



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# Lässtrategimetoders påverkan på elevers läsförmåga

En litteraturstudie om läsförmåga, lässtrategier och användningen av dessa i undervisningen i grundskolans årskurs F-3.

**KURS:** *Självständigt arbete för grundlärare F-3, 15 hp*

**PROGRAM:** *Grundlärarprogrammet med inriktning mot förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3*

**FÖRFATTARE:** *Anna Huseryd, Emma Johansson*

**EXAMINATOR:** *Elisabet Sandblom*

**TERMIN:** *VT18*

## SAMMANFATTNING

---

Anna Huseryd, Emma Johansson

**Lässtrategimetoders påverkan på elevers läsförmåga** – En litteraturstudie om läsförmåga, lässtrategier och användningen av dessa i undervisningen i grundskolans årskurs F-3

**The effects on pupils reading-abilities by using various reading strategies methods** – A literature study on reading ability, reading strategies and the use of these in teaching in grade F-3

Antal sidor: 24

---

Att kunna läsa samt att förstå vad man läser är en viktig och grundläggande förmåga i dagens samhälle och i skolan. Syftet med litteraturstudien är därför att granska hur forskning beskriver relationen mellan lässtrategimetoder och elevers läsförmåga i ämnet svenska för åldrarna 6–10 år. Studien tar sin utgångspunkt i frågeställningarna:

- Vad är läsförmåga?
- Vilka lässtrategimetoder beskrivs?
- Vilken påverkan har lässtrategimetodernas påverkan på elevernas läsförmåga?
- Hur används lässtrategimetoderna i undervisningen?

Studiens material består av både internationella och nationella publikationer mellan åren 1984 och 2016. I denna litteraturstudie görs kopplingar mellan resultatet och den sociokulturella teorin samt den proximala utvecklingszonen. Resultatet visar att eleverna utvecklar läsförmåga genom undervisning om lässtrategimetoder och lässtrategier. Undervisningen om lässtrategimetoder är explicit, det är läraren som modellerar och visar för att eleverna sedan ska kunna tillämpa dem själva.

---

Sökord: lässtrategimetoder, lässtrategier, undervisning, läsförmåga, årskurs F-3

---

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
<b>3.1. Läsning</b> .....	<b>3</b>
<b>3.1.1. Läsmotivation</b> .....	<b>4</b>
<b>3.1.2. Läsförståelse</b> .....	<b>4</b>
<b>3.1.3. Lässtrategier</b> .....	<b>5</b>
<b>3.1.4. Metakognitiv förmåga</b> .....	<b>5</b>
<b>3.2. Den sociokulturella teorin</b> .....	<b>6</b>
<b>3.3. Lässtrategier i styrdokumentet</b> .....	<b>7</b>
<b>4. Metod</b> .....	<b>8</b>
<b>4.1. Informationssökning</b> .....	<b>8</b>
<b>4.1.1. Kriterier för inklusion</b> .....	<b>9</b>
<b>4.1.2. Urval</b> .....	<b>9</b>
<b>4.2. Materialanalys</b> .....	<b>10</b>
<b>5. Resultat</b> .....	<b>11</b>
<b>5.1. Läsförmåga</b> .....	<b>11</b>
<b>5.2. Metodernas påverkan på elevers läsförmåga</b> .....	<b>12</b>
<b>5.3. Metoder i undervisningen</b> .....	<b>13</b>
<b>5.3.1. Questioning the Author</b> .....	<b>17</b>
<b>5.3.2. Transactional Strategies Instruction och Reciprocal Teaching</b> .....	<b>17</b>
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>19</b>
<b>6.1. Metoddiskussion</b> .....	<b>19</b>
<b>6.2. Resultatdiskussion</b> .....	<b>19</b>
<b>Referenslista</b> .....	<b>22</b>
<b>Bilaga 1</b> .....	

## 1. Inledning

En av skolans viktigare uppgift är att göra så att eleverna lär sig att läsa och att de lär sig förstå och använda texter. För att eleverna ska lyckas längre fram under skolgången behöver de därför utveckla sin läsförmåga (Reichenberg, 2008, s. 7).

*Progress in International Reading Literacy Study* [PIRLS] (Skolverket, 2017c) som mäter elevers läsförståelse i årskurs 4 visar att svenska elever sedan 2001, när resultaten var som högst, har sänkt sin läsförståelse. Både i undersökningar 2006 och 2011 är resultatet i PIRLS sämre än 2001. Resultatet från 2016 visar dock att elevernas läsförståelse ökat något (Skolverket, 2017c, s. 20). Resultaten i *Programme for International Student Assessment* [PISA] (Skolverket, 2016) som mäter 15-åringars kunskapsnivå i bland annat läsförståelse visar att resultaten mellan år 2000 och 2012 för högpresterande elever har sänkts. Mellan år 2012 och 2015 har istället resultatet ökat (Skolverket, 2016, s. 22).

Eftersom Reichenberg (2008, s. 7) påtalar vikten av att eleverna ska lära sig läsa och förstå vad de läser samt att resultaten från PIRLS och PISA börjar gå uppåt igen efter många år av sämre resultat är det viktigt att blivande lärare och lärare vet hur de ska undervisa eleverna för att de ska utveckla god läsförmåga. Om eleverna får rätt undervisning kommer resultaten troligtvis fortsätta stiga. Denna litteraturstudie kan därför ses som relevant för de utmaningar som lärare kan komma att möta i undervisningen i ämnet svenska i grundskolans årskurs F-3. Genom studiens resultat kan både lärare och blivande lärare hitta lässtrategimetoder att använda men även få förståelse för hur de kan användas i undervisningen för att eleverna ska förstå vad de läser.

Vår egen erfarenhet från de verksamhetsförlagda utbildningarna [VFU] som har varit är att elever inte alltid verkar förstå vad de läser. Många av eleverna läser därför enbart för att de måste och det blir tråkigt. Detta har varit en utgångspunkt i val av problemområde. För att hitta material till litteraturstudien har olika söktjänster samt kedjesökningar använts. De publikationer som ingår i studien är både internationella och nationella. Dessa publikationer har analyserats med fokus på läsförmåga, lässtrategimetoder och undervisning.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med litteraturstudien är att granska hur forskning beskriver relationen mellan lässtrategimetoder och elevers läsförmåga i ämnet svenska för åldrarna 6–10 år. Detta syfte uppfylls genom följande frågeställningar:

- Vad är läsförmåga?
- Vilka lässtrategimetoder beskrivs?
- Vilken påverkan har lässtrategimetoderna på elevernas läsförmåga?
- Hur används lässtrategimetoderna i undervisningen?

### 3. Bakgrund

I det här avsnittet kommer begreppet läsning (3.1) beskrivas. Därefter kommer den sociokulturella teorin (3.2) att förklaras. Sist beskrivs lässtrategier utifrån styrdokumentet (3.3).

#### 3.1. Läsning

Begreppet att läsa är svårt att förklara. Läsning kan vara allt från att läsa på en etikett, läsa textremsan på en tv, läsa en busstabel till att läsa en bok (Lundberg, 2010, s. 9). Att läsa innebär en förmåga att förstå budskapet i något som är skrivet (Taube, 2007, s. 58). Förmågan att läsa är en viktig och nödvändig del av livet för att en individ ska kunna leva i dagens samhälle, både socialt, under studier och i arbetslivet (Roe, 2014, s. 55). Vägen till att bli en skicklig läsare är dock en lång och komplicerad process som påverkas av flera faktorer (Frank & Herrlin, 2016, s. 55). Dessa faktorer kan ses som fem dimensioner som alla samverkar och är beroende av varandra: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 9–10).

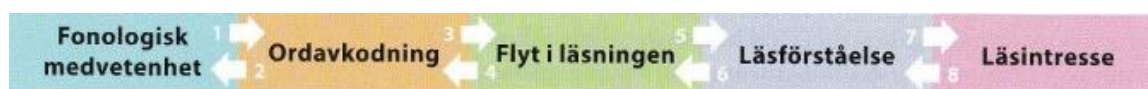


Bild 1. *Fem dimensioner* (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 10).

