses det som en viktig strategi att kunna förklara svåra ord, där eleven kan enklare förstå texten. En del av informanter belyser en viktig aspekt vid läsning. Det handlar om att läsa mellan raderna, bortom raderna och på raderna. Det krävs läsförståelsestrategier genom mängdträning och att diskutera texter. Lärare A förklarar denna synpunkt på följande sätt:

Det är att elever kan läsa en text och förstå innehållet på flera plan alltså att de kan läsa mellan raderna också och förstå textens helhet [...]. Läsförståelsestrategier "handlar också om att kunna läsa en text, kunna gå tillbaka till texten och att kunna sök-läsa, vilket kräver träning och det jobbar vi väldigt mycket med på mellanstadiet. (Lärare A, 2023).

Detta som lärare A menar är att läsförståelsestrategier är gynnsamma metoder för att kunna bearbeta texter, vilket kräver mängdträning. Lärare H berättar om en incident där läraren antog att eleven kände till ett begrepp som kändes självklart, men senare visade det sig att ordet eller begreppet inte var bekant för eleven. Detta kan till en viss del handla om förkunskaper och integritet.

[...] vad är en ekorre? Jag hade inte tänkte på att han kanske inte förstår vad en ekorre är och då är det en elev som faktiskt är född i Sverige och gått i förskolan, ändå inte visste vad det var. (Lärare H, 2023).

Lärare H lyfter därför upp att det är viktigt för läraren att ge eleverna de förutsättningarna de behöver för att kunna förstå en text. Lärare J nämner också vikten av att ge eleverna en förförståelse för att göra eleven till en god läsare. Eleverna har alltid någon typ av förförståelse som lärare kan utnyttja.

Som en lärare måste du alltid utgå ifrån, oavsett vilken ålder, elevernas förförståelse så då måste du ta reda på. Säg exempel att du ska jobba om vikingatiden ta reda på vad eleverna vet om vikingatiden är innan du börjar. (Lärare H, 2023)

Lärare I menar att läsförståelse även handlar om att ge eleverna möjligheten att reflektera, tänka individuellt och förmågan att kunna tolka olika texter. Informanterna nämner att läsförståelsestrategier för dem är att kunna ta sig an en text och förstå dess innehåll för att läsa en text på djupet. Lärare D uttrycker denna uppfattning som stämmer med resten av informanterna.

Läsförståelsestrategier handlar ju om att eleverna ska kunna tolka och förstå den text vi läser. Det är ju liksom huvudsyftet och sen givetvis få en djupare förståelse och kunna använda sig av texten för att jobba [...] (Lärare D, 2023).

Lärare D beskriver att läsförståelsestrategier innefattar att elever ska kunna förstå och tolka texters innehåll inte bara ytligt men också grundligt. En få del av informanterna kopplar läsförståelsestrategier till möjligheten att få kunskaper om nya kulturer som en författare bär med sig i boken som eleven läser. Lärare K och F har samma ställning om att läsning med hjälp av läsförståelse underlättar förståelse av kulturella aspekter som en bok vill presentera eller förmedla. Lärare K förklarar detta på följande sätt:

En viktig läsförståelsestrategi när man läser är att man får en ny kultur. Det är ju att man har läst baksidestexten att man har en förståelse genom den att man lär sig om böcker och författare och att man kan känna igen ett författarnamn (Lärare K, 2023).

Det lärare K menar är att läsförståelsestrategier ger eleven möjlighet att lära sig om nya kulturer och om vilken författare skriver om detta, genom att hen först lärt sig att man kan läsa på sidans av en bok som kan väcka hans intresse till läsning. Lärare B förklarar att för de pålästa eleverna är läsförståelsestrategier att kunna använda sig av dem exempelvis vid läsning av böcker. Lärare B beskriver denna aspekt som stämmer med de flesta av informanterna så här:

Vi brukar säga de eleverna har ju en godare läsförståelse för att man har mer erfarenhet av texter och en strategi är ju spåra och tänka ”vad tror jag kommer hända” (Lärare B, 2023).

Detta innebär att läsförståelsestrategier innefattar att eleven är medveten av att vilka strategier hen kommer att använda vid läsning av böcker. Ytterligare nämner samtliga informanter att läsförståelsestrategier används för olika syften bland annat för njutning som vid läsning av skönlitterära texter. Lärare B nämner att:

[...] men läsförståelsestrategier krävs ju för att förstå innehåll och att kunna ta till sig den kunskapen eller njutning om det är en skönlitterär och man behöver ju olika typer av strategier för att, att liksom uppskatta läsning [...] (Lärare B, 2023).

Det menas att läsförståelsestrategier handlar om en mängd av olika strategier beroende på syftet av läsningen. De intervjuade informanterna i denna studie är eniga om att huvudsyftet med läsförståelsestrategier är att nå läsförståelsen av texter och att ta sig dess innehåll i

svenskämnet. Läraren A presenterar denna ställningstagande och beskriver detta som följande:

[...] är att elever kan läsa en text och förstå innehållet på flera plan alltså att de kan läsa mellan raderna också och förstå textens helhet. [...] vi måste lära våra elever att kunna läsa texter och svara på frågor och det är en övning sak även elever som läser väldigt mycket behöver träna på att svara på frågor på ett utförligt sätt. Det är så och då det kräver lässtrategier (Lärare A, 2023).

Läraren A menar att det viktiga syftet av att använda läsförståelsestrategier är att ta sig an texternas innehåll.

#### **4.1.1 Resultatsammanfattning läsförståelsestrategier som arbetsrätt**

Av detta som informanterna påpekar så visar resultatet att läsförståelsestrategier är viktiga metoder att använda i svenskämnet för olika syfte. Läsförståelsestrategier är till för att förstå texternas innehåll och att kunna bearbeta texterna på djupet och att förstå handlingarna i den. Läsförståelsestrategierna kan användas är användbara särskilt när eleven stöttar på svåra begrepp där en förklaring krävs för att kunna läsa vidare och förstå texten. Resultatet i denna studie visar också att läsförståelsestrategierna används för att hjälpa eleverna att ta del av det värdefulla som läsning av skönlitteratur bär med sig, såsom lära känna nya kulturer och vem är bokens författare för att väcka intresse och nyfikenhet hos läsaren. Lärarna belyser olika aspekter av varför just läsförståelsestrategier är viktiga, där de beskriver utifrån olika synpunkter, dock är de överens om att huvudsyftet med dem är att nå läsförståelse av texter.

## **4.2 Läsförståelsestrategier och undervisningsmodeller i praktiken**

I detta avsnitt kommer vi presentera en mängd olika läsförståelsestrategier samt en överblick om vilka undervisningsmodeller som informanterna har belyst och som kom upp som upprepade mönster i den insamlade data.

Modellering av läsförståelsestrategier är en självklarhet för alla informanter, där de beskriver att de stegvis visar för sina elever hur ska de gå till väga när de arbetar med olika texttyper.

Lärare A och lärare B beskriver denna gemensamma synsättet, som stämmer med de flesta av informanternas synsätt så här:

[...] men jag skulle säga att det är liksom modellering och exemplifiering. Det är liksom det viktigaste, för att ja, det finns en liksom en konsekvens [...] att man hjälper text alltså eleverna tar han sig an svårare texter efter att bli en tydlig produktion, och progression och så där det skulle jag väl säga är det är det viktigaste [...] (Lärare B, 2023)

Det som läraren B förklarar är modellering av läsförståelsestrategier där de visar för eleverna hur ska de arbeta med texterna utifrån lässtrategin som används för att nå läsförståelsen. De flesta informanterna nämner en viktig aspekt i detta sammanhang, där de synliggör läsförståelsestrategierna för eleverna för att eleven ska kunna sedan själv ta sig genom texten eller tillsammans i klassrummet. Läraren B presenterar detta synpunkt som stämmer med resten av informanterna på följande sätt:

Men jag skulle säga i att modellera själv på ett bra sätt visar tydligt hur tar man sig an, synliggör liksom den här metakognitionen som går automatiskt för en stark läsare eller en elev med eller en person med god läsförståelse liksom synliggöra så här. Nu vet jag ju delen av det här ordet, eller jag vet vad det här betyder, eller jag tänker på den här saken, men jag ser det här, och då när jag tänker [...] sen också lyfta alla exempel som elever [...] har upptäckt i en video så där så att det finns. Jag modellerar med att exemplifiera med många olika liksom förslag eller så det tycker jag är det viktigaste. (Lärare B, 2023).

