

# Det finns en djungel av olika metoder men man lär sig med tiden

En kvalitativ studie om lärares arbete med  
läsförståelsestrategier i årskurs F – 3

**KURS:** Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp  
**PROGRAM:** Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklassen och grundskolans årskurs 1–3  
**FÖRFATTARE:** Lina Karlsson  
**EXAMINATOR:** Zlatan Filipovic  
**TERMIN:** VT19

## SAMMANFATTNING

---

Lina Karlsson

”Det finns en djungel av olika metoder men man lär sig med tiden” – En kvalitativ studie om lärares arbete med läsförståelsestrategier

Antal sidor: 34

---

Skolverket (2018) benämner lässtrategier som ett viktigt moment och det genomsyrar hela grundskolan. Resultaten från en studie, PIRLS visar att det har funnits svackor i svenska elevers läsförståelse men vid senaste genomförandet, 2016 presterade svenska elever goda resultat. Syftet med denna studie är att undersöka hur verksamma lärare upplever sin undervisning med läsförståelsestrategier och det besvaras genom studiens två frågeställningar:

- Hur arbetar lärare med läsförståelsestrategier?
- Vilka möjligheter och utmaningar upplever sig lärarna ha i arbetet med läsförståelsestrategier?

Studien utgår från det sociokulturella perspektivet, vilket i korta drag handlar om att lära i samspel med andra människor (Säljö, 2014). Det är en kvalitativ studie som utgår från en undersökning i form av webbaserad enkät. Enkäten undersöker lärares uppfattning om strategiundervisning. Underlaget för det empiriska materialet består av 33 stycken lärare som medverkat i undersökningen. Resultatet visar fyra metoder som används i strategiundervisning och *En läsande klass* var den metod som var populärast. Deltagarna i undersökningen arbetar främst med läsförståelsestrategier för att utveckla eleverna till strategiska läsare. En svårighet som framkom var att strategiundervisning är tidskrävande eftersom alla elever ligger på olika kunskapsnivåer och behöver olika tid för att träna på strategierna.

---

Sökord: Läsförståelse, läsförståelsestrategier, undervisning, årskurs F-3, lärare

---

## ABSTRACT

---

Lina Karlsson

“There is a jungle of different methods but one learns with time” - A qualitative study on teachers' work with reading comprehension strategies

Pages: 34

---

The National Agency of Education refers to reading strategies as an important element that permeates the entire compulsory school. The results from a study, PIRLS, show that there have been weaknesses in Swedish students' reading comprehension. In the recent study from 2016, Swedish students performed with good results. The purpose of this study is to investigate how active teachers experience their teaching with reading comprehension strategies, which is answered by the study's two questions:

- How do teachers work with reading comprehension strategies?
- What opportunities and challenges do the teachers encounter when working with reading strategies?

The study is based on the socio-cultural perspective, which briefly means learning in interaction with other people (Säljö, 2014). It is a qualitative study that is based on a web-based survey. The survey examines teachers' perception of strategy teaching. The material is based on 33 teachers who participated in the study. The result clarifies that four methods are predominantly used in strategy teaching and A Reading class (*En läsande klass*) was the method that emerged as most popular. The participants in the survey mainly work with reading comprehension strategies aiming to develop the students into strategic readers. A difficulty that emerged was that strategy teaching is time-consuming because all students are at different levels of knowledge and need different time allocation to practice the strategies.

---

Keywords: Teacher, reading comprehension, reading strategies, teaching, grade 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>
3.1 Styrdokument om läsförståelse och lässtrategier.....	3
3.2 Läsförmåga och läsförståelse .....	3
3.3. Läsförståelsestrategier och modeller.....	4
3.3.1. Reciprocal Teaching .....	5
3.3.2. Transactional Strategies Instruction.....	5
3.3.3 Questioning the Author .....	6
3.3.4. En läsande klass .....	6
3.4 Undervisning med lässtrategier .....	8
3.5 PIRLS.....	9
3.6 Sociokulturellt perspektiv .....	9
<b>4. Metod</b> .....	<b>11</b>
4.1 Metodbeskrivning .....	11
4.2 Urval.....	11
4.3 Datainsamling och analys.....	13
4.4 Etiska aspekter .....	14
4.5 Tillförlitlighet .....	14
<b>5. Resultat</b> .....	<b>16</b>
5.1 Introducering av läsförståelsestrategier .....	16
5.2 Arbete med läsförståelsestrategier .....	18
5.2.1 Planering av undervisning .....	19
5.2.2 Modellering.....	20
5.3 Möjligheter i arbete med läsförståelsestrategier.....	20
5.4 Vad är viktigt i arbetet med läsförståelsestrategier?.....	22
5.5 Utmaningar.....	23
5.6 Resultatsammanfattning .....	24
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>26</b>
6.1 Metoddiskussion.....	26
6.2 Resultatdiskussion.....	28
6.3 Avslutning och förslag för vidare forskning.....	31
<b>Bilagor</b> .....	<b>1</b>
Bilaga 1 - Informationsbrev .....	1
Bilaga 2 – Enkät .....	1

## 1. Inledning

En undersökning från PIRLS (Skolverket, 2017b) menar att de svenska eleverna år 2017 tillbringade mindre tid åt läsning på sin fritid, i jämförelse med samma undersökning år 2011. Orsaken till minskningen av läsintresset är att en stor del av eleverna idag saknar läsglädje (ibid). I det kunskapssamhället vi lever i, är läsförmåga och läsförståelse en kunskap som är viktig. I utbildningssyfte använder vi läsförståelse för att tillägna oss ny kunskap men läsförståelse är inte enbart viktig i utbildningssyfte. En förmåga att läsa med förståelse krävs även för en fullvärdig individ i samhället och arbetslivet (Bråten, 2010). För att skaffa sig en bra läsförståelse krävs det att läsaren använder sig av läsförståelsestrategier, vilket innebär konkreta sätt för att angripa en text. Läsförståelse och undervisning om läsförståelsestrategier är viktig och därför är det ett centralt innehåll i kursplanen i svenska, som genomsyrar hela grundskolan (Skolverket, 2018; Skolverket, 2017a).

Lässtrategier är ett ämnesområde som på senare decennier fått mycket uppmärksamhet och är aktuellt inom forskning. Bakomliggande vetenskaplig teori baseras på det sociokulturella perspektivet som handlar om att lära i samspel med andra. Vi lär av varandra! (Lärarnas Riksförbund, 2014; Säljö, 2017).

Min erfarenhet från VFU och vikariat inom skolverksamheten är att det finns material i klassrummen som är kopplat till läsförståelsestrategier men jag har inte sett materialet tillämpas. Därför intresserar jag mig för att undersöka hur lärarna tänker kring läsförståelse och dess undervisning, vilka metoder används och vad är målet med undervisning om läsförståelsestrategier? Jag har tidigare skrivit ett arbete om läsförståelsestrategier som handlade om deras betydelse för elevers läsförståelseutveckling (Karlsson & Conyer, 2018). I denna studie har jag riktat ett fördjupat intresse och fokus på hur lärarna upplever sin undervisning om läsförståelsestrategier. Studien har valt att undersöka hur verksamma lärare arbetar med läsförståelsestrategier i årskurs F-3. Det gjordes en begränsning till grundskolans tidiga årskurser eftersom det är den yrkeskategorin jag inriktar mig på samt att det är där eleverna utvecklar läsförmågan.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med arbetet är att undersöka hur 33 verksamma lärare i åk F-3 upplever arbetet med läsförståelsestrategier i undervisningskontext. Följande frågeställningar ska besvaras i studien:

- Hur arbetar lärare med läsförståelsestrategier?
- Vilka möjligheter och utmaningar upplever sig lärarna ha i arbete med läsförståelsestrategier?

### 3. Bakgrund

I detta kapitel kommer följande att behandlas: 3.1 redogör för vad styrdokumentet skriver om läsförståelse och lässtrategier. I avsnitt 3.2 beskrivs mer utförligt om läsförståelse och i 3.3 lyfts begreppet läsförståelsestrategi fram samt beskrivningar av utvalda metoder om läsförståelsestrategier. Resultatet av PIRLS skrivs fram i avsnitt 3.4 och sist presenteras arbetets teoretiska utgångspunkt i 3.5.