*Fonologisk medvetenhet* innebär att eleverna förstår att de talade ljuden går att dela upp i språkljud som kan användas språkljud för att bygga upp olika ord (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 13–14). När eleverna har utvecklat den fonologiska medvetenheten kan de börja ordavkoda. *Ordavkodning* innebär att eleverna kan identifiera skrivna ord. Det är emellertid en lång väg kvar tills ordavkodningen sker automatiskt. Ordavkodningen påverkas också av elevernas läsförståelse. Om eleverna förstår det de läser ökar chanserna att kunna identifiera svåra ord (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 15–16). Att ha *flyt i läsningen* innebär att kunna ge liv åt det man läser. En elev som läser knaggligt, långsamt och saknar flyt i läsningen kan få problem med förståelsen. Att ha flyt i läsningen kan alltså ses som en bro mellan ordavkodning och läsförståelse (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 16–17). Att texter har betydelse vet de flesta barn när de börjar skolan då exempelvis skyltar talar om vad gatan heter. Många barn kan gissa sig till vad som står i texten utifrån sammanhanget men eleverna behöver förstå vad orden i texten faktiskt betyder, inte att gissa sig till det.

Att förstå vad orden betyder kallas för *läsförståelse*. Genom att i undervisningen ge elever verktyg som strategier, kan deras läsförståelse öka (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 17–18). Dessa fyra dimensioner handlar om vad eleverna kan göra medan den sista dimensionen, *läsintresse*, handlar om vad eleverna vill göra. För att eleverna ska kunna ordavkoda, få flyt i läsningen och sedan läsförståelse behöver de ha lust till att läsa. Läraren har här en viktig roll för att stimulera alla elever till lust till fortsatt läsning (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 19-21).

Läsning beskrivs som ett samband mellan avkodning och förståelse. Eleverna behöver både kunna avkoda och förstå texten för att de ska bli goda läsare. På senare år har det kommit fram ytterligare en del som ligger till grund för elevernas läsning, nämligen motivation. Eleverna behöver tycka det är roligt att läsa för att få en ökad läskunskap. Till läsningen hör också begreppen läsmotivation (3.1.1), läsförståelse (3.1.2), lässtrategier (3.1.3) och metakognitiv förmåga (3.1.4).

### **3.1.1. Läsmotivation**

I dagligt språk beskrivs begreppet motivation som en inre positiv drivkraft som skapar lust till att genomföra uppgifter (Roe, 2014, s. 51). Elevers motivation till att läsa varierar markant och de elever som har högre motivation att läsa engagerar sig mer i sin läsning. Dessa elever har därför större förmåga att ta sig an de utmaningar och svårigheter som finns i texter än elever som har låg motivation (Bråten, 2008, s. 77-78). Högläsning av berättelser är en högtidsstund för de flesta små barn men efter något år i skolan har de flesta elever tappat motivationen för att läsa. Det kan vara många faktorer som spelar in för att det ska bli så, exempelvis att många elever börjar inse sina egna begränsningar samtidigt som de jämför sig med andra och då vill de inte läsa längre. Själva undervisningen samt de texter eleverna möter kan också leda till att de inte längre är motiverade till att läsa (Reichenberg, 2008, s. 9). Om eleverna inte förstår de uppgifter och övningar som läraren ger dem kan motivationen minska och därmed leda till att arbetet blir meningslöst, om läraren istället bygger upp ett engagemang hos eleverna skapas motivation att läsa och förstå (Liberg, 2016, s. 130; Roe, 2014, s. 51).

### **3.1.2. Läsförståelse**

Läsförståelse handlar om att få en uppfattning om vad det är vi läser. När en elev förstår det han eller hon läser har det utvecklats en läsförståelse (Strømsø, 2008, s. 33). Att

utveckla en läsförståelse handlar om mycket mer än att enbart kunna avkoda texten rätt, läsaren behöver kunna läsa på, mellan och bakom raderna. Mycket av den information som finns att hitta i en text har författaren inte skrivit ut och läsaren behöver därför kunna dra egna slutsatser om texten, inferera. Detta sker utifrån läsarens tidigare erfarenheter och kunskaper (Taube, 2007, s. 62).

### **3.1.3. Lässtrategier**

En läsare använder sig i läsningen av olika strategier för att förstå texten (Stensson, 2006, s. 29). Strategier kan alltså liknas vid ett mentalt verktyg som eleverna använder för att tolka olika texter. Syftet med att lära sig varierande strategier i olika typer av läsning är att strategierna ska kunna användas vid andra tillfällen än med de utvalda texterna som eleverna möter i undervisningen. Läsaren ska kunna byta strategi till en som är mer lämplig för syftet om han eller hon märker att den första strategin inte fungerar. Den process som styr bytet av strategier är oftast omedveten. Eleverna behöver dessutom veta när, hur och varför de ska använda de olika strategierna (Westlund, 2009, s. 124; 126). Genom att använda lässtrategier som pedagogiska redskap kan läraren stödja eleverna i deras läsutveckling (Liberg, 2016, s. 132). Eleverna behöver möta lässtrategier i undervisningen för att de ska förstå hur de fungerar och deras användning för att de ska bli goda läsare. Det idealiska vore därför att börja undervisa lässtrategier samtidigt som eleverna börjar lära sig att läsa (Roe, 2014, s. 113).

### **3.1.4. Metakognitiv förmåga**

Begreppet metakognition innebär en förståelse eller medvetenhet kring de kunskaper som man har (Lundberg, u.å). Metakognition är inte något som människan föds med utan något som utvecklas under hela livet (Schneider, 2008, s. 116).

När en elev utvecklar en metakognitiv förmåga medför det att eleven bland annat förstår vad och hur han eller hon läser. Eleven kan alltså se vad han eller hon gör och kan värdera detta (Westlund, 2013, s. 57). Vid läsning fungerar den metakognitiva förmågan som en sorts granskning av läsförståelsen. Detta kan hjälpa eleven med någonting som är svårt att förstå. När eleven har börjat utveckla en metakognitiv förmåga kan han eller hon tillgodogöra sig flera olika lässtrategier som dels kan förhindra de eventuella svårigheterna med läsningen, dels underlätta förståelsen (Roe, 2014, s. 58). Metakognitiv förmåga gör att eleverna medvetet kan tänka på sin tankeprocess och förstå hur effektiv den valda



strategin kan vara. Läsaren behöver dock ha andra kunskaper än enbart kunskapen om sitt tänkande, han eller hon behöver också kunna ändra sitt tankesätt när fel strategi har använts. Genom metakognitiv förmåga lär på så sätt läsaren känna sig själv som en tänkande och reflekterande individ (Westlund, 2013, s. 57).

### **3.2. Den sociokulturella teorin**

Den sociokulturella teorin utgår från hur lärandet sker och hur man lär sig i samspel med andra. Människan föds med vissa reflexer och funktioner som sedan utvecklas genom olika kulturella verktyg, ett av dessa verktyg är språket. Språket är det främsta redskapet när vi ska lära oss någonting och allt lärande sker i det sociala, det vill säga tillsammans med andra. Det sociala kan ses som idéer och begrepp som medieras till personer genom mer erfarna personer. Människor ser andra människor som förebilder och lär sig genom att se på hur den personen gör någonting. Lärandet sker i ett socialt sammanhang för att det bygger på tidigare kunskaper (Kroksmark, 2011, s. 450; Smidt, 2010, s. 29; 34). Inom den sociokulturella teorin finns det tre genetiska lagar. Grunden i dessa lagar handlar om att människan går från beroende av andra till oberoende av andra på olika sätt samt att människan får en annan människas erfarenhet som hjälp för minnet till att medvetet kunna framkalla ett minne själv (Smidt, 2010, s. 112–113). Det är viktigt att barnen förstår syftet med de aktiviteter de möter. Det är också viktigt att barnen får ingå i en social interaktion med både barn i samma ålder och vuxna samt att barnen har tillgång till olika redskap, exempelvis språket (Smidt, 2010, s. 113). Den sociokulturella teorin handlar om att barnet lär sig att behärska vissa handlingar med hjälp av någon annan för att sedan kunna utföra dem själva. Detta är olika zoner som barnet går igenom, vilket benämns som den proximala utvecklingszonen (Kroksmark, 2011, s. 450).