Med hjälp av läraren kan eleven alltså få en djupare förståelse av texter genom att läraren synliggör läsförståelsestrategier för eleverna. Informanterna är eniga om vikten av att använda strategier som bygger på att visualisera och att använda sig av ord och begrepp vid arbetet med faktatexter. Läraren D presenterar detta arbetssätt som stämmer med resten av informanternas beskrivningar så här:

Jag tänker mest på att jag jobbar med faktatexter [...] då brukar vi alltid utgå ifrån att man tittar [...] på rubriken vi tittar på bildtexten om man nu börjar med en text [...] och även nyckelord det beror på lite vilken grupp jag har, ibland börjar vi med att man tittar liksom på texterna gemensamt, plockar ut nyckelord, gör en ord bank eller begreppsförståelse (Lärare D, 2023).

Läraren beskriver viktiga läsförståelsestrategier vid arbetet med faktatexter som bygger på att först titta på bildtexter, sedan använda sig av nyckelord för att eleverna ska få en begreppsförståelse. Detta klargör att informanterna använder sig av en mängd olika strategier för att ta sig an faktatexter. De samtliga informanterna nämner i princip samma läsförståelsestrategier. Lärarna är eniga om att olika strategier används beroende på vilken text man arbetar med.

[...] och då kan det ju vara olika typer av texter men hur du läser till exempel en berättande text och hur du läser en faktatext. Då kan du ju använda olika strategi beroende på vad du letar efter i en text du läser. (Lärare E, 2023).

Det kan föreslås att olika läsförståelsestrategier kan användas beroende på om det är en skönlitterärarttext eller en faktatext. Läsförståelsestrategier som är användbara vid arbetet med faktatexter är ord och begrepp menar de flesta av informanterna. En strategi passar bättre för en övning i jämförelse med en annan därför är det viktigt att använda en passande strategi till

övningen, särskilt i faktatexter. En del av informanterna menar dock att en del av läsförståelsestrategier som bygger på att aktivera tidigare kunskaper, återberätta eller sammanfatta kan fungera även vid arbetet med faktatexter.

[...] faktatexter handlar ju mycket om att man läser texten på olika sätt beroende på vilken metod man väljer och utifrån det man har läst och kanske man skriver ner och göra en sådan fakta utav, ja en sammanfattning eller en återberättelse eller att man då är den expert och går runt till de andra i klassen och berättar, så att man använder sig av och då blir det ju som en djupare förståelse av texten. När man bara läser en text till klassen direkt från grundbok så blir det väldigt ytligt det [...] ju inte så mycket liksom på djupet och sen är det ju viktigt när man läser en text att man återkopplar till vad har ni för erfarenhet av. Det här någon som kan någonting om det här sen tidigare så att man kopplar på känslan för då kommer man ihåg det mycket mer. (Lärare D, 2023).

Detta visar att läraren kan använda samma läsförståelsestrategier vid bearbetning av olika texttyper. De flesta informanterna har nämnt i princip samma läsförståelsestrategier vid högläsning av skönlitterära böcker. Informanterna använder sig av bland annat läsförståelsestrategier som förutspå, koppla texten till tidigare kunskaper, sammanfatta. Lärare B beskriver dessa strategier på följande sätt:

Det finns ju lite olika typer av stöd [...] koppla till egna erfarenheter [...] man märker elever som har läst mycket. Många olika typer av texter eller böcker som läser liksom med lusläsning [...] en strategi är att förutspå och tänka ”vad tror jag kommer hända” vilket också är en del i att tycka att det är lustfyllt att läsa om man tänker skönlitterär. [...] Att tänka lite framåt och kunna ta till sig boken är helt att kunna förutspå. Jag tror att det är den här personen som är skurken, eller tror jag att det här kommer hämta liksom, att tänka framåt men också kunna tänka tillbaka på vad är det innan kommer jag ihåg handlingar och delar av det mig vidare (Lärare B, 2023).

Läraren B förklarar olika läsförståelsestrategier som hen använder vid arbete med skönlitterära texter. Dessa strategier som används i undervisningen bygger på undervisningsmodeller som de flesta av informanterna använder sig automatiskt av. Lärare K beskriver automatisering av att arbetet med läsförståelsestrategierna, vilket överensstämmer med de flesta av informanterna.

Det skulle jag inte tro det gissar jag att man inte gör man gör det automatiskt utan liksom varje lärare tror jag använder någon sorts o modell men jag tror inte att man berättar för barnen vad den modellen i så fall heter [...] (Lärare K, 2023).

Detta belyser att det är en mängd olika strategier som ingår i undervisningsmodellerna som informanterna använder sig utav automatiskt. De flesta av informanterna arbetar automatiskt med reciprok undervisningsmodell där de går genom texterna tillsammans, sedan bearbetar de texterna steg för steg enligt modellen. Läraren A nämner hur de stegvis arbetar utifrån ett ömsesidigt samarbete mellan eleverna i klassrummet och de flesta av informanterna har samma tillvägagångssätt. Läraren A beskriver detta på följande sätt:

Om en generell bild är att vi läser texter tillsammans. Vi svarar på frågor tillsammans, frågor som är på raderna, frågor som är mellan raderna, där man måste förstå textens innebörd och frågor som också är bortom raderna. Frågor som till exempel ”vad hade du gjort i den situationen” ”kan du ge några råd som är kopplat till texten”. Jag brukar prata om på raderna, mellan raderna och bortom raderna. Vi läser tillsammans och sen går det aldrig att komma ifrån att de elever som läser mycket skönlitteratur har det lättare [...] (Lärare A, 2023).

Lärare A menar att hen följer flera strategier som i är präglade av en reciprok undervisningsmodell där man tillsammans sammanfattar, ställer frågor, reder ut och föregripa vad texten handlar om. En del informanterna nämner EPA- metoden som bygger på samarbete mellan eleverna och som också bygger på kooperativt lärande. Informanterna menar att EPA- kompletterar arbetet med läsförståelsestrategier, där eleverna tillsammans kan sammanfatta texter om det är par eller grupparbete. Läraren K beskriver detta som stämmer med en del av informanternas berättelser på följande sätt:

[...] EPA eller hur enskilt, par, alla. Det jobbar man ju med mycket [...] det här att man kan säga ”vad tror du kommer att hända” sedan skriver de i två minuter. Titta sedan med din kamrat vad hon har skrivit och sen gemensamt har man en faktatext. Då kan man ju skriva förkunskaper, man kan också skriva ”läs det här stycket”. Vad tycker du är viktigt, jämför med en kamrat och tar allihop vad har vi kommit fram till. Då ser man ju direkt, vilka är vana läsare vilka träd kan ta ut fakta ur en text på ett bra sätt för där får det ju jättemycket och det är viktigt att alla kommer till tals. (Lärare K, 2023).

Detta förtydligar att läsförståelsestrategier bygger mycket på att arbeta kooperativt med varandra och EPA- metoden är viktig att vara på vid arbetet med läsförståelsestrategier. Till en del som bygger på samarbete mellan eleverna vid bearbetning av texter. En del av informanterna har nämnt cirkelmodellen som undervisningsmodell där den används vid arbetet med skönlitterära texter dock menar informanterna att den kan användas också vid arbetet med faktatexter. Lärare B beskriver denna modell på ett sätt som stämmer med resten av informanternas beskrivning:

Då pratar vi förförståelse [...]. Jag börjar alltid med att sammanfatta liksom om vi läser senast och är det en ny bok så, så brukar vi ofta repetera vad vi har för karaktärer. Liksom var vi befinner oss i miljö och hur ser den ut [...] hur har det beskrivits eller våra egna inre bilder. Sen så läste jag väl en kvart 20 minuter ungefär, och sen så brukar vi fundera lite, då [...] vad ni varit med om det, det beror ju lite på vad stycket eller kapitlet handlar om. Sen har vi också en gruppläsning [...] sen brukar jag avsluta med att vi gör en gemensam recension [...] (Lärare B, 2023).

Lärare B beskriver cirkelmodellen bara vid läsning av skönlitterära böcker i svenskämnet, En av informanterna nämner att cirkelmodellen kan även användas vid arbetet med faktatexter också, Lärare D berättar att:

Men den tror jag [...] kan man använda den på flera sätt. Liksom just med att det är ett sätt att ta sig an en text oavsett om det är skönlitterärt eller om det är faktatext. Ja, men den är ju väldigt användbar i just i faktatexter. (Lärare D, 2023).