#### 3.1 Styrdokument om läsförståelse och lässtrategier

Undervisning om läsförståelsestrategier är ett viktigt moment som ger elever möjlighet att utveckla sin läsförmåga. Därför är läsförståelsestrategier ett centralt begrepp som är genomgående i hela grundskolans årskurser 1–9 (Skolverket, 2017a). Ett centralt innehåll för årskurserna 1 – 3 är att undervisningen ska bidra med ”lässtrategier för att förstå och tolka texter...” (Skolverket, 2018, s.258). När kursplanen skriver att eleverna ska använda sig av läsförståelsestrategier menas konkreta sätt som de ska använda sig av för att angripa en text. Läsförståelsestrategier innebär att läsaren gör något med texten (Skolverket, 2017a).

Enligt läroplanens kunskapskrav ska eleverna i slutet av årskurs 1 kunna läsa enkla meningar i elevnära texter med hjälp av ljudningsstrategi. Eleven ska kunna återge någon viktig del av innehållet på ett sätt som visar elevens läsförståelse. De elever som går i årskurs 3 ska kunna läsa texter med flyt och använda sig av läsförståelsestrategier på ett fungerande sätt (Skolverket, 2018).

#### 3.2 Läsförmåga och läsförståelse

Lundberg och Herrlin (2014) förklarar begreppet läsförmåga som fem olika dimensioner som samspelar med varandra. De fem dimensionerna är 1) *fonologisk medvetenhet*, 2) *ordavkodning*, 3) *flyt i läsningen*, 4) *läsförståelse* och 5) *läsintresse*. En elev som kan förknippa bokstäver med tillhörande bokstavsljud har fonologisk medvetenhet. Vid ordavkodning kan eleven identifiera och känna igen skrivna ord. Flyt i läsningen handlar inte enbart om att läsa tillräckligt snabbt. Det innebär att läsaren har kunskap om var betoningen på ord ska vara samt veta när paus krävs i texten. Läsförståelse är den fjärde dimensionen och det innebär att läsaren kan förstå innehållet i en text. Den femte dimensionen är läsintresse, vilket handlar om positiv inställning till läsning samt att läsaren

upplever läsning som lustfullt (Lundberg & Herrlin, 2014). Kortfattat förklarar Skolverket (2016) att begreppet läsförmåga består av två övergripande processer, avkodningsförmåga och läsförståelseförmåga. Den tekniska delen ingår i avkodningsförmågan medan tolkning och meningsskapande är en del av läsförståelseförmågan. De olika processerna har olika utvecklingsförlopp hos elever men uppges vara i balans när eleven har en uppnått en god läsförmåga (ibid).

Läsförståelse handlar om samspel mellan läsare och text. Det handlar om att undersöka och finna textens innehåll och budskap. Läsaren måste också skapa mening utifrån den lästa texten och koppla till läsarens tidigare kunskaper och erfarenhet om textens tema. För att påstå att läsaren har förstått texten kan hen inte utforma vad som helst utan bör vara bunden till textens innehåll. Då läsaren kopplat innehållet till sin egen kunskap och erfarenheter bidrar det till att andra inte förstår texten på samma sätt eftersom alla har kopplat till olika kunskaper och erfarenheter (Bråten, 2010). Läsförståelse är en tyst process och därför bör lärare medvetet undervisa om läsförståelsestrategier vid läsning. Undervisning om olika strategier hjälper eleverna att få kunskaper om hur man som läsare ska göra för att tolka och få kunskap om innehållet i en skriven text (Westlund, 2017; Fridolfsson, 2015).

För att behärska ett språk är ordförrådet en grundläggande del och dess omfång är avgörande för framsteg i en elevs skolgång. Elever med svenska som andraspråk behöver ett centralt ordförråd för att följa med i skolan och oftast blir texter obegripliga för dessa elever eftersom det krävs ett större ordförråd och språklig medvetenhet. Det innebär svårigheter i utvecklingen av läsförmåga och läsförståelse för andraspråkselever (Bergman, 2001). Skolframgång kräver mer än basordförråd, vilket bidrar till att andraspråkselever med begränsat ordförråd får en bristande skolframgång (Salameh, 2011).

### **3.3. Läsförståelsestrategier och modeller**

Oavsett syfte med läsningen behöver en läsare tillämpa läsförståelsestrategier för att samla den information som behövs från skriven text (Eckeskog, 2013; Westlund, 2017). Lässtrategier kan delas upp i två delar, avkodningsstrategier och läsförståelsestrategier. Avkodningsstrategier behandlar den tekniska sidan av läsningen, att lära sig att läsa medan läsförståelsestrategier handlar om mentala verktyg som gör att läsaren kan förstå och tolka



olika texter (Westlund, 2017). I denna studien riktar sig arbetet mot läsförståelsestrategier, att förstå skriven text.

Samtliga modeller om läsförståelsestrategier är ett kontinuerligt verktyg för läraren att använda sig av i undervisningskontext. Nedan beskrivs fyra utvalda modeller som inriktar sig mot läsförståelsestrategier.

### **3.3.1. Reciprocal Teaching**

Den första modellen som beskrivs heter *Reciprocal Teaching* men kallas också för *RT*. Modellen framställdes av Palinscar & Brown på 1980-talet och det främsta syftet var att utveckla svaga läsare. Forskarna konstruerade fyra stycken läsförståelsestrategier som goda läsare använder sig av vid tolkning och förståelse av skriven text. De fyra strategierna är: 1) att förutspå handlingen i texten; 2) ställa frågor om texten; 3) att förtydliga det som är oklart i texten, exempelvis uppmärksamma svåra ord; 4) att sammanfatta textens innehåll.

*RT*-modellen bygger på att läraren modellerar för eleverna och tänker-högt vid introduktion av läsförståelsestrategierna, detta för att synliggöra för eleverna hur läsförståelsestrategierna används och tillämpas. Läsförståelsestrategierna behöver inte följas i en exakt ordning och samtliga läsförståelsestrategier behöver inte tillämpas vid varje undervisning. Dock bör lärare fokusera på en läsförståelsestrategi i taget, för att ge utrymme till eleverna att träna på tillämpningen av varje läsförståelsestrategi (Palinscar & Brown, 1984; Westlund, 2012).

### **3.3.2. Transactional Strategies Instruction**

Ytterligare en modell vid namn *Transactional Strategies Instruction* omfattar undervisning i läsförståelsestrategier. Modellen kallas för *TSI* och utgår från samma fyra grundstrategier som i *RT*: 1) att förutspå; 2) ställa frågor; 3) utreda otydligheter; 4) sammanfatta texten. Syftet är att läsförståelsestrategierna ska vara befintliga i ett givet ämnesinnehåll, där lärare och elever tillsammans utvecklar förståelse och meningsskapande av text. I modellen är också samtalet och interaktion en viktig del som bidrar till att lärare och elever tolkar text gemensamt. Lärarens roll inom *TSI* är att modellera eller tänka-högt om läsförståelsestrategierna för att synliggöra tillvägagångssättet för att förstå text. Elever uppmuntras att berätta högt eller modellera om hur de tänker när de använder

läsförståelsestrategierna, då de ska delge sina läserfarenheter med klasskamrater. (Westlund, 2012).

Modellerna *RT* och *TSI* anses vara liktydiga, vilka utgår från samma fyra läsförståelsestrategier. Det som skiljer modellerna åt är att *RT*-modellen undervisas under en kort men intensiv tidsperiod. Medan *TSI* är en vidareutveckling från *RT* och arbetet sker långsiktigt med hållbara förändringar i elever utveckling inom läsförståelse (Andreassen, 2008).

### 3.3.3 Questioning the Author

I modellen *Questioning the Author*, även kallad *QtA*, omfattas textsamtal som en del av strategiundervisningen. Textsamtalet mellan lärare och elever kan innehålla olika frågetyper, både slutna och öppna frågor, så länge frågorna handlar om författaren till texten. I *QtA* ska elever ställa frågor som ifrågasätter författaren och riktar in sig mot vad författaren vill få fram med den skrivna texten. Genom att elever ställer frågor till texten lär de sig att tänka ur författarens perspektiv men också uppmärksamma det som är otydligt i texten. Lärare vägleder elever in i rollen där de ska ställa frågor till texten genom att dela upp texten i kortare avsnitt som elever läser en i taget för att sedan stanna upp och ställa frågor. Det blir vidare ett konstruktivt textsamtal om innehållet där elever och lärare interagerar med texten. Lärare måste förklara och visa relevanta frågetekniker eller läsförståelsestrategier för att eleverna ska kunna tillämpa dem (Sencibaugh & Sencibaugh, 2015; Eckeskog, 2013).