Den proximala utvecklingszonen omfattar i fyra olika nivåer eller steg i lärandet. Det första steget handlar om att barnet utvecklat olika kapaciteter med hjälp av en annan person, ofta en vuxen, som kan mer än barnet. När barnet sedan har utvecklat en egen kapacitet har barnet nått det andra steget. I steg tre kan sedan barnet klara sig helt själv, kapaciteten är automatiserad. I det fjärde steget förflyttas barnet tillbaka till steg två och kapaciteten utvecklas ytterligare (Kroksmark, 2011, s. 451).

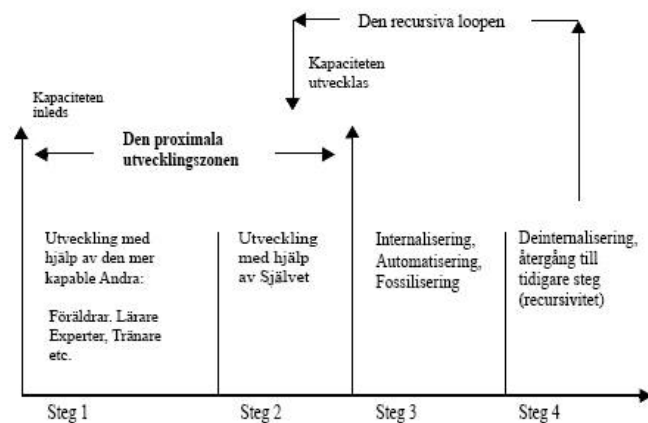


Bild 2. Den proximala utvecklingszonen (Kroksmark, 2011, s. 451).

### 3.3. Lässtrategier i styrdokumentet

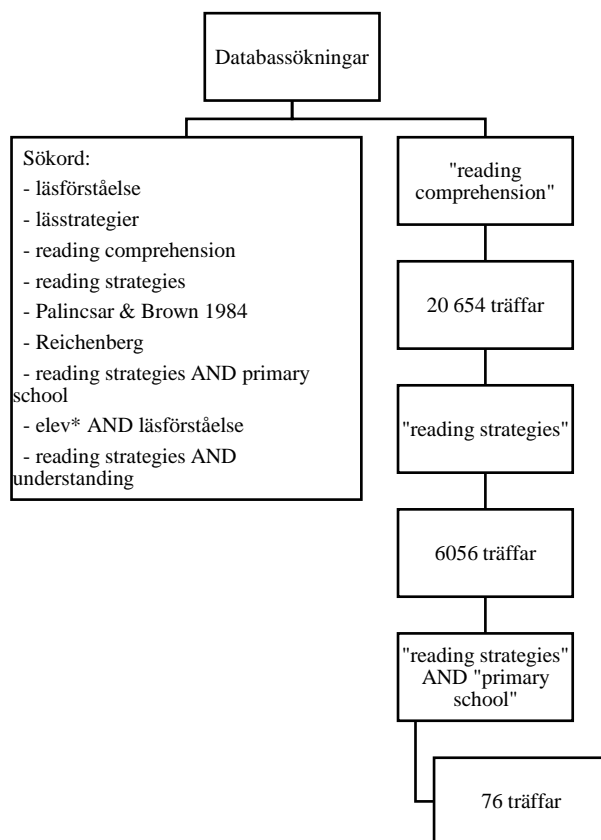
Enligt läroplanen ska undervisningen genomföras på ett sådant sätt att elevernas intresse för att läsa stimuleras (Skolverket, 2017b, s. 252). Arbetet med läsförståelse är en progression genom hela grundskolan, vilket innebär att innehållet fördjupas genom årskurserna (Skolverket, 2017a s. 9-10). I årskurs 1–3 ska eleverna som nybörjare knäcka läskoden och lära sig lässtrategier för att kunna förstå olika texter. I årskurs 4–6 ska eleverna sedan lära sig strategier så att de kan se textens budskap samt läsa mellan raderna och i årskurs 7-9 ska eleverna kunna urskilja motiv samt textens avsändare och sammanhang (Skolverket, 2017a, s. 10). Kunskapskraven i svenska för årskurs 1 visar att eleverna ska kunna kommentera och återge någon viktig del av innehållet på ett enkelt sätt. Eleven visar då en begynnande läsförståelse. I årskurs 3 ska eleverna kunna återge några viktiga delar av innehållet, de visar på så sätt en grundläggande läsförståelse. Eleverna ska även kunna läsa elevnära texter med flyt genom att använda sig av lässtrategier (Skolverket, 2017b, s. 258). I det centrala innehållet för årskurs 1-3 står det att eleverna behöver kunna lässtrategier för att anpassa läsningen efter textens innehåll och form (Skolverket, 2017b, s. 253).

## 4. Metod

I det här avsnittet beskrivs studiens informationssökning (4.1), kriterier för inklusion (4.1.1), urvalet (4.1.2) och materialanalysen (4.2).

### 4.1. Informationssökning

I sökningar efter material som passade studiens syfte och frågeställningar användes först söktjänsten PRIMO vilket gav en överblick över området, sökord och forskare. För att bredda sökningarna med både internationell och nationell forskning användes sedan söktjänsterna SwePub, ProQuest och ERIC – *Educational Resources Information Center*. Genom kedjesökningar i artiklar från både Skolverket samt i kurslitteratur kunde forskare som verkar centrala inom studiens område hittas. Som komplement till övriga söktjänster har även Google Scholar använts. I figur 1 presenteras de sökord som användes för att hitta material till studien. Figur 1 visar också en specifik sökning som gjorts. För att hitta material som matchar studien användes olika kriterier (4.1.1).



Figur 1. Databassökningar.

#### 4.1.1. Kriterier för inklusion

För att göra ett urval bland träffarna användes fyra kriterier. Dessa kriterier var att materialet skulle ta upp delar som passade studiens syfte och frågeställningar:

- vad läsförmåga är för något
- någon eller några lässtrategimetoder
- lässtrategimetodernas påverkan på elevernas läsförmåga
- lässtrategimetoder i undervisningen.

#### 4.1.2. Urval

Urvalet för föreliggande studie presenteras här i tabell 1. Urvalet omfattar både internationell och nationell forskning samt olika publikationstyper. I tabell 1 är urvalet listat efter årtal med den äldsta publikationen först.

**TABELL 1.** Information om urval.

Titel	Författare	Publikationstyp	Årtal	Land
<i>Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities.</i>	Palincsar, A.S & Brown, A.L.	Tidsskriftartikel	1984	USA
<i>Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies.</i>	Pressley M., Beard El-Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J. & Brown, R.	Tidsskriftartikel	1992	USA
<i>Grappling with text ideas: Questioning the Author.</i>	McKeown, M.G., Beck, I.L. & Worthy, M.J.	Tidsskriftartikel	1993	USA
<i>The Evolution of Transactional Strategies Instruction in One Teachers Classroom.</i>	Brown, R. & Coy-Ogan, L.	Tidsskriftartikel	1993	USA
<i>Getting at the Meaning: How To Help Students Unpack Difficult Text</i>	Beck, I.L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L. & Kucan, L.	Tidsskriftartikel	1998	USA
<i>Creating confident and competent readers: Transactional Strategies Instruction.</i>	Casteel, C.P., Isom, B.A. & Jordan, K.F.	Tidsskriftartikel	2000	USA

<i>Implementing Reciprocal Teaching in the Classroom: Overcoming Obstacles and Making Modifications.</i>	Hacker, D.J. & Tenent Arnette	Tidsskriftartikel	2002	USA
<i>An Analytic Comparison of Three Models of Reading Strategies Instruction.</i>	Allen, S.	Tidsskriftartikel	2003	USA
<i>The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction.</i>	Brown, R.	Tidsskriftartikel	2008	USA
<i>Effective Practices for Developing Reading Comprehension.</i>	Duke, N.K. & Pearson, P.D.	Tidsskriftartikel	2008 2009	USA
<i>Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique.</i>	Stricklin, K.	Tidsskriftartikel	2011	USA
<i>Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2.</i>	Eckeskog, H.	Doktorsavhandling	2013	Sverige
<i>Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie</i>	Reichenberg, M. & Emanuelsson, B-M.	Tidsskriftartikel	2014	Sverige
<i>Lässtrategier för att lyckas – om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser.</i>	Hallesson, Y.	Tidsskriftartikel	2016	Sverige

## 4.2. Materialanalys

Materialet i studien har sammanställts i en analysöversikt som visas i bilaga 1. Under analysens gång ställdes frågor till texterna utifrån studiens syfte och frågeställningar. Detta gjorde det enklare att se innehållet i publikationerna. Exempel på dessa frågor är:

- Vad är en god läsare?
- Vad är läsförmåga?
- Vilka lässtrategimetoder används?
- Vilka strategier används?
- Hur används lässtrategimetoderna i undervisningen?
- Vad har dessa lässtrategimetoder för påverkan på elevernas läsförmåga?