Detta tydliggör att cirkelmodellen kan användas vid arbetet med olika texter. En del av informanterna har nämnt vikten av att hjälpa eleverna med lässtrategier. Såsom skapa inre mentala bilder genom att ställa frågor kring texten vid högläsningen, däremot en annan del av informanterna beskriver att detta kan vara svårt hos en del elever, för att de har svårt att aktivera sådana inre mentala bilder.

[...] just uttrycket ”skapa bilder” är väldigt spännande för mig för [...] jag ser nästan aldrig någonting framför mig när jag läser [...] för mig är det ord [...] om någon har gjort en film om min bok [...] då visar det sig att jag hade några bilder men [...] jag tänker inte så mycket i bilden när jag läser. Men några barn svarar ju alltid hur ska jag kunna veta vad som händer sen och då har ju ingen vidare läsförståelse. Dom har ju inte kommit så långt på vägen och då måste man ju hjälpa dom genom att säga, ”Jo, fast vi vet ju det här” och [...] och” vad tror vi då ska hända?” ”Jaha du menar så” [...] att man är medagerande i sin läsning utan de tänker att det [...] kommer bara av sig självt liksom och det har de ju rätt i på ett sätt [...] jag brukar säga så här, jag vet att jag har lyckats med, med läsförståelsestrategin när hela klassen samtidigt drar efter andan åh (Lärare K, 2023).

Läraren k menar att man kan hjälpa eleven att nå läsförståelsen genom att diskutera handlingarna i texten tillsammans i stället för att förvänta sig att eleven själv ska kunna skapa inre mentala bilder. De flesta av informanterna lyfte fram strategierna stödord och tankekartor vid arbetet med faktatexter. Informanterna var nöjda med dessa strategier för att det underlättar lärande av faktatexter. Lärare B presenterar denna gemensamma ställning till dessa strategier och berättar att:

[...] en faktatext exempelvis och då jobbar man väl mer stegvis med det här. Vi tar ut stödord stryker under, göra en tankekarta, skriver nya meningar själva och läser och förstår eller så där så jag skulle säga att det är lite annorlunda eftersom det finns ju ofta ett annat sätt (Lärare B, 2023).

Läraren menar att tankekartor och stödord är läsförståelsestrategier som underlättar lärandet av faktatexter för eleverna. En del av informanterna nämner Reading Power som är en bok av Adrienne Gear som även nämnts under tidigare forskning är en bok som fokuserar på fem läsförståelsestrategier. Lärare H använder sig av denna bok och har använt den i olika årskurser. Ett exempel som togs upp var hur läraren kan hjälpa eleverna att skapa kopplingar mellan texten och elevens erfarenheter. Lärare H berättar att:

[...] och det är ju liksom det här också i den så gör du kopplingar till det du läser. Till exempel nu läser jag om när en pojke åkte pulka. Ja, då kan jag kopplat det till när jag åkte pulka med min mamma och pappa. (Lärare H, 2023).

Detta innebär att Reading Power handlar om att utveckla lässtrategierna hos eleverna. Läsförståelsestrategier kan vara i form av bildstöd, repetition av en text eller svåra ord och



diskussioner kring texten. Lärare I berättar hur de arbetar efter att ha läst ut en bok och hur de skapar förståelse över textens innehåll. Det kan hjälpa att diskutera innehållet av en bok eller text i mindre grupper eller i helklass. Lärare I beskriver detta på följande sätt:

Jag tycker att läsförståelse används i många olika situationer. Dels när eleven själv läser under den tysta läsningen i klassrummet, där mina elever får skriva en kort recension efter varje bok. Under alla lektioner annars där läsning ingår så skapar vi ibland en förförståelse innan vi börjar läsa, antingen genom bilder, ord eller genom att eleverna själv får prata om något de upplevt, lite beroende på ämne/bok eller så. Efter att vi läst så pratar vi om det vi läst, repeterar svåra ord och liknande. Det här används inom alla ämnen. (Lärare I, 2023).

Lärare I beskriver hur hen arbetar med läsförståelse genom att läsa eller att relatera till bilder samt att koppla texten till erfarenheter. Lärare J arbetar med de fem olika strategierna som nämndes tidigare i studien; Spågumman, detektiven och cowboy. Dessa strategier ger både lärare och eleverna en vägledning till hur de läser en text och arbetar med den. Lärare ska motivera eleverna till att bli nyfikna läsare där de ställer frågor till texten för att skapa en djupare förståelse. Läraren bör även vänja eleverna vid att stanna upp i texten när de stöter på ett begrepp som de tidigare inte hört. Det kan vara svårt för eleverna att läsa en text och inte förstå viktiga begrepp, eleverna får inte en djup förståelse över textens innehåll och kan börja gissa sig fram i stället. Lärare J berättar om denna synpunkt så här:

I gruppen jag jobbar med just nu så har jag gått igenom spågumman (förutspå), frågeapan (ställer frågor), detektiven (reder ut oklarheter) och cowboy (sammanfattar).  
 Spågumman: fundera över vad texten kommer att handla om. Vad kommer att handla om? Frågeapan: Var nyfiken och ställ egna frågor. vem? När? Hur? Varför?  
 Detektiven: stanna upp och fundera när du inte förstår. Slå upp svåra ord. Diskutera sådant som är otydligt med en kamrat eller en lärare.  
 Cowboy: fånga in det viktigaste i texten och sammanfatta. (Lärare J, 2023).

Strategierna kan ha varierade namn däremot är det samma princip. Vissa lärare använder dessa läsförståelsestrategier utan att sätta namnet på dem. Lärarna använder sig av elevernas förförståelse samt att de försöker skapa en förförståelse för de eleverna som behöver ha det. En pågående diskussion om texten och begreppen sker omgående under textens läsning. Det finns elever som behöver ha det visuella stödet för att kunna förstå en text.

#### **4.2.1 Resultatsammanfattning strategierna och undervisningsmodellerna**

Sammanfattningsvis presenterar informanterna de olika läsförståelsestrategier som de använder av vid arbetet med olika texttyper. Informanterna nämner viktiga aspekter vid arbetet med dessa strategier utifrån deras erfarenheter. Informanterna lyfter fram vikten av att synliggöra för eleverna vilka strategier de ska använda sig utav, och att även visualisera svåra

ord och begrepp. Resultatet visar att informanterna använder sig samma läsförståelsestrategier och att deras undervisning automatiskt bygger på undervisningsmodeller, som reciprok undervisning och begreppsorienterade undervisning. Informanterna menar att dessa undervisningsmodeller inkluderar läsförståelsestrategier såsom: att förklara svåra ord och begrepp, läsa mellan raderna, läsa på raderna och bortom raderna. Reciprokundervisning är en modell som många av informanterna, och enligt informanterna benämning av modellerna är inte av större betydelse. Denna modell inkluderar strategier där eleverna läser texten tillsammans och ställer frågor om den och att reda ut oklarheter, samt att skriva en sammanfattning om det. Dessa strategier används vid bearbetning av skönlitterära texter men även vid faktatexter. Informanterna påpekar vikten av cirkelmodellen som också bygger i princip av förgående nämnda läsförståelsestrategier. Läsförståelse strategier som stödord, tankekartor och att skapa inre mentala bilder beskrivs av informanterna som användbara. Däremot menar lärarna att strategin skapa inre mentala bilder kan vara svårt för en del elever.

### **4.3 Utmaningar och möjligheter med läsförståelsestrategier**

I detta avsnitt kommer vi ge en överblick av temat möjligheter och utmaningar, som arbetet med läsförståelsestrategier generellt kan medföra i undervisningen.

Informanterna var eniga om att möjligheterna är stora vid arbetet med läsförståelsestrategier och att det är som en vägledning för eleverna om hur de ska tänka och göra vid arbetet med olika texttyper. Informanterna lyfter fram olika möjligheter vid arbetet med läsförståelsestrategier, då elevernas arbetssätt i läsförståelse varierar. Det varierade arbetssättet gynnar alla elever särskilt de som behöver extra utmaningar. Ett gemensamt synsätt mellan informanterna gällande undervisningen, kretsade kring varierad undervisning, vilket kan nås med genomförande av läsförståelsestrategier. Lärare A beskriver denna aspekt på följande sätt:

Alltså jag tror på en varierad undervisning utifrån elevernas kunskaper och efter deras intressen men också utifrån att man som lärare måste kunna antas alltmånga eleverna och välja böcker utifrån liksom deras intressen tänker (Lärare A, 2023).