### 3.3.4. En läsande klass

*En läsande klass* är ett projekt som är grundat i Sverige av Martin Widmark, barn- och ungdomsförfattare samt grundlärare. Det är ett projekt som grundar sig i träning av läsförståelsestrategier för att utveckla svenska elevers läsförståelse. Samtliga läsförståelsemetoder som nämns ovan *RT*, *TSI* och *QtA* har inspirerat *En läsande klass*. *En läsande klass* utgår från de fyra grundliga läsförståelsestrategierna som är befintliga i *RT* och *TSI*, att förutspå, ställa frågor, reda ut det som är oklart och sammanfatta innehållet. Det är ytterligare en läsförståelsestrategi som är inkluderad i *En läsande klass*, vilket utgår från *QtA* och det är att skapa inre bilder (Gonzalez, Hugander, Jonsson, Pettersson, Trapp & Widmark, 2014).

Syftet med *En läsande klass* är att lärare kan använda metoden som ett konkret verktyg i läsförståelseundervisning. De olika strategierna har i metoden blivit karaktärerna *spågumman*, *reportern*, *detektiven*, *cowboyen* och *konstnären*. Karaktären *spågumman* förutspår och ställer hypoteser om texten och innehållet genom att granska bilder, titel och rubriker. *Detektiven* används när något är otydligt i texten, exempelvis nya ord som är svåra eller att läsa om ett stycke som är svårläst. *Reportern* ställer frågor och det kan vara frågor om sådant som står i texten eller frågor mellan raderna där läsaren behöver finna ledtrådar i texten för att besvara frågan. Karaktären *cowboyen* fångar in det viktigaste i texten och sammanfattar innehållet. Den sista karaktären *konstnären* är en strategi som handlar om att skapa inre bilder av den lästa texten, att leva sig in i texten genom att se, höra och känna (Gonzalez et al., 2014).

Det har riktats en del kritik mot *En läsande klass*. I en artikel av forskarna Ulla Damber och Jan Nilsson (2014) riktas främst kritik mot att materialet i projektet saknar vetenskaplig förankring. Damber och Nilsson (2014) betonar att bristen på vetenskaplig förankring gör det svårt att ta till sig materialet som medföljer i studiehandledningen. Grundaren Martin Widmark har också nämnt forskarna Monica Reichenberg och Barbro Westlund som samarbetspartner men båda förnekar deras medverkan i framtagandet av materialet. Samma artikel menar också att *En läsande klass* fokuserar på instrumentell träning av strategierna istället för på innehållet i texten (Damber & Nilsson, 2014).



Bild 1; karaktärer från *en läsande klass* (Gonzalez et al., 2014).

### 3.4 Undervisning med lässtrategier

Målet med undervisning om läsförståelsestrategi är att eleverna ska lära sig olika strategier som de sedan kan använda vid all form av läsning. Eleverna bör veta när, var och hur olika läsförståelsestrategier ska användas. Ett annat syfte med att lära elever läsförståelsestrategier är att de ska utvecklas till strategiska läsare, vilket omfattar förmågan att reflektera och förstå skriven text (Eckeskog, 2013). Ett annat mål med läsförståelsestrategier är att införa dessa i undervisningen för att ge eleverna mentala verktyg som de kan använda för att förstå innehållet i olika texter (Westlund, 2012). För att synliggöra läsförståelsestrategier för elever använder lärare en metod som kallas modellering eller tänka-högt-metoden. Metoden går ut på att läraren visar elever hur hen tänker och tolkar en text (Westlund, 2017). Vid undervisning om läsförståelsestrategier behöver lärare fundera över hur hen tillämpar läsförståelsestrategier för att sedan kunna modellera för elever. För att lärare ska vägleda elever krävs träning vid tänka-högt-metoden då lärare synliggör hur läsförståelsestrategierna tillämpas (Westlund, 2012). Det är inte enbart vid introducering av läsförståelsestrategier som lärarens stöd krävs, utan stöttning är centralt under pågående lärande hos eleverna. Det är ett ansvar hos läraren att följa upp och stödja eleverna i deras tankebanor vid tillämpning av läsförståelsestrategier (Skolverket, 2016).

Undervisning om läsförståelsestrategier bör innehålla samtal om böcker för att möjliggöra kommunikation med andra människor, vilket har utgångspunkt i att eleverna måste kommunicera för lärande. Vid samtal och dialog mellan elever eller elever och lärare delges samtliga tankar och elever inhämtar tankar och idéer från sina klasskamrater. Genom att diskutera om böckers innehåll öppnar det upp för nya perspektiv och de muntliga diskussionerna blir viktiga för elevers förståelse av innehållet i text (Jönsson, 2007; Eckeskog, 2013).

Undervisningen med läsförståelsestrategier kan innebära utmaningar och det är tillämpningen av läsförståelsestrategierna som kan upplevas som svåra. Det är olika steg som ska följas i arbetet och det kan uppfattas som tidskrävande att lära sig samtliga läsförståelsestrategier. Läsförståelsestrategierna är inte svåra men det är genomförandet som kan vara komplicerat eftersom det är en process att lära sig när, var och hur läsförståelsestrategierna ska användas (Pilten, 2016).

### 3.5 PIRLS

Det är forskningsorganisationen IEA, *International Association of the Evaluation of Educational Achievement* som har konstruerat den internationella studien PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*. Studien genomförs vart femte år och syftet är att granska fjärdeklassares läsförmåga. Studien startade år 2001 och har sedan dess genomförts år 2006, 2011 och 2016. Det är ett 50-tal länder som deltar i studien och Sverige har deltagit i studien sedan starten 2001 (Skolverket, 2017b).

Vid första genomförandet av studien år 2001, resulterade svenska elevers resultat i toppen bland deltagande länder. I genomförandet av undersökningen åren därpå, 2006 och 2011, bröts den svenska topplaceringen och resultaten för svenska elever sjönk. En orsak till det sjunkande resultatet var brist på läsförmåga av sakprosa. Den senaste medverkan år 2016, visade glädjande en förbättring vad gäller Sveriges resultat hos fjärdeklassare. Vid PIRLS 2016 har granskningen presenterat en vändning av Sveriges resultat i studien och eleverna presterade lika bra vid läsförmåga i skönlitteratur som sakprosa (Skolverket, 2017b).

Sammanfattningsvis har svenska elevers resultat i studien visat på en jämförelsevis bra läsförmåga men det har också funnits brister vid deltagandet år 2006 och 2011. Medverkan i PIRLS 2016 förtydligar att Sveriges resultat åter är bra och håller samma nivå som vid medverkan år 2001, där Sverige hamnade på topplacering. Ur ett annat perspektiv handlar det inte om någon specifik elevgrupp som presterar bra år 2016 utan nästan alla elevgrupper har förbättrat sitt resultat sedan 2011. Det handlar om att elever med olika kulturella och socioekonomiska bakgrunder, såväl flickor som pojkar, visat ett bra resultat vid medverkan av PIRLS 2016 (Skolverket, 2017b).

### 3.6 Sociokulturellt perspektiv

Forskning om läsförståelseundervisning har en teoretisk grund inom kognitiv psykologi men det är i ett sociokulturellt sammanhang som lärandet sker (Skolverket, 2016). Det sociokulturella perspektivet har utgångspunkt i tankar och arbeten av Vygotskij men som här refereras genom Säljö (2014; 2017). Det sociokulturella perspektivet grundar sig i människans utveckling i ett sociokulturellt och biologiskt perspektiv. Människor har alltid lärt sig av varandra i sociala sammanhang och det anses vara en naturlig del av lärandet. Samtalet är en viktig komponent för att bilda ny kunskap, då människor kommunicerar för att lära sig nya färdigheter och insikter. Med hjälp av språket har människor en förmåga

att dela erfarenheter och byta information med varandra. Människans erfarenhet är begränsat till vad vi har för erfarenheter med den fysiska kontakten med världen. Vid undervisning om texter utgår det sociokulturella perspektivet från att texter inte är någon avskildhet utan texter ingår i kommunikativa sammanhang där det förekommer interaktion och samtal. Tal och skrift binds ihop och utgår från varandra (Säljö, 2014).

Den *proximala utvecklingszonen* är ett bekant begrepp inom teorin och handlar om att behärska ny kunskap. Den beskriver ett avstånd mellan vad en elev kan prestera enskilt och vad en elev kan prestera under vägledning eller samarbete med kamrater. Tanken är att när en situation sätts in i en interaktiv och social praktik kan kunskap utvecklas (Säljö, 2014). Ny kunskap är också lättillgänglig om vi redan behärskar en färdighet inom området. För att kunna behärska ny kunskap behöver människan stöttning utifrån, vilket i skolsammanhang blir lärarens ansvar (ibid).