Utifrån dessa frågor har olika teman växt fram: *Läsförmåga*, *Lässtrategimetodernas påverkan på elevernas läsförmåga*, och *Metoderna i undervisningen* med undertemana *Questioning the Author* samt *Transactional Strategies Instruction* och *Reciprocal Teaching*. Genom dessa teman kunde materialet bearbetas och analyseras med fokus på läsförmåga, lässtrategimetoder och undervisning.

## 5. Resultat

I det här avsnittet presenteras resultaten av analysen med utgångspunkt i studiens frågeställningar: *Vad är läsförmåga? Vilka lässtrategimetoder beskrivs? Vilken påverkan har lässtrategimetoderna på elevernas läsförmåga? Hur används lässtrategimetoderna i undervisningen?* Utifrån frågeställningarna har följande rubriker skapats: Läsförmåga (5.1), Metodernas påverkan på elevernas läsförmåga (5.2) och Metoderna i undervisningen (5.3) med underrubrikerna Questioning the Author (5.3.1) samt Transactional Strategies Instruction och Reciprocal Teaching (5.3.2). För en mer detaljerad beskrivning av materialet se bilaga 1.

### 5.1. Läsförmåga

Innehållet i det här avsnittet kopplas till frågeställningen: *Vad är läsförmåga?* Eleverna utvecklar läsförmåga genom att använda lässtrategier som verktyg (Halleson, 2016, s. 10; McKeown et al., 1993, s. 561). När eleverna har utvecklat läsförmåga blir de goda läsare och kan därmed anpassa sina strategier utifrån syftet med texten (Halleson, 2016, s. 12). Elever med läsförmåga kan göra kopplingar och dra slutsatser utifrån sin egen bakgrundskunskap, de kan också jämföra och integrera textens innehåll i sina egna personliga erfarenheter, i sina kunskaper om världen och om andra texter. Detta bidrar till att läsaren förstår texten bättre (Brown, 2008, s. 539; Duke & Pearson, 2008/2009, s. 107). Elever med god läsförmåga kan läsa texten först för att skapa en överblick och sedan läsa mer noggrant för att förstå innehållet. Läsaren går alltså tillbaka till de delar som var svåra och övervakar på så sätt sin förståelse. Detta anses som ett viktigt drag hos en läsare med god läsförmåga (Halleson, 2016, s. 19).

En läsare med god läsförmåga kan kontinuerligt bestämma vad i texten som behöver läsas noggrant, läsas snabbt och läsas om. Läsaren kan stanna upp i texten för att reflektera över innehållet och sin förståelse (Duke & Pearson, 2008/2009, s. 107; Halleson, 2016, s. 14).

## 5.2. Metodernas påverkan på elevers läsförmåga

Innehållet i det här avsnittet kopplas till frågeställningarna *Vilka lässtrategimetoder beskrivs?* och *Vilken påverkan har lässtrategimetoderna på elevernas läsförmåga?* De metoder som materialet tar upp är Questioning the Author [QtA], Transactional Strategies Instruction [TSI] och Reciprocal Teaching [RT].

**TABELL 2.** Översikt över tre lässtrategimetoder.

	<b>Questioning the Author</b>	<b>Transactional Strategies Instruction</b>	<b>Reciprocal Teaching</b>
<b>Ursprung</b>	Isabel L. Beck, Margaret G. McKeown, Rebecca L. Hamilton och Linda Kucan. Rötter i utvecklingspsykologin.	Michael Pressley.	Annemarie S. Palincsar och Anne L. Brown. 1980-talet. Rötter i utvecklingspsykologin.
<b>Inriktning</b>	Innehållsinriktad.	Strategiinriktad.	Strategiinriktad.
<b>Mål</b>	Genom att bli aktiva läsare ska eleverna skapa läsförståelse.	Eleverna ska lära sig att använda flera olika strategier.	Eleverna använder sig av fyra strategier för att öka sin läsförståelse.
<b>Syfte</b>	Eleverna får lära sig att ifrågasätta texten vilket skapar en mening. Eleverna ska också förstå att det finns en författare bakom texten.	Genom att lära sig flera olika strategier kan eleverna ta sig an flera olika texttyper med olika syften. Eleverna kan sätta upp mål med läsningen, övervaka sin förståelse, lösa problem och utvärdera sin förståelse.	Genom att använda strategier ökar elevernas läsförståelse.
<b>Arbetsätt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicit undervisningsform.</li> <li>• Läraren modellerar och visar för eleverna.</li> <li>• Efterhand lämnar läraren över mer ansvar till eleverna.</li> <li>• När eleverna har fått träna på strategin ska de klara av att tillämpa den på texter själva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicit undervisningsform.</li> <li>• Läraren modellerar och visar för eleverna.</li> <li>• Efterhand lämnar läraren över mer ansvar till eleverna.</li> <li>• När eleverna har fått träna på strategierna ska de klara av att tillämpa dem på texter själva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicit undervisningsform.</li> <li>• Läraren modellerar och visar för eleverna.</li> <li>• Efterhand lämnar läraren över mer ansvar till eleverna.</li> <li>• När eleverna har fått träna på strategierna ska de klara av att tillämpa dem på texter själva.</li> </ul>

Metoderna har alla sitt ursprung från USA men från olika forskare. Questioning the Author skapades av Isabel L. Beck, Margaret G. McKeown, Rebecca L. Hamilton och Linda Kucan medan Transactional Strategies Instruction har sitt ursprung från Michael Pressley (Allen, 2003, s. 325; Beck et al., 1998, s. 67). Reciprocal Teaching skapades på 1980-talet av Annemarie S. Palincsar och Anne L. Brown (Palincsar & Brown, 1984, s. 124). QtA och RT har båda sin rötter i utvecklingspsykologin (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 7). Det finns vissa skillnader mellan metoderna som att QtA är innehållsinriktad medan TSI och RT är strategiinriktade. QtA fokuserar mer på innehållet i texten medan fokus i TSI och RT är på att använda olika strategier (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 7). Trots skillnaderna mellan lässtrategimetoderna har alla en positiv påverkan på elevernas läsförmåga (Beck et al., 1993, s. 561; Brown & Coy-Ogan, 1993, s. 221; Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 3-5; Stricklin, 2011, s. 620). Denna påverkan sker dock på olika sätt beroende på vilken metod som används. Undervisningen inom lässtrategimetoderna är på många sätt likartad men olika strategier används. Undervisningen är explicit, vilket betyder att det är läraren som först visar och modellerar för att eleverna sedan ska kunna tillämpa strategierna enskilt. På detta sätt lämnar läraren över mer ansvar till eleverna under arbetets gång (Brown, 2008, s. 539; Duke & Pearson, 2008/2009, s. 115; Hacker & Tenent, 2002, s. 711; Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 6).