Det synliggörs att läsförståelsestrategier bidrar till en varierad undervisning i svenskämnet. En annan möjlighet med läsförståelsestrategier är att eleverna kan läsa olika texttyper på djupet i

stället för en ytlig läsförståelse. Lärare D påpekar detta som stämmer med vad en del av informanterna nämner, på följande sätt:

Möjligheter är enorma för, då får ju alla möjligheter att kanske lära sig på sitt bästa sätt att man erbjuder texten på olika sätt och man bearbetar den för alla elever är olika. Vissa förstår genom att skapa bilder och andra förstår efter att ha fått en uppfattning om begreppet. Jag tror att man når ju fler elever i och med att man har en strategi när man läser texten. (Lärare D, 2023).

En varierad undervisning kan nås genom att använda sig av läsförståelsestrategier i undervisningen. Följaktligen lär eleverna sig att bearbeta texter på olika sätt, vilket gynnar deras lärande i läsförståelse. Dock en utmaning kan vara att alla läsförståelsestrategier som bygger på kooperativt lärande kommer inte fungera i alla elevgrupper.

De kanske får en enskild genomgång eller att man pratar mer personligt med dem om texten och så där. Jag tycker ändå att den här kooperativa metoden är väldigt bra när man har kompisar som stupar upp och berättar så att läraren inte alltid behöver vara den som är det största stödet, utan det kan ju vara om man har en bra elevgrupp där som här metod fungerar så är det också i det är väldigt givande för de eleverna. För då lyssnar man ju på kompisar och förstår (Lärare D, 2023).

Lärare D menar att arbetet med läsförståelsestrategier ger möjligheten att samarbeta kring texter på ett kooperativt sätt, dock beror detta på vilken gruppelever man har. En annan viktig aspekt i arbetet med läsförståelsestrategier som en del av informanterna belyser, är att arbeta ämnesöverskridande. Informanterna förklarar att svenskämnet är integrerat i andra ämne vilket gör att lärare kan använda sig av olika läsförståelsestrategier även i dessa ämnen.

Lärare E beskriver denna aspekt som stämmer med en del av informanterna på följande sätt:

Och eftersom det är både svenska och SO jag undervisar i så det är skönlitterära texter, det är faktatexter, argumenterande texter, dikter, fabler och artiklar, det är olika. Jag påminner ofta om [...] vilken strategi behöver om det är ja eller nej fråga, okej då kanske det står väl på raderna när det kommer till "vad tror du" då kanske du måste tänka. "Okej men vad säger texten", "vad tror jag" och "vad får jag för känsla" att man får tänka liksom. De här tre stegen vilka kan jag hitta på raderna. Vi kan hitta bortom raderna och vilken behöver jag liksom tänker lite utanför. (Lärare E, 2023).

Svenska är då ett ämne som är integrerat i andra ämnen och detta gör att det är olika texttyper och olika läsförståelsestrategier som man arbetar med. Informanterna är eniga om att den största utmaningen i arbetet med läsförståelse är att väcka läslust hos eleverna som är ointresserade av att läsa böcker. Läsningen är mycket viktig för att utveckla läsförståelse hos eleven och även om läraren använder läsförståelsestrategier hjälper eleven på vägen att nå dit, så krävs det mycket läsning. Lärare K uttrycker detta på följande sätt:

[...] ”du behöver ta hem och läsa så att du nästa gång har ännu mer förståelse för det vi gör”. Jag tycker att den förändrats mycket och det här med läsning det är ni jobbar med det är ju ett faktum att barn och ungdomar läser inte lika mycket som de gjorde för 10 år sedan (Lärare K, 2023).

Detta visar att läsning är en naturlig del av läsförståelse och det är därför viktig att eleverna ska bli mer pålästa och intresserade av att läsa böcker. En annan utmaning som hänger ihop med läslust och som de flesta av informanterna har betonat är motivation. Informanterna lyfter fram hur elevernas motivation påverkar deras prestation vid arbetet med läsförståelsestrategier. Alla informanter lyfter samarbete mellan eleverna och att möjligheten att arbeta kooperativt är stor vid arbetet med läsförståelsestrategier, vilket kan höja motivationen vid arbetet. Lärare D beskriver denna synpunkt på följande sätt:

[...] när eleverna förstått vad vi jobbar med så tror jag ändå att det höjer deras motivation att vara i skolan och ändå få tillhöra. Men att man får göra det lite grann på sitt eget språk i början (Lärare D, 2023).

Möjlighet som läsförståelsestrategier kan bidra till är att höja elevernas motivation om läsförståelsestrategin fungerar för den specifika eleven. En utmaning eller svårighet som framstår vid arbetet med läsförståelsestrategier, uthållighet vid genomförande av strategierna av elever som är svaga läsare. Eleven kan få svårighet att hålla sig till arbetet. Lärare C representerar detta synsätt och beskriver det så här:

Jag men möjligheterna är ju stora svårigheterna är ju att eleverna har svårt att ta det till sig för de är så ovana vid text och de här som nu så lite tålmod med text. Har man läst tre meningar och inte har förstått eller kommit in i så ger de upp på en gång. Det upplever jag som ett jättestort bekymmer och de väljer att gå till bokhyllan tar en bok och då ska de ha den tunnaste boken för de tror att då är det lättare. (Lärare C, 2023).

Detta visar att en utmaning kan vara elever som har svårighet med läsning eller ovana vid att läsa böcker, vilket påverkar deras tålmod att följa läsförståelsestrategiarbetet. Informanterna är eniga om vikten av lärarrollen vid arbetet med läsförståelsestrategier genom att leda eleverna. Läraren C hänvisar till lärarens viktiga roll att både leda arbetet med läsförståelsestrategierna och att väcka elevernas intresse för läsning för eleverna. Läraren C beskriver detta som stämmer med de flesta av informanterna på följande sätt:

[...] ja, men ja det gjorde jag alltså att det är så viktigt [...] det ännu ett par elever kanske i varje klass som läser för njutning skull som tycker att det är härligt att ligga och läsa en bok, så är det inte fler, så deras förmåga att förstå en text [...] men jag tänker också att det är superviktigt att prata med [...] visar hur viktig läsningar är och hur mycket läser, hur mycket man behöver för att bli en god läsare och kunna delta i ett demokratiskt samhälle och förstå det som sägs och kunna läsa information instruktioner [...] (Lärare C, 2023).

Det innebär att lärarens ska leda arbetet med läsförståelsestrategier, men också att berätta för eleverna om vikten av läsning är för att öka sina kunskaper i läsförståelse. En annan del av informanterna menar att lärarens roll i det konkreta läsförståelsestrategiarbetet, är att väcka elevernas läslust och läsintresse och att vara förebild genom att visa eleverna hur de ska ta sig an en text. Läraren F presenterar denna synpunkt som stämmer med en del av informanterna. Läraren F beskriver detta så här:

Det spelar ju en jättestor roll för det gäller ju att väcka lust till att läsa. Det gäller ju också att vara en god förebild genom att visa hur man ska ta sig all en text. [...] alltså på vilket sätt man ska läsa en text det är ju jättestor skillnad på att läsa faktatext och att läsa en skönlitterär text [...] (Lärare F, 2023).

Läraren F betonar att lärarrollen är i att väcka elevernas läslust och intresse för läsning för att senare kunna bearbeta olika typer av texter. Ytterligare en lärarroll som en del av informanterna nämner, är att leda eleverna och att modellera läsförståelsestrategierna på ett bra sätt för att eleverna ska ta strategier på egen hand efteråt. Läraren B menar att lärarens roll är att leda eleverna att läsa olika typer av böcker och att inte vara fast vid en speciell genre

[...] att modellera själv på ett bra sätt jag tänker att [...] lyfta alla exempel elever eller så [...] det viktigaste och som sagt hjälpa att möta olika typer av texter att man inte fastnar i att man bara läser fantasi till exempel eller så fort det är det när man tycker det är tråkigt. Så kan man inte ta sig an det liksom på något sätt. [...] det handlar även om att det är en klassrumssituation överlag att allt inte kan vara lust styrt liksom det är ju inte bara ett roligt i allt man möter som lärare nu att liksom och det kan inte bara vara olyckliga [...] (Lärare B, 2023).