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*, som tydliggör ett samspel mellan redskap och människan. Det är ett samspel som är ledande för lärande och utveckling. Redskap inom det sociokulturella perspektivet skrivs fram som begreppet *artefakt*. *Artefakt* betyder verktyg eller redskap som vi använder i det vardagliga livet för att hantera problem och situationer. Till exempel anses språket vara en *artefakt* för att kommunicera och hantera sociala situationer. Ytterligare ett exempel är läsförståelsestrategier, som är en *artefakt* för att kunna förstå och tolka text (Säljö, 2017).

## 4. Metod

I det här kapitlet behandlas studiens metod i 4.1 och studiens urval beskrivs i avsnitt 4.2. Avsnitt 4.3 presenterar studiens tillvägagångssätt vad gäller datainsamling och analys. De etiska aspekter som krävs för studien nämns i avsnitt 4.4 och sista avsnittet lyfter fram studiens tillförlitlighet i 4.5.

### 4.1 Metodbeskrivning

Studiens mål riktas mot att besvara studiens frågeställningar och undersöka det formulerade syftet med studien. För att besvara dessa frågor valdes en kvalitativ metod. Det som kännetecknar denna studie och kvalitativ forskning är att det är empiriskt material som utifrån från undersökningar i praktiken (Bryman, 2018; Larsson, 1986). Ett högt antal medverkande i en studie samt att samla in material i form av enkät värderas som kvantitativ forskning. Dock innebär kvalitativ forskning detaljerad information och det anser jag att enkätens öppna frågor bidrog till (Bryman, 2018). De öppna frågorna bidrog till utförliga svar från de medverkande och frågorna är inkluderade för att skapa en djupgående uppfattning av lärares arbete med undervisning om läsförståelsestrategier. Svaren på frågorna bidrar till underlag för en djupare beskrivning av lärarnas arbete med lässtrategier. Underlaget till studien är webbaserade enkäter som verksamma lärare har deltagit i. Enkäten består av 17 frågor som både är öppna och slutna. Frågan om deltagarna ser undervisning om läsförståelsestrategier som ett komplement till annat ämnesområde eller enbart tillämpar undervisning med fokus på läsförståelsestrategier är ett exempel på en sluten fråga. En öppen fråga från enkäten är följande: ”På vilket sätt introducerar du läsförståelsestrategier för eleverna?” (Se enkäten i bilaga 2).

### 4.2 Urval

Målpopulationen för studiens undersökning är lärare som arbetar i årskurs F-3. Medlemmar i en Facebookgrupp fick anmäla sitt intresse för medverkan i undersökningen där samtliga anmälda fick medverka. En av lärarna som deltar i undersökningen har jag varit i kontakt med under den tidsperiod jag har studerat på Jönköping University.

För att få ett trovärdigt urval av deltagarna ställdes tre kriterier upp. Det första kriteriet innebär att deltagarna är verksamma lärare och undervisar i årskurs F-3 eftersom det är de årskurserna som studien fokuserar på. Det andra kriteriet är att de lärare som deltar i

undersökningen ska vara behöriga och ska ha gått en högskoleutbildning för att bli lärare. För att studien ska få en större bredd på resultatet är det tredje kriteriet att deltagare i enkäten inte arbetar på samma skolor. Det sistnämnda kriteriet bidrar till att eventuellt finna skillnader om hur lärare kan arbeta i undervisning om läsförståelsestrategier.

Det är sammanlagt 33 stycken lärare som har medverkat i undersökningen. Det är 5 stycken som inte varit anställda längre än 2 år, vilket betyder att de är relativt nya inom yrket. 11 stycken av de 33 medverkande har jobbat som lärare i 3–9 år men en stor del av lärarna, 17 stycken har jobbat i mer än 10 år som verksamma lärare.

Materialet av studien utgår från verksamma lärare, som arbetar i många olika kommuner. De kommuner som lärare arbetar i framgår i tabellen nedan:

**Tabell 1:** Vilka kommuner jobbar deltagarna i?

Kommun:	Antal deltagare:
Eda	1 st.
Ekerö	1 st.
Eskilstuna	2 st.
Eslöv	1 st.
Falköping	2 st.
Filipstad	1 st.
Göteborg	3 st.
Hallsberg	1 st.
Håbo	1 st.
Härjedalen	1 st.
Järfälla	1 st.
Karlskrona	1 st.
Karlstad	1 st.



Kristianstad	1 st.
Kungälv	1 st.
Malmö	1 st.
Mölnadal	1 st.
Norrköping	1 st.
Sollefteå	1 st.
Stenungsund	1 st.
Sävsjö	1 st.
Torsby	1 st.
Täby	1 st.
Uppvidinge	1 st.
Vaxholm	1 st.
Vännäs	1 st.
Västerås	2 st.
Österåker	1 st.

Totalt är det deltagare från 28 kommuner som bidrar till studiens material. Spridningen är allt från Malmö (Skåne) i syd till Vännäs (Västerbotten) i norr. Det är deltagare i studien från Eka kommun, som ligger vid gränsen till Norge till Österåker, Stockholm i öst. Detta visar det stora geografiska område som medverkar i studien.

### **4.3 Datainsamling och analys**

Resultatet från enkäten analyseras olika beroende på vilken frågetyp som ska analyseras. Vid slutna frågor kategoriseras svaren i de svarsmarkeringar som är befintliga i enkäten medan öppna frågor bidrar till en djupare analys som kräver att resultatet delas upp i olika teman (Ejlertsson, 2014).

Resultatsvaren kunde delas upp i fyra olika teman. Det första temat var material som omfattar hur deltagarna arbetar med läsförståelsestrategier i klassrummet. Hur lärarna arbetar med strategiundervisning behandlar också hur lärarna planerar den givna undervisningen. Det andra temat som resultatet kategoriseras i är varför lärarna arbetar som de gör och vad de förväntar att deras strategiundervisning bidrar till hos elevernas läsförståelseutveckling. Det tredje temat omfattar vad lärare tycker är viktigt i arbete med läsförståelsestrategier och det sista temat beskriver vad som kan vara svårt med strategiundervisning.

#### **4.4 Etiska aspekter**

Studien som består av empiriskt material kräver en kritisk och systematisk analys av insamlad data, vilket gör att undersökningsresultatet bör vara noggrant granskat. Den information som undersökningen har samlat in omfattar också etiska aspekter. *Informationskravet* är en av de aspekter som innebär att deltagaren blir uppmärksammad om studiens syfte och information om vad undersökningen omfattar. Detta gjordes genom ett informationsbrev till deltagarna (se bilaga 1). Den andra aspekten är *samtyckeskravet* där deltagare får besluta om de vill medverka i undersökningen, vilket de berörda informerades om. *Konfidentialitetskravet* är en aspekt som skyddar deltagare med att det insamlade materialet behandlas med konfidentialitet samt att informationen inte sprids vidare. Insamlat material används enbart för studien samt att materialet kommer att raderas vid studiens avslut. Den information som undersökningen samlar in används enbart till denna studie och används inte till andra ändamål, vilket är den sista etiska aspekten *nyttjandekravet*. Den sista etiska aspekten är uppfylld genom att det enbart är jag som författare som analyserar och bearbetar materialet och inte någon annan. Dessa fyra etiska aspekter har deltagarna blivit informerade om i informationsbrevet (Vetenskapsrådet, 2017).