### **5.3. Metoder i undervisningen**

Innehållet i det här avsnittet kopplas till frågeställningen: Hur används lässtrategimetoderna i undervisningen? Undervisningen av dessa tre metoder går ut på att eleverna ska lära sig att använda olika strategier. Undervisningen om lässtrategier behöver starta tidigt i skolan. Genom att eleverna kontinuerligt får använda strategier under flera år lär de sig att tillämpa dem korrekt (Brown & Coy-Ogan, 1993, s. 224). När läsaren tar sig an en enklare text går det oftast att läsa rätt igenom och det behövs därför inte användas så många strategier. När texten blir svårare krävs det fler strategier för att förstå innehållet. Genom att använda strategier kan läsaren själv lösa problem som uppstår istället för att be andra om hjälp (Brown, 2008, s. 539; Hallesson, 2016, s. 20).



TABELL 3. Strategier.

	<b>Questioning the Author</b>	<b>Transactional Strategies Instruction</b>	<b>Reciprocal Teaching</b>
<p><i>Att förutspå/förutsäga</i></p> <p>(Casteel et al., 2000, s. 69; Duke &amp; Pearson, 2008/2009, s. 110; Reichenberg &amp; Emanuelsson, 2014, s. 3; Stricklin, 2011, s. 620–621).</p>		<p>Genom att förutspå kan elevernas intresse för läsning öka. Eleverna kan förutspå utifrån exempelvis omslagsbilden, andra bilder eller första stycket i en bok.</p>	<p>Genom att förutspå kan elevernas intresse för läsning öka. Eleverna kan förutspå utifrån exempelvis omslagsbilden, andra bilder eller första stycket i en bok.</p>
<p><i>Sammanfatta</i></p> <p>(Casteel et al., 2000, s. 70; Duke &amp; Pearson, 2008/2009, s. 110-111; Reichenberg &amp; Emanuelsson, 2014, s. 3-4; Stricklin, 2011, s. 620-621).</p>		<p>Genom att sammanfatta texten ökar elevernas läsförståelse. De lär sig att se det väsentliga i texten.</p>	<p>Genom att sammanfatta ökar elevernas läsförståelse. De lär sig att se det väsentliga i texten.</p>
<p><i>Reda ut oklarheter</i></p> <p>(Reichenberg &amp; Emanuelsson, 2014, s. 3-4; Stricklin, 2011, s. 620-621).</p>			<p>Genom att reda ut oklarheter behöver eleverna inte hoppa över delar i texten de inte förstår. Att reda ut oklarheter kan vara att ta reda på vad svåra ord betyder.</p>
<p><i>Frågor</i></p> <p>(Beck et al., 1998, s. 67; Casteel et al., 2000, s. 70; Duke &amp; Pearson, 2008/2009, s. 117; McKeown et al., 1993, s. 562; Reichenberg &amp; Emanuelsson, 2014, s. 6)</p>	<p>Olika typer av frågor, exempelvis ingångsfrågor eller uppföljningsfrågor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad försöker författaren säga?</li> <li>• Vad är författarens budskap?</li> <li>• Vad pratar författaren om?</li> <li>• Är det sagt tydligt?</li> <li>• Hur kan man säga på ett tydligare sätt?</li> <li>• Detta säger författaren, men vad betyder det?</li> </ul>	<p>Fyra frågestrategier att använda i denna strategi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Precis där:</b> Svaret på frågan finns på ett ställe i texten.</li> <li>• <b>Fundera och leta:</b> Svaret på frågan finns på flera ställen i texten.</li> <li>• <b>Författaren och jag:</b> Med hjälp av sin förkunskap kan eleverna utvärdera författarens idéer.</li> </ul>	<p>Ställa frågor till texten för att eleverna ska förstå innehållet.</p>

<p><i>Frågor (fortsättning)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad vill du säga istället?</li> <li>• Hur kan man koppla ihop detta med det som författaren sagt tidigare?</li> <li>• Vad har författaren lagt till för att det ska blir tydligare?</li> <li>• Har författaren uttryckt sig tillräckligt klart?</li> <li>• Hur hade ni uttryckt er?</li> <li>• Är det meningsfullt?</li> <li>• Förklarade författaren detta på ett tydligt sätt?</li> <li>• Varför/ varför inte?</li> <li>• Vad saknas?</li> <li>• Vad behöver vi ta reda på?</li> <li>• Berättade författaren det?</li> <li>• Gav författaren svaret på det?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jag själv: Eleven gör kopplingar mellan texten och sig själv, exempelvis: ”Vad är din åsikt om...?”</li> </ul>	
<p><b>Tänka högt</b>  (Duke &amp; Pearson, 2008/2009, s. 110–111).</p>		<p>Att tänka högt är att synliggöra sina tankar för andra. Både eleverna och läraren kan tänka högt. När läraren tänker högt visar det eleverna effektiva lässtrategier samt hur och när de ska användas.</p>	
<p><b>Tillämpa texten på sig själv</b>  (Casteel et al., 2000, s. 72).</p>		<p>Att eleven kopplar texten till sig själv, följande frågor kan användas inom denna strategi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hur kan innehållet relateras till dig själv</li> </ul>	

<b>Tillämpa texten på sig själv (fortsättning)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad lärde du dig om detta?</li> <li>• Hur kan det hjälpa dig?</li> </ul>	
<b>Kombinera strategier</b>  (Hacker & Tenent, 2002, s. 712)			Genom att kombinera ”reda ut oklarheter” och ”ställa frågor” kan eleverna skapa klargörande frågor.
<b>Textstruktur</b>  (Duke & Pearson, 2008/2009, s. 111)		Att använda textens struktur ökar elevernas förståelse. Detta gäller både berättelser och förklarande texter. Genom att titta på strukturen kan eleven organisera sin förståelse. Eleven ska alltså kunna överföra textens struktur, inte innehållet, till en ny text.	

Inom TSI och RT arbetar man med flera olika strategier. Skillnaden är att i TSI är det läraren som väljer ut vilka strategier som ska ingå i undervisningen medan det i RT är fyra förutbestämda strategier som ingår. Läraren kan alltså inom TSI välja strategier efter elevgruppens individuella behov. QtA skiljer sig därför från både TSI och RT då man i arbetet med denna metod enbart fokuserar på textens innehåll utifrån olika frågor (Eckeskog; 2013, s. 40; Hacker & Tenent, 2002, s. 711; Pressley et al., 1992, s. 514).

Det är inte heller tillräckligt att eleverna enbart får instruktioner utan de måste också få träna mycket samt få tillgång till texter från olika genrer. Träningen av strategier kan ske på flera olika sätt. Eleverna kan få träna utan att använda text så som genom bilder, innehållet i en högtid och samtal (Duke & Pearson, 2008/2009, s. 107-108; Eckeskog, 2013, s. 42-43).

Undervisningen behöver också vara rolig och tillfredsställande för att eleverna ska få motivation att läsa. Genom att använda exempelvis kostymer och rekvisita kan undervisningen göras till ett äventyr för eleverna. Att använda rekvisita hjälper läraren att fånga elevernas intresse och i sin tur hjälper det eleverna att förstå de olika strategierna bättre (Eckeskog, 2013, s. 70; Stricklin, 2011, s. 620).

### **5.3.1. Questioning the Author**

Undervisningen i QtA innebär att man läser texten stycke för stycke. Läraren delar innan lektionen upp texten i dessa stycken där eleverna tros kunna stöta på problem. Genom att arbeta med texten stycke för stycke bygger eleverna upp en förståelse för innehållet och får syn på tanken som författaren lämnat i texten. Under tiden de läser texten avbryter både läraren och eleverna för att ställa frågor, reflektera över innehållet och diskuterar det de har läst. För att undvika att helheten i texten försvinner knyter läraren samman det som de tidigare har läst innan de går vidare till nästa stycke (Beck et al., 1998, s. 67-68; Duke & Pearson, 2008/2009, s. 117; Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 5-6).

Metoden fungerar lika bra att använda på faktatexter som i skönlitteratur. Genom att använda denna metod får eleverna träna på att kritisera och bli aktiva i läsningen. Eleverna bli medskapande läsare genom att ställa egna frågor till texten samtidigt som de kan förstå hur texten kan göras om (Beck et al., 1998, s. 67; Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 5).