Läraren har ansvaret att läsa olika typer av texter och att vägleda eleverna i sitt tänkande vid arbetet av dessa strategier, läraren ska alltså ha en variation av texterna och inte fokusera konstant på en typ av text. En del av informanterna har betonat vikten av att vårdnadshavare ska medverka och att spela en större roll gällande läsning för det inte krävs bara läsförståelsestrategier för att förbättra läsförståelse hos eleverna, utan det krävs också mycket läsning. Lärare A beskriver detta synsätt på följande sätt:

[...] jag vill att läsningen ska vara så otroligt naturlig del av min undervisning och att kunna antas mera eleverna att läsa hjälpa till att välja böcker, och att engagera hemmet. [...] en elev som läser alldeles för lite måste läsa mer och faktiskt säga att vi behöver lägga undan paddan, datorn och telefonen [...] liten stund och läsa en kvart om dagen. [...] nu måste du läsa för det kommer hjälpa din läsförståelse också för det handlar ju också om läshastighet och ordförståelse. (Lärare A, 2023).

Läsförståelsestrategier ska alltså vara tillhjälp så att eleven kan nå sin fulla potential och att tillgodogöra sig kunskaper, är genom att föräldrar medverkar i detta med läsning. En annan

faktor som kan påverka arbetet med läsförståelse strategier men på ett bra sätt enligt en del av informanterna är inläsningstjänsten på digitala verktyg som underlättar för elever som har läs- och skrivsvårigheter, men kan också distrahera eleverna vid arbetet med läsförståelse. Lärare C anser att användningen av digitala verktyg vid arbetet med läsförståelse kan vara ett störningsmoment och beskriver detta så här:

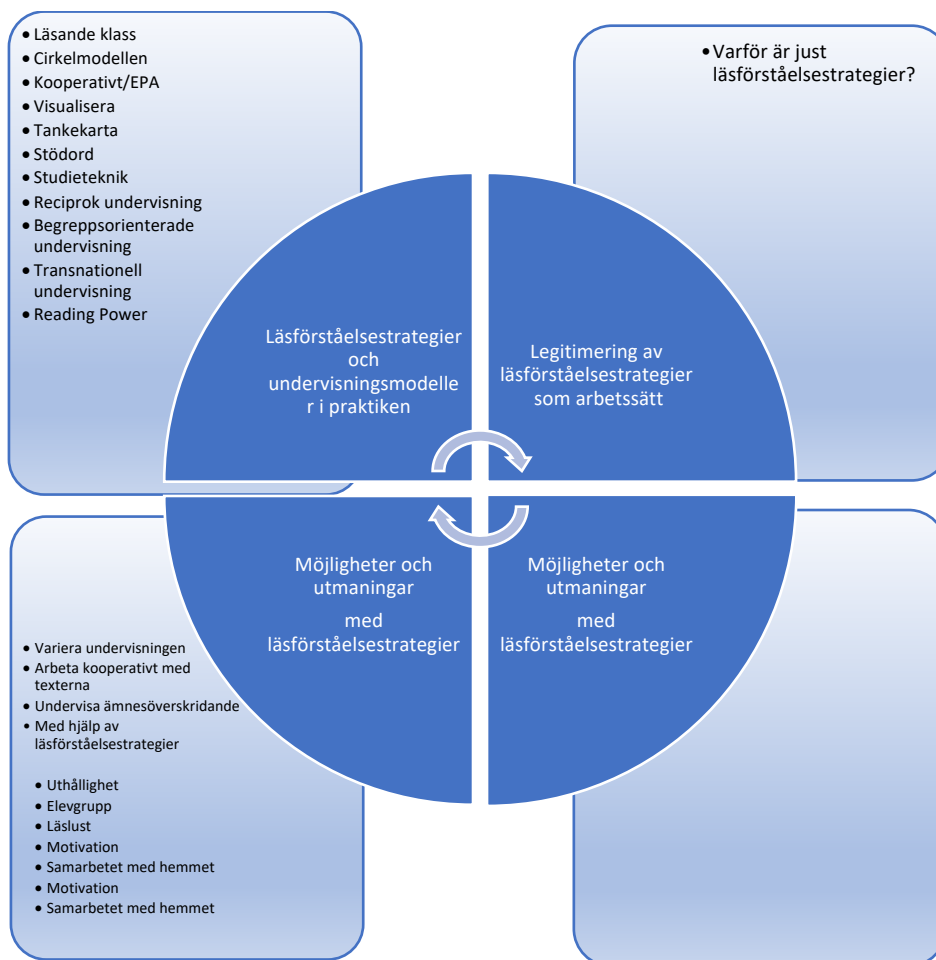
Nej, det rekommenderar jag inte [...] digitala texter nej, nej absolut inte. Jag upplever att eleverna har ännu svårare och då och då lockar det sig gärna också att klicka bort och titta på någonting annat det finns alltid någonting roligare i paddan som de vill göra (Lärare C, 2023).

Detta kan tolkas som att användningen av digitala verktyg kan påverka arbetet med läsförståelse generellt. De tillfrågade lärares legitimering av läsförståelse som arbetssätt var väldigt lika. Lärarna fokuserade mycket på att läsförståelsen är viktig redan från årskurs ett och att det är lärarens ansvar att utveckla eleverna i att förbättra sin läsförståelse.

#### **4.3.1 Resultatsammanfattning utmaningar och möjligheter**

Informanterna berättar om några utmaningar och möjligheter som läsförståelsestrategier medför. Möjligheterna är många såsom att läsförståelsestrategier kan bidra till en varierad undervisning, där för att det är olika arbetsrätt som lärare genomför beroende på vilken text de arbetar med. Synliggöra lärande genom att visa vilka läsförståelsestrategier som gäller vid bearbetning av olika texttyper och att lära eleverna att stegvis att följa en modell gör det enklare för eleverna att tänka över sitt lärande. Läsförståelsestrategier bygger på strategier som gör att eleverna tillsammans bearbeta texter, vilket gynnar det kooperativa lärandet i klassen. Läsförståelsestrategier kan användas i många ämnen eftersom svenska är integrerad i andra ämnen. Dock finns det utmaningar som lärarna kan stötta på vid arbetet med dessa strategier, exempelvis elever som har svårt med läsning kan tappa motivationen att vidare ta sig an texten och följa strategierna. Elever som inte vana vid läsning kan ha svårt att hålla ut och vara nyfikna på det hen läser. Här är det viktigt med lärarrollen att väcka elevens intresse, men också att ha en läsande förebild. Gällande läsning menar informanterna att det är viktigt att vårdnadshavare är med och stöttar eleverna för att stärka läslusten och läsning generellt. Informanterna påpekar även att digitala verktyg kan vara tillhjälp med vissa inläsningstjänster för elever med läs- och skrivsvårigheter.

## Resultattabell (6)



## 5. Diskussion

I detta diskussionskapitel diskuterar vi resultatet av den analysen som gjorts i kapitel 4 dels utifrån tidigare forskning, dels utifrån ett teoretiskt ramverk. Slutligen kommer metoddiskussionsavsnittet att presenteras, där vi diskuterar metodvalet utifrån det resultatet vi fick.

## 5.1 Resultatdiskussion utifrån aktuella forskning

I detta arbete framgår en gemensam tydlig uppfattning om vikten av avkodning för att kunna förstå utlästa texter. Inom de första skolåren är det viktigt för eleverna att lära sig avkodning för att det hjälper eleverna att kunna läsa med flyt. Stenlund (2011, s. 21) beskrev de olika stegen av att kunna avkoda inom läsningen. Det är lärarens ansvar att vägleda eleverna till att behärska avkodningen, samt att kunna förstå betydelsen av orden för att kunna ta sig vidare inom de olika stadierna inom avkodning. Resultaten från informanterna visade att de var enade om att läraren har ett stort ansvar till att ge eleverna de rätta förutsättningarna för att lära sig att läsa samt förstå textens innehåll. Lärare F lyfter upp hur viktigt läsflyt är inom inläringen till läsförståelsen. Däremot är läsförståelse mer än att endast läsa orden. Det är viktigt att ta sig an texten och verkligen skapa en förståelse. De deltagande lärarna i denna studie har redogjort hur de använder sig av läsförståelsestrategier i sin svenskundervisning, texttyperna och strategierna har även nämnts i resultat delen av studien. Westlund (2013, s. 279) redovisar till hur kanadiska lärare beskriver begreppet läsförståelse och vilka strategier de använder sig av. I Kanada definieras läsförståelse som metakognitivt tänkande, elever bör behärska förmågan att skapa kopplingar, ställa egna frågor, skapa inferenser, kunna visualisera texten samt att förändra sitt tänkande och forma det på ett varierande sätt. Detta stämmer med resultatet vi har fått då dessa strategier ingår i boken Reading Power som lärare H bland annat lyft upp. Stegen av dessa strategier visar hur läraren bör arbeta med en text för att kunna skapa en djupare förståelse för textens innehåll. Det finns andra informanter som använder sig av att skapa kopplingar, visualisera eller ställa frågor men beskrev strategierna på annorlunda sätt. Detta visar att det finns tydliga mönster till hur läsförståelsestrategier används inom undervisningen i både Sverige och andra länder.