#### **4.5 Tillförlitlighet**

All forskning som görs måste analyseras kritiskt för att kunna fastställa ett resultat tillförlighet. Vid kvalitativ forskning är det ett begrepp som nämns som ett grundläggande kriterium, *tillförlitlighet*. *Tillförlitlighet* delas in i fyra delkriterier:  *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera*. *Trovärdighet* innebär att resultatet ska vara korrekt tolkat utifrån det material som har samlats in. Det bidrar till

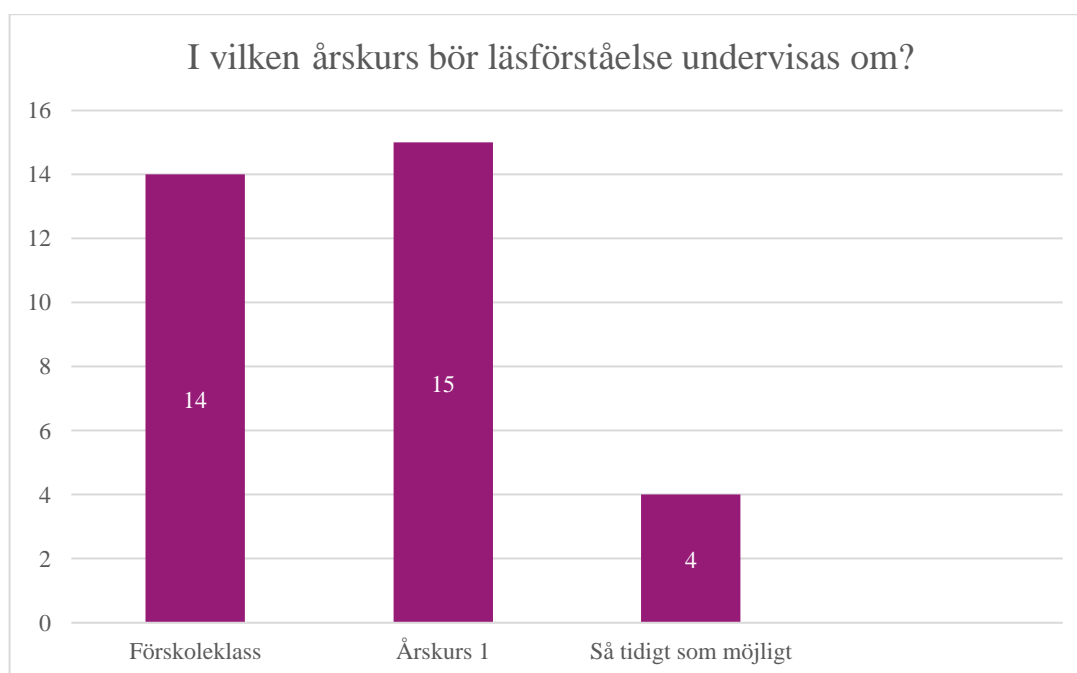
att olika beskrivning i materialet ska skrivas fram och det har säkerhetsställts genom att citera lärarnas tankar och framställanden som framkommit i undersökningen. För att uppfylla kraven *överförbarhet* kommer dessa olika beskrivningar i resultatet att skrivas fram för att läsare ska bedöma överförbarheten till den sociala verkligheten. *Pålitlighet* innebär att studien framhåller fullständiga redovisningar om olika faser och tillvägagångssätt i studieprocessen. Det sista kriteriet *en möjlighet att styrka och konfirmera* innebär att resultatet består av material från undersökningar utan mina personliga åsikter eller slutsatser (Bryman, 2018).

## 5. Resultat

I resultatavsnitten 5.1 – 5.2 presenteras underlag för studiens första frågeställning: *hur arbetar lärare med lässtrategier?* Introduktion av läsförståelsestrategier redogörs i 5.1 och arbetet i klassrummet beskrivs i 5.2. För att besvara frågeställning nummer två: *vilka möjligheter och svårigheter upplever sig lärarna ha i arbetet med lässtrategier?* tar avsnitt 5.3 upp möjligheter i arbete med läsförståelsestrategier. Avsnitt 5.4 lyfter fram vad som är viktigt i undervisning om läsförståelsestrategier och i 5.5 framkommer vilka svårigheter som tillkommer inom ämnesområdet. Slutligen presenteras en sammanfattning i 5.6.

### 5.1 Introducering av läsförståelsestrategier

En fråga som lärarna i enkäten skulle svara på var ”*I vilken årskurs är det rimligt att introducera läsförståelsestrategier i undervisningen?*” I tabellen nedan sammanställs de svarsresultat som har kommit in.



Figur 1 svar på frågan: *I vilken årskurs bör läsförståelse undervisas om?*

Det är 15 lärare (ca 47 %) som tycker att undervisningen bör omfatta läsförståelsestrategier i årskurs 1. De lärarna menar att arbete med strategier i årskurs 1 kan utgå ifrån gemensamt arbete, där läraren introducerar läsförståelsestrategier och klassen arbetar

tillsammans med strategierna. En av lärarna skriver: ” Jag tycker det är rimligt att börja i årskurs ett. Eftersom det är bra att börja tidigt och speciellt i samband med högläsning och gemensamt arbete.” Det framkommer också att undervisningen inte behöver benämna läsförståelsestrategierna vid namn, utan läraren tar upp läsförståelsestrategier som ett givet moment som klassen arbetar med i praktiken. En lärare förklarar: ” [...] man behöver inte benämna strategierna, utan det handlar om att man jobbar med dem i praktiken”. Lärarna upplever också att när läsförståelsestrategier introduceras tidigt i grundskolans årskurser, blir elever bekanta med begreppen läsförståelse och läsförståelsestrategier.

Lärare kan arbeta med läsförståelsestrategier på olika sätt och det menar de 14 lärare (42 %) som motiverat att läsförståelsestrategier ska introduceras i förskoleklassen. En lärare skriver: ”I förskoleklassen bör läsförståelsestrategier introduceras, genom att visa på att man bör ta hjälp av bilderna för att förstå texten. Läsförståelsen börjar redan innan läsaren knäckt koden och kan läsa på egen hand”. Undervisning om läsförståelsestrategier i förskoleklassen kan handla om att förstå text genom bilder och att läsförståelse är en förmåga som en elev kan ha innan hen har börjat läsa på egen hand. Aktiviteter i förskoleklassen med fokus på läsförståelsestrategier kan bland annat vara samtal vid högläsning som en lärare beskriver: ”Att samtala kring en text kan man göra med små barn och det är det som ger läsningen ett värde, för alla alltid.” Högläsning och samtal om text framkom som bra aktiviteter att arbeta med i förskoleklassen vid arbete med läsförståelsestrategier. Det går att arbeta med samtliga strategier i samtal och högläsning eftersom eleverna själva inte behöver ha förmågan att läsa för att kunna förstå och tolka innehållet.

En lärare beskriver ytterligare om varför det är rimligt att introducera läsförståelsestrategier tidigt i elevers skolgång: ”Jag började redan i år 1, nu i år 3 är många elever mycket bra på detta. Detta kommer jag göra igen.” Samtliga av lärarna tycker att läsförståelsestrategier är viktiga att introducera i förskoleklass eller årskurs ett.

Resultatet av enkäten visar att det är 4 lärare som har valt att motivera att undervisning om läsförståelsestrategier bör arbetas med ”så tidigt som möjligt” men en ytterligare motivering till vad som menas med tidigt saknas från de berörda deltagarna.

## 5.2 Arbete med läsförståelsestrategier

Resultatet av enkäten visar att lärare arbetar på olika sätt med läsförståelsestrategier. Det finns lärare som använder sig av en viss metod, någon som arbetar med olika metoder samt vissa som inte arbetar efter någon specifik metod. Dock visar resultatet att 26 av 33 lärare använder sig av en given metod i läsförståelseundervisning. Den metod som de överlägset flesta lärare arbetar med var *En läsande klass/läsfixarna* [ELK]. Resultatet visar att 70 % av lärarna i enkäten arbetar med metoden. De lärare som använder sig av *En läsande klass* arbetar aktivt med de figurer som är inkluderade i metoden: spågumman, detektiven, reportern, konstnären och cowboyn. I undervisningen används figurerna i relation till läsning av text samt vad syftet med läsningen är. Exempelvis om syftet med läsningen är att klargöra det som är otydligt använder läraren den figur som är kopplad till strategin för att utreda det otydliga. Det är då figuren detektiven som används vars jobb är att reda ut det som är oklart. Om eleverna ska sammanfatta texten används figuren cowboy, som fångar in det viktigaste i texten. Flera av lärarna menar att de tar hjälp av figurerna i *En läsande klass*. En lärare skriver följande: ”Använder mig av karaktärerna från en läsande klass just för att använda bildstöd för eleverna”. Av samtliga medverkande var det 3 lärare som menar att de arbetar med en specifik metod som inte var *En läsande klass*, utan arbetade efter metoderna *RT*, *TSI* och *QTA*.

Det är inte givet att alla verksamma lärare enbart arbetar efter en viss metod. En lärare skriver: ”Under mina 30 år som lärare har jag tagit inspiration från många olika modeller och forskning som finns. Det gör att jag blandar metoder och utgår inte från någon specifik”. Vissa arbetar utifrån olika metoder och tar inspiration utifrån det som passar undervisningen och främst elevgruppen. En av lärarna skriver på följande sätt: ”Jag tar lite från flera modeller och mixar ihop till egen som jag vet fungerar på barngruppen”. Kortfattat arbetar vissa lärare med olika modeller beroende på vad som passar eleverna, vilket kan innebära att en lektion arbetar läraren med en strategi utifrån metoden *RT* och en annan undervisningssekvens arbetas det med en strategi utifrån en annan metod.