### **5.3.2. Transactional Strategies Instruction och Reciprocal Teaching**

Undervisningen i TSI och RT är explicit och uppdelad i faser. Metoderna grundar sig i att läraren, eleverna och texten samspelar med varandra (Brown, 2008, s. 539; Casteel et al., 2000, s. 68; Duke & Pearson, 2008/2009, s. 116; Eckeskog, 2013, s. 40; Hacker & Tenent, 2002, s. 711; Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 3).

I den första fasen introduceras strategierna för eleverna och läraren förklarar och visar hur de ska användas. Eleverna behöver få syn på hur, var och varför strategierna används. Den första fasen är betydelsefull då många av eleverna aldrig har fått lära sig hur de ska tänka för att förstå det de läser (Brown, 2008, s. 539; Casteel et al., 2000, s. 68; Pressley et al., 2002, s. 514; Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 3-4). Arbetet i den andra fasen går ut på att elever och lärare har ett samtal där det är eleverna som turas om att vara samtalsledare. Läraren finns där för att vägleda och ställa frågor (Brown, 2008, s. 539; Hacker & Tenent, 2002, s. 711; Palincsar & Brown, 1984, s. 160). I den sista fasen behöver eleverna inte lika mycket vägledning från läraren utan det är de själva som ansvarar för att använda strategierna. Eleverna får modellera för varandra, dela idéer och arbeta tillsammans för att förstå texterna (Brown, 2008, s. 539; 546; Casteel et al., 2000, s. 69;

Hacker & Tenent, 2002, s. 711). Längden på faserna beror på elevernas olika behov. Först när eleverna har blivit metakognitivt klara i sina val av strategier, hur de används samt i sin utvärdering av strategierna kan de börja arbeta i den sista fasen. Läraren kan alltså behöva fortsätta modellera, visa och förklara om eleverna har svårigheter med att välja en lämplig strategi eller om de saknar förståelse. Det är viktigt att eleven förstår varför han eller hon använder strategin (Casteel et al., 2000, s. 69).

## **6. Diskussion**

I det här avsnittet diskuteras studiens informationssökning och materialanalys i kapitel 6.1. Vidare diskuteras studiens resultat kopplat till dess syfte och frågeställningar, styrdokumentet samt yrkesverksamheten i 6.2. I resultatdiskussionen presenteras även förslag på vidare forskning.

### **6.1. Metoddiskussion**

I början av arbetet med informationssökningen prövades flera olika ord och begrepp för att få fram sökord som passade studiens syfte och frågeställningar. Tidigt i arbetsprocessen visade det sig att majoriteten av materialet som stämde överens med studiens inklusionskriterier var från USA. Anledningen till att mycket av materialet kommer från USA är att de forskare som har konstruerat metoderna kommer därifrån. Det har tidigare inte gjorts studier i Sverige och Norden på exempelvis RT. Inte heller finns det studier i Sverige som har jämfört QtA och RT som däremot har jämförts i en amerikansk studie (Reichenberg & Emanuelsson, 2014, s. 2; 8). Urvalet av materialet består därför till störst del av amerikansk forskning tillsammans med lite svensk forskning vilket kan ses som en svaghet. Eftersom materialet till stor del är på engelska och vårt modersmål är svenska kan detta ha gett vissa feltolkningar i de översättningar som har gjorts vilket också kan ses som en svaghet. Både det svenska och engelska materialet har dock pekat konsekvent på samma innehåll vilket gör detta till en stärkt resultatet.

### **6.2. Resultatdiskussion**

Studiens resultat visar att elevers användning av lässtrategier kan utvecklas genom att använda lässtrategimetoderna QtA, TSI och RT. Genom användning av dessa metoder utvecklar elever god läsförmåga. Resultatet kan även sättas i relation till motivation hos eleverna. Detta ger nya infallsvinklar på vad som behöver finnas med i undervisningen för att främja alla elevers utveckling och samtidigt stimulera elevers intresse för att läsa (Skolverket, 2017b, s. 10; 252). Motivation är något som skapar engagemang i läsningen vilket ger större möjligheter att ta sig förbi svårigheter.

I arbetet med lässtrategimetoderna i undervisningen för årskurs F-3 belyses samspel och samtal mellan lärare-elev och elev-elev. Samtal är ett av de verktyg som den sociokulturella teori anser vara viktig. För att kunna samtala krävs det ett samspel mellan

flera personer. Detta gör att lässtrategimetoderna QtA, TSI och RT starkt kan kopplas samman med den sociokulturella teorin. Barnen är beroende av den vuxna för att kunna lära sig och sedan kunna själv. De faser som finns i undervisningen i TSI och RT kan vidare kopplas samman med den proximala utvecklingszonen. I dessa faser utvecklar eleven sin kunskap med hjälp av läraren, vilket är den första fasen i den proximala utvecklingszonen. Eleverna får sedan pröva själva för att till slut kunna tillämpa strategierna helt på egen hand. Detta är den sista fasen i den proximala utvecklingszonen, att barnet kan göra något själv.

Att elevernas läsförmåga utvecklas med hjälp av lässtrategier gör att relevansen för studiens resultat kopplat till styrdokument och lärares yrkesroll är stor. Att kunna läsa anses vara en grundläggande förmåga i dagens samhälle och även i skolan. Som lärare vill man att alla elever ska utvecklas till goda läsare och förstå vad de läser. Då resultatet visar att goda läsare använder strategier när han eller hon läser blir det väldigt tydligt att arbetet med lässtrategier är viktigt. Att sedan koppla detta med vad styrdokumentet säger förstärker att läraren behöver börja undervisa dessa metoder redan från start. Elevernas läsförståelse är en progression som går genom hela grundskolan då eleverna redan i årskurs 1-3 ska lära sig lässtrategier för att kunna förstå olika texter. Det är alltså inte möjligt att strunta i att undervisa om lässtrategier då eleverna sedan i årskurs 4-6 samt 7-9 ska kunna se budskap, läsa mellan raderna, urskilja motiv samt avsändare och sammanhang (Skolverket, 2017a, s. 10).

Utifrån studiens resultat går det dock inte säga att någon av de tre lässtrategimetoderna QtA, TSI och RT är mer effektiva för elevernas utveckling mot god läsförmåga vilket ger läraren valmöjlighet. Läraren kan välja den eller de metoder som anses vara nödvändiga beroende på elevgruppens specifika behov, kunskaper och eventuella svårigheter. Resultatet ger därför en bra insyn i lässtrategimetoderna och hur undervisningen kan gå till för att eleverna ska utveckla god läsförmåga. Då vi på våra verksamhetsförlagda utbildningar upplevt att eleverna saknar förståelse för det de läser kan studiens resultat anses vara relevant för lärares yrkesroll. Arbetet med lässtrategimetoder och de strategier som ingår kan göra att elever som inte förstår börjar utveckla en läsförståelse.

Utifrån studiens resultat skulle de vara intressant att studera vidare vilka lässtrategimetoder samt lässtrategier som faktiskt används i årskurs F-3. Det skulle också vara intressant att

vidare undersöka om vissa strategier används mer än andra samt hur lässtrategier lärs ut och på vilka grunder detta görs.