Vår studie visar att finns en liknande variant som används i Sverige under namnet reciprok undervisning där läraren kan använda sig av fem olika karaktärer som har olika roller. Lärare A beskrev sin användning av denna strategi i sitt klassrum. Denna undervisningsmodell beskrivs av Eckeskog (2013, s. 52) som fem olika karaktärer med olika egenskaper som vägleder eleverna till hur de ska tänka när de läser en ny text. Walldén (2022, s. 30) beskriver samma strategi utan beskrivningen av fem varierande karaktärer. En av informanterna visade att de använder sig av dessa fem karaktärer. Informanten beskrev hur dessa fem punkter används inne i klassrummet, vilket hjälper eleverna till en bättre förståelse av textens innehåll. Denna strategi vägleder eleverna på ett enkelt sätt att tänka först och ställa frågor till



texten, vad handlar den om? Vad kommer hända i texten? Eller ställa sig själv frågan om vad man själv redan vet om ämnet. Detta skapar en förförståelse till eleven om texten. När eleven har ett hum om vad texten handlar om kan det väcka intresse för läsningen. Denna strategi sätter även grunden till de flesta läsförståelsestrategierna. Det finns flera informanter som beskrev att de använder sig del viss av några av de fem olika punkterna. Det kan vara att de ställer frågor innan, under och efter texten till eleverna. Lärare A och E nämnde att de ställer frågor till sina elever att de ska läsa på raderna, mellan raderna, men även bortom raderna i en text. De kan också avbryta mitt i texten och förklara svåra begrepp. Det kan även vara att skapa förmågan till att återberätta eller sammanfatta texten.

KWL är en strategi som beskrivs av AlAdwani et al. (2022, s. 84) som liknar strategin nämnd ovanför. Det är en kortare version med endast tre steg som fokuserar på elevernas metakognitiva tänkande, de hjälper eleverna att tänka på förförståelsen de har om ett ämne, informationen de vill lära sig och slutligen reflektera över informationen de lärt sig. Det metakognitiva tänkande bidrar till ett medvetande lärande inom undervisningen till eleven. Eleverna får möjligheten till att reflektera över en text och bearbeta materialet de läst. Under studiens gång har vi även fått kunskap om att återberättande övningar bidrar till en djupare förståelse för textens innehåll hos vissa elever. Levlin (2014, s. 6) lyfte upp hur eleverna begriper den kunskapen de lärt sig från texten genom att återberätta. När de läser eller hör en text och behöver återberätta texten till en lärare eller en annan elev, blir de tvungna till att tänka efter vad orden eller de svåra begreppen har för betydelse för att kunna återberätta det på ett korrekt sätt. En del informanter använder sig av strategin av att återberätta genom att exempelvis läsa en faktatext och sedan skriva om den eller sammanfatta den. Det bidrar till elevernas utveckling av språk, de bygger upp sitt ordförråd och skapar en tydlig förståelse över textens innehåll.

De intervjuade lärare i denna studie påpekade att det finns flera olika texttyper som elever i åk 4–6 stöter på, och att det kan behövas varierande läsförståelsestrategier till texttyperna. När läraren arbetar med läsförståelsestrategierna inne i klassrummet kan det finnas både möjligheter och utmaningar. Lärare D beskrev att för vissa elever kan kooperativt lärande vara positivt och för andra kan det vara negativt. Westlund (2013, s. 279) lyfter upp att de kanadiska lärare försöker arbeta på ett kooperativt arbetssätt mellan elever, där de tillsammans kan hjälpa varandra och anser att det är ett givande arbetssätt. Ett kooperativt arbetssätt har även använts av vissa informanter, där de låter eleverna följa EPA-modellen.

En annan undervisningsmodell som nämnts är cirkelmodellen, där läraren tillsammans med eleverna diskuterar elevernas förförståelse eller återberättar texten de läst.

Undervisningsmodellen hör ihop med en av de tidigare nämnda strategierna där eleverna skapar en förförståelse om texten. Denna strategi kan dock vara en utmaning för vissa elever, då gäller det att använda en passande undervisningsmodell till elevgruppen läraren undervisar. Vissa elever begär att en lärare förklarar klart och tydligt textens innehåll, medan andra elever kan samarbeta utmärkt med andra elever och få en bredare förståelse över innehållet.

Denna studie visar att läsförståelsestrategier är användbara eftersom de hänvisar både läraren och eleven till hur man på bästa sätt bearbetar en text och lagrar in informationen. Däremot kan det vara enkelt för eleverna i mellanstadiet att tappa läslusten, och detta blir då en utmaning för läraren som undervisar i svenskämnet. Det är viktigt att läraren introducerar varierande arbetssätt men även varierande texttyper för att väcka intresset hos eleverna. Informanterna beskriver att de presenterar olika böcker och använder sig av digitala verktyg eller digitala inläsningstjänster som kan öka läslusten hos eleven. Utmaningen ökar när eleverna inte kan relatera till en text eller skapa kopplingar till texten de läser.

Sammanfattningsvis visar resultatet att det finns fem grundläggande läsförståelsestrategier som informanterna använder sig av som forskningen även lyfter upp. Dessa fem strategier är *förförståelse*; eleverna ska beskriva informationen de känner till om ämnet. *Kopplingar*; kunna göra kopplingar samt förutspå vad texten kommer handla om. *Ställa frågor*; eleven bör ställa frågor om texten till sig själv och till lärare för att skapa en djupare förståelse om textens innehåll, slutligen ska eleven även kunna besvara frågor om texten. *Sammanfatta*; när eleven ställt frågor och fått svar på alla oklarheter och svåra begrepp bör eleven kunna sammanfatta och återberätta texten antingen muntligt eller skriftligt. *Visualisering*; för vissa elever är denna strategi extra viktig då de får en ännu tydligare förståelse genom bildstöd. Strategierna kan användas på varierande sätt beroende på lektionen och ämnet som undervisas, men dessa strategier hjälper eleverna till att bli goda läsare och öka förståelsen av läsningen. Strategierna gör även hand i hand med metakognitiva strategier eftersom eleverna bli medvetna om vad det lär sig och varför de behöver lära sig just den informationen.

## 5.2 Resultatdiskussion utifrån teoretiskt perspektiv

I denna studie framkom att det väsentliga syftet med läsförståelse strategier är att hjälpa eleven att ta sig an innehållet i en text. Dessa läsförståelsestrategier krävs för att eleven ska hitta ett tillvägagångsätt som visar hen hur hen når läsförståelsen. Detta framkom i lärare C beskrivning av att läraren ska kunna leda arbetet med läsförståelsestrategier för att eleven blir motiverat att göra det. Läraren spelar en viktig roll i detta arbete genom att leda och styra, så att eleven sedan tar efter och fortsätter på sin egen hand. Denna aspekt som är inkluderade i informanternas legitimering av läsförståelsestrategier, stämmer väl med både begreppet stödstruktur och den proximala utvecklingszonen i det sociokulturella perspektivet.

Läsförståelsestrategierna som lärarna beskriver i vår studie liknar stödstruktur (scaffolding) som lärare presenterar och visar till sina elever för att lättare kunna bearbeta olika texttyper. Detta stöd behövs enligt informanterna för annars blir eleven ensam lämnad såsom i ett traditionellt arbetssätt med läsförståelse. Med det traditionella arbetssättet menar vi att läraren avgränsar arbetet med läsförståelse genom att eleven själv läser i textboken och sedan svarar på tillhörande frågor.