Något som alla lärare var eniga om är att läsförståelsestrategier inte enbart behöver användas vid enskild läsning av text. Undervisning om läsförståelsestrategier kan vara ett

moment vid högläsning eller ske i ett samtal mellan elever och lärare oavsett vilken metod som används i strategiundervisning.

### 5.2.1 Planering av undervisning

Vad är viktigt för en god undervisning i läsförståelsestrategier? Det krävs att lärare planerar undervisningen för att kunna synliggöra för elever om hur läsförståelsestrategier ska tillämpas. Samtliga lärare förbereder undervisningen genom planering men har olika perspektiv till hur undervisning om läsförståelsestrategier ska utformas. Ungefär hälften av lärarna ser undervisning om läsförståelsestrategier som ett komplement till ett annat ämnesområde och planerar in att undervisa om strategierna vid annan undervisning än svenska. Undervisning om läsförståelsestrategier kan involveras i alla ämnen och en lärare beskriver hur hen arbetar med läsförståelsestrategier: ”[...] just nu speciellt i matematik problemlösning”. Den andra hälften av lärarna planerar undervisning som enbart fokuserar på läsförståelsestrategier, inom ämnet svenska.

Förberedelser inför undervisning om läsförståelsestrategier kan vara olika mellan lärare beroende på vilket syfte undervisningen har eller vilken årskurs läraren undervisar i. Det har framkommit att det kan fokuseras på en viss strategi en lektion medan andra lektioner lyfter fram flera strategier. En av lärarna skriver följande: ”Jag väljer lämpliga texter och övningar, jag väljer att fokusera specifikt på någon läsförståelsestrategi i taget, ibland flera ibland alla.” En förberedelse inför lässtrategiundervisning i samband med läsning av text är att lärare väljer lämpliga texter som passar till lektionens syfte och de strategier som ska tillämpas. En lärare förklarar: ”Jag väljer högläsningböcker som passar för att samtala om utifrån lässtrategier”. Vid undervisning om läsförståelsestrategier är det många lärare som skriver att de väljer lämpliga texter som är anpassade för den läsförståelsestrategi som ska tillämpas.

Lärare läser texterna innan för att enkelt förbereda sig på vilka strategier som ska användas samt vad i texten som ska uppmärksammas i undervisningen. ”Läser boken innan, markerar vilka ord som ska lyftas eller var jag kan stanna upp och göra textkopplingar,” detta menar en lärare krävs som förberedelse inför undervisning om läsförståelsestrategier. I samband med att lärare förbereder undervisningen genom att läsa texten innan, markeras också svåra ord eller begrepp som kan vara problematiska för eleverna. Lärarens tillvägagångssätt i undervisningen är även en förberedelse som krävs av lärare. En lärare

förklarar: ”Jag planerar noga vad jag vill lära eleverna och hur jag tänker gå tillväga”. Lärarna menar att det är viktigt att planera vad de vill lära eleverna och vad som är undervisningens syfte. Det medför att lärarna behöver planera deras tillvägagångssätt för att synliggöra strategierna. Då en lärare menar följande: ”[...] jag behöver förmedla strategierna genom att visa eleverna för deras ökade förståelse”.

### 5.2.2 Modellering

Angående att arbeta metodiskt med modellering eller tänka-högt-metoden, så skiljer sig lärarnas uppfattning relativt mycket. Vissa lärare menar att lärarens modellering är ett kontinuerligt moment i läsförståelseundervisning och metoden tillämpas vid varje tillfälle. En lärare skriver följande: ”Ja, alltid. Tänker att det är viktigt att visa på riktigt hur man gör och kan tänka när man arbetar med texter”. Lärarna påpekar att det är viktigt att verkligen visa elever hur man bör göra och tänka vid tillämpning av läsförståelsestrategier. Då blir lärare en förebild som visar hur läsförståelsestrategier ska tillämpas för att synliggöra för hur elever ska tänka när de tillämpar läsförståelsestrategierna. Andra lärare påpekar att de använder sig av metoden tänka-högt eller modellering men inte vid varje tillfälle, då en lärare förklarar: ”Ibland använder jag den metoden men borde nog göra det lite oftare.” Det är ett faktum att metoden används dock inte alltid men läraren själv tycker hen bör göra det. En annan lärare konstaterar att metoden används och skriver följande: ”Ja det händer men inte alltid”.

En viktig faktor för om lärare modellerar läsförståelsestrategier eller inte har att göra med vilken årskurs undervisningen är i. En lärare beskriver: ”Vi gjorde så i början” medan en annan lärare skriver: ”Ja, jag använder modellering för att få igång eleverna speciellt i åk 1”. I början av elevers skolgång är det lärare som modellerar men när eleverna blir äldre använder vissa lärare inte modellering som en kontinuerlig del i undervisningen om läsförståelsestrategier. En lärare skriver: ”Nu i årskurs 3 kan eleverna använda strategierna och då modellerar jag inte lika mycket i jämförelse med årskurs 1”. Det visar hur olika lärarna uppfattar fenomenet eftersom vissa lärare uttrycker att det bör vara ett moment i undervisningen om läsförståelsestrategier oavsett förskoleklass eller årskurs 3.

## 5.3 Möjligheter i arbete med läsförståelsestrategier

Studiens syfte är att undersöka hur verksamma lärare arbetar med läsförståelsestrategier. Det finns olika sätt att arbeta på och några lärare arbetar utifrån *RT*, *TSI* eller *QtA* medan



andra lärare inte arbetar med någon specifik metod utan blandar ihop en egen metod att arbeta med. De flesta av lärarna har funnit inspiration i metoden *En läsande klass* vilken är en metod som är populär bland lärarna. Studien kommer nu att inrikta sig mot varför lärare använder läsförståelsestrategier i undervisningen samt vilka möjligheter lärarna upplever med deras undervisning om läsförståelsestrategier.

Det framkom i undersökningen att lärare främst undervisar om läsförståelsestrategier för att bidra till att utveckla elever till strategiska läsare. En lärare motiverar följande angående vilka möjligheter som läsförståelsestrategier bidrar till: ”Blir goda läsare som kan läsa både på, mellan och göra inferenser”. En möjlighet med läsförståelsestrategier är att elever ska hitta strategier för att förstå texter som de läser. Andra lärare påstår att desto mer elever förstår texter och dess innehåll desto mer aktiva och delaktiga blir elever i läsningen, både enskilt och vid högläsning. Så här uttrycker sig en lärare: ”Jag har observerat att mina elevers läsning och lust till läsning har ökat. Och att ju mer jag modellerat ju mer vill de delta i samtalen. Jag upplever mina elever tryggare med sina textkopplingar i storgrupp”. Genom att arbeta med läsförståelsestrategier blir elever mer självsäkra på den textkoppling som de har gjort och deltar mer aktivt i samtalen som sker i helklass.

En lärare förklarar: ”En bra start för blivande läsare. Ge dem nycklar för att lyckas”. Genom att arbeta med läsförståelsestrategier blir en möjlighet för eleverna att utveckla sin läsförmåga och läsförståelse. Träning och repetition av läsförståelsestrategier gör att eleverna enklare kan ta sig igenom olika texter och skaffa sig ett utvidgat språk. En lärare uttrycker följande: ”Att de på ett enklare sätt ska kunna ta sig igenom olika texter och de får större ordförråd”. Många av lärarna arbetar med läsförståelse för att elever ska kunna förstå texterna och känna glädjen i läsningen.

En annan anledning till att arbeta med läsförståelsestrategier i undervisningen är att det bidrar till ökat ordförråd, även för SVA-elever (svenska som andraspråks elever). En lärare skriver att arbete med läsförståelsestrategier bidrar till möjligheter för alla elever men uttrycker sig följande: ”Arbetet bidrar till utvidgat språk (vinst även för SVA-elever)”. Läsförståelsestrategier blir en fördel eftersom elever förbättrar sin läsförståelse samtidigt som de skaffar sig en större språklig medvetenhet och får mentala verktyg för hur de ska tänka för att förstå och tolka olika texter.