## Referenslista

- Allen, S. (2003). An Analytic Comparison of Three Models of Reading Strategy Instruction. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41 (4) 319-337. Hämtad den 20 februari, 2018 från <https://search.proquest.com/docview/204940720/fulltext/B0A8B83677A24B6FPQ/1?accountid=11754>
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L. & Kucan, L. (1998). Getting at the Meaning: How to Help Students Unpack Difficult Text. *American Federation of Teachers*, 66-71.
- Brown, R. & Coy-Ogan, L. (1993). The Evolution of Transactional Strategies Instruction in One Teacher's Classroom. *The Elementary School Journal*, 94 (2) 221-233. Hämtad den 20 februari, 2018 från <http://www.jstor.org/stable/1001971>
- Brown, R. (2008). The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 61 (7) 538-547. DOI:10.1598/RT.61.7.3
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse - komponenter, svårigheter och åtgärder. I: I, Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (s.47-81). Lund: Studentlitteratur.
- Casteel, C.P., Isom, B.A. & Jordan, K.F. (2000). Creating Confident and Competent Readers: Transactional Strategies Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 36 (2) 67-74. Hämtad den 5 februari, 2018 från <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105345120003600201>
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2008/2009). Effective Readers for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189 (1/2), 107-122. Hämtad den 1 februari, 2018 från <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022057409189001-208>
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. (Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Institutionen för språkstudier).
- Frank, E. & Herrlin, K. (2016). Avkodning. I: T, Alatalo (Red.) *Läsundervisningens grunder*. (s.55-69). Malmö: Gleerups.
- Hacker, D.J. & Tenent, A. (2002). Implementing Reciprocal Teaching in the Classroom: Overcoming Obstacles and Making Modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4) 699-718. Doi: 10.1037//0022-0663.94.4.699
- Hallsson, Y. (2016). Lässtrategier för att lyckas – om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser. *Forskning om undervisning och lärande*, 2 (4) 6-23. Hämtad den 1 februari, 2018 från [http://www.forskul.se/tidskrift/nummer17/lasstrategier\\_for\\_att\\_lyckas\\_\\_om\\_hur\\_hogpresterande\\_gymnasieelever\\_gor\\_nar\\_de\\_laser](http://www.forskul.se/tidskrift/nummer17/lasstrategier_for_att_lyckas__om_hur_hogpresterande_gymnasieelever_gor_nar_de_laser)
- Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken* (2: a upplagan). Lund: Studentlitteratur

- Liberg, C. (2016). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I: T, Alatalo (Red.) *Läsundervisningen grunder*. (s.121–142). Malmö: Gleerups.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (u.å). Metakognition. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad den 7 februari, 2018 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/metakognition>
- McKeown, M.G., Beck, I.L. & Worthy, M.J. (1993). Grappling with text ideas: Questioning the Author. *The Reading Teacher*, 46 (7). 560–566. Hämtad den 31 januari, 2018 från <https://search.proquest.com/docview/203269086?pq-origsite=gscholar>
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2) 117-175.
- Doi: 10.1207/s1532690xci0102\_1
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, 92 (5) 513-555. Hämtad den 20 februari, 2018 från [https://www.jstor.org/stable/1001737?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1001737?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. & Emanuelsson B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8 (1). Hämtad den 5 februari, 2018 från <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1103/982>
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain and Education*, 2 (3) 114–121. DOI: 1111/j.1751-228X.2008.00041.x
- Skolverket. (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017c). *PIRLS 2016: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Stricklin, K. (2011). Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique. *The Reading Teacher*, 64(8) 620–625. Doi: 10.1598/RT.64.8.8
- Strømsø, H.I. (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I: I. Bråten (red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 23–44). Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (Fjärde upplagan). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Stockholms Universitet.

## Bilaga 1

<b>Författare</b> <b>Titel</b> <b>Publikationstyp</b> <b>Tidskrift</b> <b>Publiceringsår</b> <b>Land</b> <b>Databas</b>	<b>Syfte</b>	<b>Design</b> <b>Urval</b> <b>Datainsamling</b>	<b>Resultat</b>	<b>En god läsare</b>	<b>Metoder</b>	<b>Undervisning</b>
<p>Nell K. Duke &amp; P. David Pearson</p> <p><i>Effective Practices for Developing Reading Comprehension</i></p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p><i>Journal of Education, 189 (1/2)</i></p> <p>2008/2009, USA</p> <p>Google Scholar</p>	<p>Syftet är att lyfta fram effektiva strategier och strategimetoder.</p>	<p>Forskarna har tittat på tidigare forskning och sammanställt strategier och strategimetoder.</p>	<p>Vilka de mest effektiva individuella och kollektiva strategierna samt strategimetoderna är.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jämför texten med sig själv, världen och andra texter.</li> <li>- Använder lässtrategier.</li> <li>- Läser olika texter på olika sätt.</li> <li>- Skriva sammanfattning.</li> <li>- Förutspå vad som händer i texten.</li> <li>- Hur olika saker i texten ska läsas.</li> <li>- Är nära händelser och karaktärer i texten.</li> <li>- En aktiv läsare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questioning the Author.</li> <li>- Reciprocal Teaching.</li> <li>- Transactional Strategies Instruction.</li> </ul>	<p>Undervisningen är som bäst nr den fokuserar på några välformulerade strategier. Detta förbättrar elevernas förståelse.</p>
<p>Yvonne Halleson</p> <p><i>Lässtrategier för att lyckas – om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser</i></p>	<p>Yvonne Halleson vill ta reda på vilka lässtrategier ”goda läsare” använder när de läser texter.</p>	<p>I undersökningen ingick 31 elever som gick första året på gymnasiet, på ett samhällsvetenskapligt program. Eleverna valdes särskilt ut med</p>	<p>Goda läsare använder många olika strategier för att förstå en text. En god läsare läser om texten flera gånger för att få veta om de har</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Använder flera strategier.</li> <li>- Kan läsa texten flera gånger.</li> <li>- Läger fokus på viktiga delar i texten.</li> </ul>		

<p>Tidsskriftartikel</p> <p><i>Forskning om undervisning och lärande, 2 (4)</i></p> <p>2016, Sverige</p> <p>PRIMO</p>		<p>tanke på deras höga intagningspoäng.</p>	<p>förstått allt. Andra gången en god läsare läser texten kan otydligheter redas ut, fokus läggs på viktiga delar samt få syn på textens huvuddelar.</p>			
<p>Rachel Brown</p> <p><i>The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction</i></p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p><i>The Reading Teacher, 61 (7), s.538-547</i></p> <p>2008, USA</p> <p>PRIMO</p>	<p>Rachel Brown vill veta vad TSI-lärare gör i sin undervisning och hur detta påverkar elevernas lärande kring lässtrategier och läsförståelse.</p>	<p>I studien ingick 10 lärare, 5 i en TSI-grupp och 5 i en grupp som inte var TSI. Lärarna arbetade på olika skolor men i samma distrikt. Studien pågick under ett års tid.</p>	<p>TSI-lärarna pratar och tänker högt mer än de andra lärarna. De förklarar och visar strategierna mer tydligt för eleverna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gör kopplingar och drar slutsatser.</li> <li>- Har ett mål med läsningen.</li> <li>- Kontrollstrategier.</li> </ul>	<p>Transactional Strategies Instruction</p>	<p>Gradvis ansvarsfrihet från lärare till elever.</p>

<p>Carolyn P. Casteel, Bess A. Isom &amp; Kathleen F. Jordan</p> <p><i>Creating Confident and Competent Readers: Transactional Strategies Instruction</i></p> <p>Tidskriftartikel</p> <p>Intervention in School and Clinic, 36(2) s.67–74</p> <p>2000. USA</p> <p>ERIC</p>	<p>Författarna ville med studien se om elever inte bara fick bättre läsförståelse utan också hur de såg sig själva som läsare efter att ha undervisats i TSI, alltså hur, varför och när eleverna ska använda olika strategier.</p>	<p>I studien ingick 20 elever i årskurs 4-6.</p>	<p>Resultatet efter studien visade att genom att arbeta med detta fick eleverna bättre läsförståelse samt att de fick bättre uppfattning av sig själva som läsare. Resultatet visar också att strategierna funkar i nästan alla klassrumssituationer.</p>		<p>Transactional Strategies Instruction.</p>	<p>Explicit undervisning. Läraren visar och sedan modellerar eleverna för varandra.</p>
<p>Douglas, J. Hacker &amp; Arnette Tenent</p> <p><i>Implementing Reciprocal Teaching in the Classroom: Overcoming Obstacles and Making Modifications</i></p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p>Journal of Educational Psychology, 94(4) s. 699-718</p> <p>2002, USA</p> <p>PRIMO</p>	<p>Undersöka hur lärare genomför Reciprocal Teaching. Vad eleverna tyckte om programmet.</p>	<p>Tre års studie i USA. Det var skolorna som kontaktade D.J. Hacker för att få ett läskunnighetsprogram. I studien ingick två skolor från förskola till klass 6. På varje skola gick 300–400 elever. Skola 1: Elever: 100 % afroamerikaner. Lärare: 65 % afroamerikaner, 35 % kaukasier. Skola 2: Elever: 55 % kaukasier, 38 %</p>	<p>82 % av eleverna gillade programmet. 85 % av eleverna tyckte att de blev en bättre läsare. 70 % av eleverna angav att de läste mer under perioden. På en skala mellan 1–10 gav 82 % av eleverna 8 eller högre.</p> <p>Av de fyra strategierna i RT användes att fråga mest följt av sammanfattning. Många lärare la till</p>		<p>- Reciprocal Teaching.</p>	<p>Undervisningen är uppdelad i faser.</p>