Stödstruktur som läraren B har påpekat, hjälper eleven att själv reflektera över hur hen ska nå syftet med textbearbetning. Detta bygger på dialog mellan läraren och eleven. Eleverna kan även stötta varandra och byta kunskaper och erfarenheter med varandra vid arbetet med läsförståelsestrategier. Stöttning och stödstruktur blir tillgänglig för eleverna, vilket de vidare kan bygga på sina kunskaper i läsförståelse för att sedan utveckla det till högre nivå. Detta synsätt som i princip alla lärare i denna studie nämnt, är en betydligt viktig aspekt i den sociokulturella teorin. Stödstruktur är det stöd som en expert ger till och den oerfaren individ och som hjälper individen att utveckla sitt kunnande (Säljö, 2014, s. 133). Stöttning och stödstruktur kan vara när läraren presenterar strategierna förutspå, reda ut oklarheter och sammanfatta. Dessa läsförståelsestrategier är kärnan vid arbetet med läsförståelsestrategier och som informanternas utsagor innefattat.

Resultatet i denna studie kan förstås utifrån den sociokulturella teorin, där lärare är den experten som betraktar var eleverna ligger i sin kunskapsutveckling, för att välja vilka läsförståelsestrategier som passar in i undervisningen i svenskämnet men även när de undervisar ämnesöverskridande. Expertens hjälper individen genom att utgå ifrån den kunskapsnivå som individen befinner sig i alltså utifrån den proximala utvecklingszon (Säljö,

2014). Lärarnas beskrivning av läsförståelsestrategier som bygger på begreppsorienterade undervisningsmodell såsom förklara svåra ord och begrepp, stämmer med vad begreppet artefakt innefattar. Bland annat är Lärare D en av informanterna som påpekade vikten av att förstå ord och begrepp i en text för att kunna vidare läsa och förstå texten. Individerna lär sig nya kunskaper med hjälp av medierade artefakter såsom språk (Säljö, 2014, s.18). Vi menar att vår studie visar tydligt att läsförståelsestrategier som bygger på att förklara ord och begrepp hjälper eleven att förstå texter bättre för att tillgodogöra sig kunskaper i läsförståelse. Dessa läsförståelsestrategier som nämnts föregående kan genomföras vid textbearbetning av både faktatexter och skönlitterära texter. Däremot konstaterade vi att den transnationella undervisningsmodellen inte är aktuellt i undervisningen. Informanterna menar att de inte har använt sig utav och detta bero på vilken elevgrupp man har.

Ytterligare visar vår studie att läsförståelsestrategier bygger på att eleverna medverkar i varandras lärande där de tillsammans diskuterar texter och tänker högt i klassrummet, till exempel vid strategin cirkelmodellen. Informanterna menar att cirkelmodellen bygger på att eleverna tillsammans läser texter, reder ut oklarheter, ställer frågor kring texten och sedan en recension görs tillsammans. Detta skapar därmed en interaktion mellan eleverna som möjliggör deras lärande i läsförståelse. Denna uppfattning som informanterna delade med sig, stämmer utmärkt med begreppet interaktion och samspel i det sociokulturella perspektivet. En viktig aspekt i sociokulturella perspektivet är att individen lär sig i interaktion med sin omgivning (Säljö, 2014, s. 105). I denna studie framstår tydligt detta med att arbeta tillsammans för att stötta varandra vid sammanfattningar och bearbetning av texter vilket lärare I bland annat har nämnt att interaktionen mellan läraren och eleven är viktig vid arbetet med läsförståelsestrategier men även eleverna emellan. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande lär sig individen nya kunskaper i interaktion med sin omgivning (Säljö, 2014, s. 17–18). Detta stämmer som vi tidigare nämnt med hur arbetet med de olika läsförståelsestrategierna går till, där de flesta läsförståelsestrategier bygger på att samtala och att ha dialog mellan eleverna men också mellan eleven och läraren.

Resultatet visar att lärarna modellerar undervisningen automatiskt, genom att presentera vilka läsförståelsestrategier de ska använda vid bearbetning av faktatexter och skönlitterära texter. Lärarna i denna studie betonar vikten av att aktivera elevernas tidigare kunskaper och att tänka högt och att tillsammans sammanfatta eller resonera. Metakognitiva perspektiv genomsyrar denna aspekt i undervisningsmodellerna, som visar eleven hur hen ska tänka över

sitt tänkande och tillvägagångsätt. Eleven ska vara medveten om sin kognitiva förmåga och hen ska få möjlighet att aktivera sitt tänkande över hur hen lär sig och om strategierna fungerar för hen eller icke (Flavell, 1979, s. 907). Vi kom fram till att metakognitiva perspektivet präglar läsförståelsestrategier, såsom att aktivera minnet genom att eleven kan relatera innehållet i texten till sina tidigare kunskaper. Fortsättningsvis kan eleven tänka högt om sitt lärande genom att ställa frågor till läraren eller sina kamrater. Eleven har möjlighet genom läsförståelsestrategier att utvärdera om dessa läsförståelsestrategier är tillhjälp eller ej. På detta sätt kan eleven tänka över sitt lärande, vilket också hjälper hen att veta på vilket sätt hen kan tillgodogöra sig kunskaper i läsförståelse av olika texttyper. Dock en utmaning som eventuellt kan uppstå och som resultatet i vår studie visar, är när elevens kognitiva förmåga inte tar emot en del av läsförståelsestrategier såsom skapa bilder. Lärare K har tydligt förklarat att en del av eleverna har svårt med att föreställa eller skapa inre mentala bilder. Ytterligare en faktor som har större effekt på elevens lärande i läsförståelse samt vid arbetet med läsförståelsestrategier är motivationen. Med detta menar vi hur än eleven är medveten om sitt lärande och tänkande, så spelar motivationen en stor roll för att komma i gång och att ta uti med sina uppgifter.

### **5.3 Metoddiskussion**

Det som vi vill diskutera i detta avsnitt är hur den utvalda undersökningsmetoden har fungerat och på vilket sätt har den vad som har påverkats studiens resultat.

Studiens datainsamlingsmetod passade dess syftet och frågeställningar. Den kvalitativa semistrukturerade intervjuer har gett oss möjligheten att ta del av informanternas erfarenheter och deras utsagor kring arbetet med läsförståelsestrategier. Semistrukturerade intervjuer har gett oss en närmare bild om hur verkligheten kan se ut vid arbetet med läsförståelsestrategier i svenskämnet. Studiens syfte är att få kunskap om hur lärare i mellanstadiet arbetar med läsförståelsestrategier i svenskämnet, vilket vi har nått genom att urvalet av lärarna var rätt och lämpligt i detta sammanhang. Antalet intervjuer, som är 11 intervjuer, gav oss en bred databas som möjliggjort att få ett resultat som gett svar på studiens forskningsfrågor. Med andra ord vi har fått en databas som inkluderade lärares legitimering av deras arbetssätt med läsförståelsestrategier, men även en överblick om olika läsförståelsestrategier och undervisningsmodeller i praktiken. Samt har vi fått en överblick om eventuella utmaningar

och möjlighet som lärarna kan möta vid arbetet med dessa strategier. Dock hade vi en önskan om att kunna komplettera intervjuerna med observationer för att kunna ta del av lärares arbetssätt i verkligheten samt kunna se elevernas reaktion vid arbetet med läsförståelsestrategier. Forskaren kan använda observationer för att närma sig verkligheten kring det som undersöks (Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 66). Dessvärre hade vi ingen möjlighet att komplettera intervjuerna med observationer på grund av tidsbrist och även brist på mottagande skolor. Intervjuerna har genomförts både på plats och digitalt via videosamtal, fördelen med konkreta träff har varit interaktionen mellan oss intervjuare och informanterna. Däremot har vi lyckats samla en data med varierande idéer och tankesätt kring arbetet med läsförståelsestrategier. Kvaliteten på denna studies insamlingsmetod framgår tydligt i missivbrevet och frågeguiden samt i de inspelade intervjuerna, vilket vi anser att det är både trovärdigt och tillförlitligt.