## 5.4 Vad är viktigt i arbetet med läsförståelsestrategier?

Det som lärarna främst betonar som viktigt att fokusera på vid undervisning av läsförståelsestrategier är att lägga grunden genom att arbeta med en läsförståelsestrategi i taget. En lärare skriver: ”Jobba strategiskt och ta lässtrategi för lässtrategi och inte stressa. Stanna upp om någon strategi känns svårare. Här får man läsa av klassens behov”. Att arbeta med läsförståelse är komplicerat och inget som ska stressas igenom. Det kan vara någon strategi som elever har svårare för och då är det viktigt att stanna upp och repetera för att elever ska bli säkra. En lärare förklarar:

Jag upplever att vissa elever har svårare för en del läsförståelsestrategier och därför måste jag stanna upp och fånga in de eleverna, för att ha alla med på banan. Arbetet får ta den tid som behövs för huvudsaken är att eleverna kan använda strategierna.

Det är elevers behov och svårigheter som avgör hur mycket varje läsförståelsestrategi ska fokuseras på. Vi lär oss olika och det gör att vissa elever behöver träna mer på en läsförståelsestrategi jämfört med en annan elev. Därför är det viktigt att inte stressa igenom alla läsförståelsestrategier utan fokusera på att eleverna faktiskt ska kunna använda läsförståelsestrategierna i praktiken när de läser.

Det är betydelsefullt att förstå vad man läser men ibland handlar läsförståelse om mer än att förstå texten och dess innehåll. ”Att läsa mellan raderna är viktigt, det är mycket svårt för många elever”, skriver en lärare. Många lärare har poängterat att det är viktigt att fokusera på att läsa ”mellan raderna” eftersom många elever har svårt för det. En lärare skriver: ”Jag tycker det är viktigt att fokusera mycket på karaktären reportern, läsa mellan raderna”. Att svara på frågor som står ”mellan raderna” är en komplicerad förmåga och därför är det viktigt att arbeta mycket med denna typ av frågor för att elever ska bli bra på att tänka mellan raderna och använda den strategin. Samtidigt som lärarna vill att elever ska tänka ”mellan raderna” betonar de också vikten av att tolka texter på olika sätt. Förståelse bygger på personliga erfarenheter och upplevelser och därför tolkar vi text olika men allas tankar är lika viktiga och betydelsefulla. En lärare uttrycker: ”Ge eleverna tilltro till sin förmåga att ta sig an olika texter genom att först ge dem olika redskap i hur man kan ta sig an en text och inleda med gemensamma genomgångar i hur man gör”. Elever ska känna sig trygga i de textkopplingar som görs och lärarna framhåller att ju mer

läsförståelse en elev har, desto bättre blir textkopplingarna och eleverna känner sig tryggare i de referenser som de gör. En lärare skriver följande:

Att få eleverna att inse att läsning handlar om att ta del av författarens budskap. Detta kräver att man läser på olika sätt beroende på vilken typ av text som ska läsas och tolkas. Att läsa och förstå måste få ta tid.

Bilder kan vara ett stöd att använda sig av i undervisningen och några lärare beskriver att det är en viktig del i arbetet. En lärare skriver: ”Det är viktigt med bildstöd och att de själva får öva praktiskt”. Lärare som arbetar utifrån *En läsande klass* använder sig av bilder, i form av figurerna. Med hjälp av bilder på figurer vet elever hur figuren skulle behärska texten och det gör att elever kan sätta sig in i texten utifrån den givna figuren. Figurerna är en central del i metoden *En läsande klass* och därför är bildstödet viktigt för att synliggöra strategier för elever.

## 5.5 Utmaningar

Resultatet av studien visar att läsförståelsestrategier är ett moment som bör vara en del av undervisningen, oavsett om det är i svenska eller något annat ämne. I de föregående avsnitten beskrivs möjligheter i arbetet med läsförståelsestrategier samt vad som är viktigt att fokusera på i arbetet. Ämnesområdet inkluderar också befintliga svårigheter, därför var en fråga som lärarna skulle svara på följande: ”*Upplever du att det är svårt att undervisa om läsförståelsestrategier?*” Det framkom att det är 10 stycken av de 33 medverkande som upplever att det är en utmaning med läsförståelsestrategier, alltså cirka 30 %.

En av lärarna uttrycker följande: ”Det är svårt eftersom man har olika individer i en grupp som är på olika nivåer. Utmaningen är att kunna nå alla, därför får man variera arbetssätt mycket och ge olika exempel”. Främst tycker en del lärare att det är svårt att undervisa om läsförståelsestrategier för att elever är på olika nivåer kunskapsmässigt och i sin läsutveckling. Det är också svårt att få med de elever som verkligen behöver tillämpningen av läsförståelsestrategier eftersom de inte har kommit lika långt i läsutvecklingen som de andra elever och det är dessa elever som behöver undervisning om läsförståelsestrategier mest. En lärare skriver: ”Själva undervisningen är egentligen inte svår, men det kan vara svårt att hitta sätt att nå de elever som har svårigheter”. Lärare menar att det är en utmaning att nå alla elever eftersom de har en grupp med många olika individer. Det framkommer också att det är svårt att nå SVA-eleverna eftersom de inte behärskar språket fullt ut och

har ett begränsat ordförråd, vilket försvårar arbetet med läsförståelsestrategier. En lärare skriver: ”Våra elever har SVA så de har svårt med språket och det försvårar ibland”. En annan formulering om utmaningar kring SVA-elever beskriver en lärare på följande sätt: ”Majoriteten är SVA-elever och de har ett mycket begränsat ordförråd”.

Två av lärarna skriver att de är nya inom yrket och att det finns många olika metoder att använda sig av och det är svårt att begränsa och hitta den metod som passar för klassen. Då en av dessa lärare uttrycker: ”Det är nytt för mig och det kan göras på många sätt”. Arbete med läsförståelsestrategier kan utformas på olika sätt och det tar tid att komma in i arbetet. Lärarna menar att de måste låta det ta tid eftersom det anses vara ett långsiktigt arbete med läsförståelse. Övriga lärare från enkäten (23 stycken) tycker inte att det är något specifikt svårt med att arbeta med läsförståelsestrategier men upplever att det tar tid och det måste det få göra. En lärare skriver: ”Det är ett stort arbete och man måste låta det ta tid”. Det gäller att hitta den metod som lärare känner sig trygg med och som passar klassen.

## 5.6 Resultatsammanfattning

Sammanfattningsvis menar lärarna att läsförståelsestrategier är viktiga att tidigt undervisa om i grundskolans årskurser samt att undervisningen sker stegvis. Vid introducering av läsförståelsestrategier i förskoleklassen och årskurs 1 handlar det om att arbeta med läsförståelsestrategier på ett enkelt sätt innan eleverna har börjat läsa. Modellering eller tänka-högt är en metod som används av lärare men det finns delade uppfattningar om hur viktigt den är och om den bör vara ett kontinuerligt moment i varje årskurs. Vissa lärare använder metoden ibland medan andra lärare menar att det är en kontinuerlig del av undervisning i läsförståelsestrategier. Läsförståelsestrategier en del av undervisningen som bör arbetas med långsiktigt eftersom det är mycket fokus på en strategi i taget. Det är också viktigt att elever får tid att träna på varje strategi för att sedan kunna använda dem i det vardagliga livet. Det bör läggas tid på de strategier som elever tycker är svåra för att de ska få den träning och repetition som krävs för att behärska strategin. Många lärare från studien arbetar efter metoden *en läsande klass*, där bildstödet på figurerna är en viktig del i arbetet vilket gör att många lärare tycker att det är viktigt med bildstöd till undervisning om läsförståelsestrategier.

Möjligheter som arbetet bidrar till är att elever ska utvecklas till strategiska läsare och självmant kunna behärska läsförståelsestrategier vid läsning. En annan möjlighet i arbetet

med läsförståelsestrategier är att elever ska känna läsglädje. I arbetet menar vissa lärare att det även tillkommer svårigheter, vilket främst är att nå alla elever oavsett kunskapsnivå. Det upplevs också vara en svårighet för SVA-elever som har ett begränsat ordförråd.