		afroamerikaner, 7 % spansktalande/asiater. Lärare: 56 % kaukasier, 38 % afroamerikaner, 6 % spansktalande.	att eleverna skulle skriva ner det de gjorde också.			
<p>Helena Eckeskog</p> <p><i>Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i årskurs 1–2.</i></p> <p>Doktorsavhandling</p> <p>Umeå Universitet, Institutionen för språkstudier.</p> <p>2014, Sverige</p> <p>PRIMO</p>	<p>Syftet med studien är att följa några lärare som ska utveckla arbetet med läsförståelse i årskurs 1–2 för att uppnå målen i årskurs 3. Syftet är även att hur detta påverkar barnens läsförståelse och motivation.</p>	<p>6 lärare där forskaren har följt undervisning i läsförståelse via observationer och intervjuer. Även lärarnas loggbok från tiden har kompletterat beskrivningen.</p>	<p>Lärarna undervisar på lite olika sätt men arbetsätten liknar ändå varandra. Fokus på många enskilda lektioner är på förståelsestrategier. Eleverna kan koppla texter till sig själva genom arbetssättet, de kan också reda ut oklarheter och ställa frågor. Eleverna är intresserade av att läsa och de förstår innehållet bättre.</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicit undervisning.</li> <li>- Gå igenom strategi för strategi.</li> <li>- Förbereda för att eleverna ska kunna ta sig an texter själva.</li> </ul>

<p>Margaret G. McKeown, Isabel L. Beck &amp; M. Jo Worthy</p> <p><i>Grappling with text ideas: Questioning the author.</i></p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p>The Reading Teacher, 46 (7). 560-566</p> <p>1993, USA</p> <p>PRIMO</p>	<p>Syftet med studien är att få elever att förstå det de läser genom användning av strategier.</p>	<p>Årskurs fyra.</p>	<p>Eleverna förstod vad de läste. Elever som varit svåra att få engagerade blev mer aktiva i undervisningen. De förstod att det inte var dem det var fel på utan författaren som formulerat dåligt.</p>		<p>- Questioning the Author.</p>	
<p>Monica Reichenberg &amp; Britt-Marie Emanuelsson</p> <p><i>Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie.</i></p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p>Acta Didactica Norge, 8 (1)</p> <p>2014, Sverige</p> <p>PRIMO</p>	<p>Studiens syfte är att utvärdera två olika lässtrategimetoder. Forskarna vill också fylla det svenska tomrummet som finns inom detta forskningsområde.</p>	<p>71 elever från fyra klasser i årskurs 3. 39 pojkar och 32 flickor.</p>	<p>Elevernas läsförståelse ökade oavsett vilken strategi de arbetade med.</p>		<p>- Reciprocal Teaching. - Questioning the Author.</p>	<p>- Innehållsinriktad undervisning. - Strategiinriktad undervisning.</p>



<p>Isabel L. Beck, Margaret G. McKeown, Rebecca L. Hamilton &amp; Linda Kucan</p> <p><i>Getting at the Meaning: How To Help Students Unpack Difficult Text.</i></p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p>American Educator</p> <p>1998, USA</p> <p>PRIMO</p>	<p>Syftet med studien är att undersöka i vilken utsträckning mer sammanhängande textpresentationer skulle underlätta elevernas förståelse.</p>	<p>Studien genomfördes i en fjärdeklass.</p>	<p>Eleverna förstod betydligt mer av texten och kunde svara på frågor mer korrekt.</p>		<p>- Questioning the Author.</p>	<p>Läser texten steg för steg. På så sätt bygger eleverna upp en förståelse.</p>
<p>Annemarie S. Palincsar &amp; Ann L. Brown</p> <p><i>Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring.</i></p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p>Cognition and Instruction, 1 (2)</p> <p>1984, USA</p> <p>Google Scholar</p>	<p>Syftet med studien är att se om elever med hjälp av RT kan förstå texter och öka sin läsförståelse.</p>	<p>37 elever varav 24 med lässvårigheter och 13 utan lässvårigheter. De var uppdelade i fyra grupper. 2 kontrollgrupper och 2 riktiga grupper. En av kontrollgruppen och en av de riktiga grupperna hade lärare medan de andra inte hade en lärare som hjälpte dem.</p>	<p>Eleverna ökar sin läsförståelse genom RT.</p>		<p>- Reciprocal Teaching.</p>	<p>Eleverna pratar med läraren och får träna på att vara samtalsledare.</p>

<p>Kelley Stricklin</p> <p><i>Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique.</i></p> <p>The Reading Teacher, 64(8)</p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p>2011, USA</p> <p>ProQuest</p>	<p>Alla lärare vill att deras elever ska bli goda läsare. Kelley Stricklin undersöker hur undervisningen kan se ut för att eleverna ska nå dit.</p>	<p>Kelley Stricklins egen klass.</p>	<p>Genom att använda rekvisita i undervisningen blir den rolig. Eleverna förstår strategierna bättre.</p>		<p>- Reciprocal Teaching</p>	<p>Undervisningen ska vara rolig. Genom att använda rekvisita blir undervisningen ett äventyr. Detta gör att målet uppnås enklare.</p>
<p>Michael Pressley, Pamela Beard El-Dinary, Irene Gaskins, Ted Shuder, Janet L. Bergman, Janice Almasi &amp; Rachel Brown</p> <p><i>Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies.</i></p> <p>The Elementary School Journal, 92(5)</p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p>1992, USA</p> <p>Google Scholar</p>	<p>Hur lärare använder TSI i klassrummet samt vad det har för effekter.</p>	<p>Lärare på flera skolor som undervisar i TSI.</p>	<p>Att arbeta med TSI ger eleverna motivation att fortsätta läsa. Många positiva effekter.</p>		<p>- Transactional Strategies Instruction</p>	<p>Strategierna introduceras en och en. Eleverna behöver få syn på var, hur och varför strategierna används.</p>

<p>Rachel Brown &amp; Lynn Coy-Ogan</p> <p><i>The Evolution of Transactional Strategies Instruction in One Teachers Classroom.</i></p> <p>The Elementary School Journal, 94 (2).</p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p>1993, USA</p> <p>ProQuest</p>	<p>Syftet med studien är att titta på hur eleverna ska bli mer delaktiga i undervisningen.</p>	<p>En lärare läste berättelser och undervisade om strategier i 3 år för elever i klass 2.</p>	<p>Eleverna var mer delaktiga i lektionerna med TSI. De visste hur de skulle använda strategierna bättre efter att de kontinuerligt fått instruktioner och träning.</p>		<p>- Transactional Strategies Instruction.</p>	<p>Genom att kontinuerligt använda strategier i undervisningen lär sig eleverna att använda dem korrekt.</p>
<p>Susan Allen</p> <p><i>An Analytic Comparison of Three Models of Reading Strategy Instruction.</i></p> <p>IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41 (4)</p> <p>Tidsskriftartikel</p> <p>2003. USA</p> <p>ProQuest</p>	<p>Jämföra olika metoder.</p>	<p>Litteraturstudie.</p>	<p>Det finns både likheter och skillnader mellan metoderna. Oavsett vilken metod man använder ökar elevernas förståelse.</p>		<p>- Reciprocal Teaching. - Transactional Strategies Instruction.</p>	