## **6. Avslutning**

Syftet av studien var att undersöka hur elva mellanstadielärare legitimerar sina val av arbetssätt inom läsförståelsen samt vilka strategier de använder sig av i undervisningen. Slutsatsen i studien visar att de deltagande lärare har varierande erfarenheter med olika årskurser och elever runt om i landet, däremot använder de liknande läsförståelsestrategier. Dessa strategier är de fem grundläggande strategier som nämnts ett flertal gånger under studiens gång. De nämnda strategierna är att skapa förförståelse, ställa frågor, göra kopplingar, visualisera och forma om texter. Tidigare forskning som studien har byggts på visade att lärare i Kanada använder sig av samma fem punkter för att skapa ett kooperativt

arbetssätt inne i klassrummet mellan eleverna. Det visade även att länder som Kuwait och USA även använder sig av liknade strategier, däremot kan namnet på strategierna differera sig mellan varandra. Vi har fått svar på studiens frågeställningar där det visade att läsförståelsestrategier används för att eleverna ska kunna ta sig an olika texttyper och att kunna läsa texterna på djupet inte bara ytligt. Dessa läsförståelsestrategier bygger på att aktivera bland annat elevernas förståelse och att eleverna ska tänka över sitt tänkande om dessa strategier fungerar vid arbetet med uppgifter i läsförståelse. Studien visar att lärarna använder automatiskt sig av såsom reciprok undervisningsmodell som inkluderar strategierna förutspå, koppla till tidigare kunskaper, ställa frågor och sammanfatta. Studien visar att lärare har en viktig roll i att leda arbetet med läsförståelsestrategier, för att eleven ska ta efter dessa på egen hand. Resultatet visar att undervisningen av läsförståelse är väsentligt även vid arbetet med andra ämnen eftersom svenskämnet är integrerat i alla ämnen. Resultatet visar att användning av läsförståelsestrategier är givande i alla texttyper och i nästan alla ämnen som inkluderar läsförståelse. Läsförståelse är mycket viktigt där för är det viktigt med läsning av böcker och detta kräver läsförståelsestrategier för att förstå det man läser.

Studien fokuserar även på att lyfta upp möjligheterna och utmaningarna som dessa läsförståelsestrategier medför. Resultatet visar att möjligheterna är fler än utmaningarna däremot är båda minst lika viktiga inför undervisningen. Som vi tidigare sagt är lärarens ansvar att ge eleverna förutsättningar för att kunna bli goda läsare och förstå innehållet. Utmaningarna visar att elever som inte behärskat avkodningen inom läsningen eller de elever som inte anser att en text är intressant nog kan ha svårare att forma en förståelse över innehållet. Det kan vara enkelt att läsa ord, däremot är förståelsen en viktigare faktor för elevernas utveckling. Resultatet visar att möjligheterna kan vara att lärarna använder strategierna på varierande sätt. De kan välja vilka strategier och modeller de använder tillsammans. De fem strategierna som nämnts tidigare behöver inte jämt användas samtidigt och de kan användas delvis beroende på vilken text man arbetar med. Läraren kan presentera en ny skönlitteraturbok och ställa frågor till eleverna om boken för att öka intresset och förståelsen hos eleverna. Under en annan lektion kan läraren välja att arbeta på att forma om texterna genom att sammanfatta eller återberätta en faktatext. Detta visar att det finns flera arbetssätt när det kommer till läsförståelsen.

## **6.1 Förslag på framtida forskningsfrågor**

När det gäller förslag på framtida forskningsfrågor, så anser vi att det skulle vara intressant att undersöka läsförståelse och läsförståelsestrategier ur ett elevperspektiv. Det skulle kunna belysa hur elevers motivation påverkar deras läsförståelse. Det skulle behöva byggas ut rejält för att bli trovärdigt. Det som är viktigt att undersöka är vilka lösningar och tillvägagångsätt som ger resultat för att undervisning av läsförståelse ska vara givande, och om det finns andra läsförståelsestrategier som används i andra länder som är också givande.



## 7. Referenser

- AlAdwani, A., AlFadley, A., AlGasab, M., & Alnwaiem, A. F. (2022). The Effect of Using KWL (Know-Want-Learned) Strategy on Reading Comprehension of 5th Grade EFL Students in Kuwait. *English Language Teaching (Toronto)*, 15(1), 79–.
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. [red]. Upp 1:5. Studentlitteratur AB. <https://www.skolverket.se/getFile?file=5352>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, I., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (Upp1:8). Studentlitteratur AB.
- Elwér, Å. (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties*. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-110036>
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? [Elektronisk resurs] en studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2*. Lic.-avh. Umeå: Umeå universitet, 2013. Umeå.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 3, s. 35–37). Liber.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gear, A. (2019). *Reading Power: aktivera elevernas tänkande när de läser*. (Första upplagan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2020). Primary school teachers' teaching strategies for the development of students' text comprehension. *Education 3–13*, 48(5), 512–526. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1623282>
- Levlin, M. (2014). *Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: en undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3*.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. (Upp: 2). Liber.
- Piaget, J. (1972). *Framtidens skola: att förstå är att upptäcka*. Forum AB.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Lgr 22, (UPP 1:2): <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Skolverket, (2022). *Läsförståelse i PISA 2018: Om relationen mellan läsförståelseuppgifterna i PISA och den svenska kursplanen*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=5352>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (Upp 3:1). Studentlitteratur AB.6
- Svensson, P., & Ahrne, G., (2011). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. [Red], *Handbok i kvalitativa metoder*. (Upp 1:1., s. 27–28). Liber AB.

- Svensson, P., & Ahrne, G., (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. [Red], *Handbok i kvalitativa metoder*. (Upp 2:1., s. 25–26). Liber AB.
- Svensson, P. (2011). *Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt*. [Red], *Handbok i kvalitativa metoder*. (Upp 1:1., s. 184). Liber AB.
- Svensson, P., G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (u.å., s. 211).
- Teng, M. F. (2020). The benefits of metacognitive reading strategy awareness instruction for young learners of English as a second language. *Literacy (Oxford, England)*, 54(1), 29–39. <https://doi.org/10.1111/lit.12181>
- Varga, A. (2013). Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur? *Didaktisk Tidskrift*, 23(1), 493–.
- Waldén, R. (2022). Räknas detta också som text?: Lässtrategier i ett ämnesintegrerat arbete med läromedelstexter. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*, 16(1), 27–.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik*. (Upp: 2). Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår /c Barbro Westlund*. Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i läsförståelse för förståelse*. (Upp: 1). Natur & kultur.

## Bilaga 1

### Intervjufrågor till informanterna

- Vad är läsförståelsestrategier för dig som lärare/enligt din erfarenhet? (definition)
- Hur arbetar ni med läsförståelse generellt? (Följdfråga)
- Vilka typer av texter brukar ni läsa? (Följdfråga)
- Vilka läsförståelsestrategier använder eleverna när de läser dessa texter? (Följdfråga)
- Hur arbetar ni med läsförståelsestrategier i undervisningen i svenskämnet?
- Vilken roll har man som läraren i det konkreta läsförståelsestrategiarbetet?
- Vilka svårigheter eller möjligheter medför dessa läsförståelsestrategier? (Följdfråga)
- Vilka undervisningsmodeller gynnar elevernas läsförståelse enligt din erfarenhet och varför?
- Vilken undervisningsmodell fungerar bäst i undervisningen vid arbetet med olika texter i svenskämnet enligt dina erfarenheter? (Följdfråga)
- Vilka läsförståelsestrategier upplever du är viktigast för eleverna och varför?
- Vilket stöd får eleverna som har det svårare för läsförståelsen?
- Hur utmanas elever med god läsförståelse?

## Bilaga 2

### Missivbrev

Hej!

Vi är två lärarstudenter som läser grundlärarprogrammet 4–6 på Mälardalens universitet och skriver vårt examensarbete på avancerad nivå på 15 högskolepoäng. Vi har valt att genomföra en kvalitativ studie om läsförståelsestrategier och dess påverkan på elevers lärande i svenskämnet i årkurs 4–6. Syftet med studien är att bidra med kunskaper om lärares erfarenheter av att arbeta med läsförståelsestrategier för elever i mellanstadiet. Det är en intervjustudie och vi ämnar intervjua 10 verksamma lärare i åk 4–6 på 30–40 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in som ljudfiler och sedan transkriberas.

Ditt deltagande är anonymt och frivilligt och du kan avbryta när som helst utan att motivera varför, och inga kontaktuppgifter kommer att sparas. Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer under hela studien ([www.vr.se](http://www.vr.se)). Det insamlade materialet efter intervjuerna kommer därmed att användas i forskningssyfte och behandlas konfidentiellt. Allt insamlad material kommer vi att förstöra efter att vi har fått vårt betyg. Studien kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens universitet som slutligen publiceras i databasen DiVA.

**Studenter:** Nalin Ali

[nai18006@student.mdu.se](mailto:nai18006@student.mdu.se)

0735953355

Nora Bejram Khalil

[Nb117001@student.mdu.se](mailto:Nb117001@student.mdu.se)

0704813022

**Handledaren:** Eva Hultin

[eva.hultin@mdu.se](mailto:eva.hultin@mdu.se)

**För Respondent:**

Ort & Datum:

---

Namn:

---