## 6. Diskussion

I diskussionskapitlet kommer i 6.1 metoddiskussionen att presenteras. Diskussion av resultatdelen skrivs fram i 6.2 och avslutningsvis i 6.3 skrivs en avslutning fram samt intressanta idéer om vidare forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Denna kvalitativa studie består av material från en webbaserad enkät. En fördel för studien var att använda webbaserad enkät samt att undersökningen nådde ut till ett flertal lärare över ett stort geografiskt område. Totalt var det 33 stycken som medverkade i enkäten och lärarna arbetar i 28 olika kommuner. Det höga antalet hade tagit för lång tid att intervjua eftersom studien också görs under en kort tidsperiod. En annan fördel med den givna metoden var att materialet sammanställdes automatiskt och jag kunde spara tid i jämförelse om studien istället skulle bestå av intervjuer. Studien skulle kunna vara en kvantitativ studie på grund av det höga antalet medverkande och att materialet utgår från enkäter, vilket anses vara en del av kvantitativ forskning (Bryman, 2018). Kvantitativ forskning mäter numeriskt data, vilket denna studie inte gör. De öppna frågorna i enkäten gav detaljerad information och svar som skapade en djupgående uppfattning om lärarnas undervisning om läsförståelsestrategier. Därför värderas studien som en kvalitativ studie (ibid). Det är en styrka att materialet involverar många medverkande. Ytterligare en fördel i metoden är att lärarna kunde besvara enkäten när de hade tid och inte vid en bestämd tidpunkt. Det bidrar till att lärarna har avsatt en tid för undersökningen och det finns tillfälle för utförliga och tydliga svar.

En svaghet som följer med metodvalet är att jag som författare inte kunde ställa följdfrågor om det är något som var otydligt eller behöver förklaras ytterligare. Istället markerades de otydliga svaren som en felkälla. Ett exempel på felkälla i studien är ett svar från en lärare som skriver att hen arbetar med Barbro Westlunds metod i undervisningen om läsförståelsestrategier. Detta markerades som en felkälla då Westlund (2012; 2017) skriver generellt om läsförståelsestrategier och presenterar olika metoder att arbeta efter men ingen som forskaren själv har varit delaktig i. Läraren kan ha kopplat Westlund till metoden *En läsande klass* men det har framkommit att Westlund inte varit delaktig i den metoden heller. Därför markeras svaret som en felkälla. Jag tror att fler deltar i undersökningar om medverkan är anonym och därför valdes anonyma lärare. Ett annat tillvägagångssätt för att

besvara studiens frågeställningar hade kunnat vara genom intervjuer, då det blir mer fördjupade svar. Men då hade det inte blivit lika många deltagare eftersom enkäter kan involvera flera informanter.

Kriterier för att medverka i studien var nödvändiga för att uppnå det bästa möjliga resultat. Vid sökning av lärare användes sociala medier och det var i grupper tillgängliga för lärare i F-3. Det bidrar till en svaghet för studien, då individer via sociala medier kan uppges vara någon de inte, i detta fallet lärare för F-3. Eftersom jag använde sociala medier kan lärarna i studien uppges vara behöriga men det är inget som är fastställt. Det kan eventuellt vara lärare som är obehöriga som är medlemmar i gruppen. Dock var det tack vare sociala medier som studien kunde få en större spridning geografiskt. Det hade varit svårare att få samma spridning utan att använda sig av sociala medier. De lärare som medverkade i undersökningen hade en vilja att delge sina erfarenheter och tankar kring läsförståelsestrategier. Det ses som en styrka att lärarna hade ett engagemang för läsförståelseutveckling hos eleverna. Ytterligare en styrka är att lärarna inte enbart beskrev positiva erfarenheter och tankar till undervisning om läsförståelsestrategier, utan lärarna tog sig också tid att beskriva eventuella svårigheter som uppstår i arbetet med läsförståelsestrategier.

Min påverkan på studiens resultat är minimal eftersom enkätsvaren är en sammanställning av enstaka enkätsvar och består av de uppfattningar som lärarna har uppgett i undersökningen. Dock kan lärarna blivit påverkade av undersökningens frågor och uppfattat att deras svar ska bestå av ett svar som förväntas av dem. Jag har tidigare skrivit ett arbete om läsförståelse och strategiundervisning, vilket medför att jag är insatt i forskningen om ämnesområdet (Karlsson & Conyer, 2018).

Generalisering handlar om att generalisera resultatet till andra miljöer (Bryman, 2018). Studien fokuserar inte enbart på *en* årskurs eller *ett* geografiskt område, utan studien omfattar en spridning med lärare från ett stort geografiskt område. Det bidrar till att eventuella beskrivningar kan skiljas åt eftersom det inte enbart handlar om lärare från ett visst geografiskt ställe. Tack vare spridningen i studien bidrar det till att arbetet är generaliserbart.

## 6.2 Resultatdiskussion

Skolverket (2017a) skriver att läsförståelse är en viktig del av läsförmågan och läsförståelsestrategier ska inkluderas i undervisningen. Det är ett centralt begrepp som genomsyrar hela grundskolans årskurs 1–9 (Skolverket, 2017a). Lärarna i studien är eniga om att undervisning om läsförståelsestrategier är viktig. Det framkommer i avsnitt 5.1 där det beskrivs när läsförståelsestrategier ska introduceras. Resultatet visar att lärare tycker att läsförståelse ska vara en del av undervisningen redan i förskoleklassen eller årskurs 1, innan eleverna har lärt sig att läsa. Det stämmer också överens med läroplanens kunskapskrav (Skolverket, 2018) som skriver att elever som avslutar årskurs 3 ska kunna använda sig av läsförståelsestrategier vid läsning. Det är ett kunskapskrav som ställer krav på att elever ska kunna tillämpa läsförståelsestrategier i slutet av årskurs 3, vilket medför att läsförståelsestrategier måste introduceras tidigare för att elever ska kunna behärska kunskapen (Skolverket, 2018). Ett annat förslag som enkäten visar var att några lärare tyckte att läsförståelsestrategier skulle introduceras ”så tidigt som möjligt”. Vad som menas med ”så tidigt som möjligt” kan förslagsvis vara i förskola, förskoleklass eller när elever börjar grundskolan.

Varför är *En läsande klass* den metod som flest lärare använder sig av i praktiken? Resultatet visar att 70 % av lärarna använder sig av denna metod och det är många av dessa lärare som tycker att det är viktigt med bildstöd i undervisningen. I resultatmaterialet beskriver dessa lärare att karaktärerna som är en del av projektet är viktiga att fokusera på samt att bildstödet är ett komplement till undervisningen. Gonzalez et al. (2014) menar att projektet *En läsande klass* är anpassat för att förenkla läsförståelsestrategier i undervisningen, genom att ge eleverna tankestöd i form av att använda sig av bilder och figurer (Gonzalez m.fl., 2014). Min tolkning är att *En läsande klass* är en konkret metod i jämförelse med de andra strategierna eftersom det tillkommer bildstöd och karaktärer som eleverna kan koppla till. I *RT*, *TSI* och *QtA* tillkommer inget konkret material att arbeta med och det bidrar till att *En läsande klass* blir enkel att tillämpa som lärare. Det finns forskare, bland annat Damber & Nilsson (2014) som har riktat kritik mot metoden *En läsande klass*. Dessa forskare betonar att det inte finns en vetenskapligt beprövad grund för projektet (Damber & Nilsson, 2014). Projektet utgår från metoderna *RT*, *TSI* och *QtA*, som är vetenskapligt beprövade och använder samma strategier som *En läsande klass* (Palincsar & Brown, 1984; Westlund, 2012; Eckeskog, 2013; Sencibaugh & Sencibaugh,



2015, Gonzalez et al., 2014). Jag tycker att *En läsande klass* är en relevant metod att använda eftersom läsförståelsestrategierna är i enklare format för eleverna, i form av karaktärer. Det är också en populär strategi att använda i undervisningen enligt denna studie, vilket bidrar till att undervisning om läsförståelse faktiskt tillämpas på grund av projektet *En läsande klass*. I klassrummen har jag enbart sett material från projektet *En läsande klass* och i praktiken är det specifika materialet från metoden som hänger framme, enligt min erfarenhet från VFU. Dock finns det ingen studie som styrker att projektet kan bidra till utveckling av elevers läsförståelse eftersom ingen vetenskaplig studie har gjorts inom området.

Lärarens modellering eller tänka-högt är ett moment som är befintliga i metoderna *RT*, *TSI* och *En läsande klass* (Palincsar & Brown, 1984; Westlund, 2012; Gonzalez et al., 2014). Resultatet visar på skilda uppfattningar om användningen av tänka-högt-metoden eller modellering. En analys av materialet visar att flertalet lärare använder sig av modellering som ett kontinuerligt moment i undervisningen om läsförståelsestrategier. Westlund (2017; 2012) och Eckeskog (2013) framhäver lärarens modellering som en viktig del av undervisningen om läsförståelsestrategier. Det krävs att lärare synliggör hur hen tänker för att visa elever hur strategierna kan tillämpas och hur hen går tillväga (Westlund, 2017; 2012; Eckeskog, 2013). Andra lärare uttrycker att de ibland använder sig av metoden men menar att modellering bör inkluderas mer i undervisningen. En orsak till det skilda resultatet kan vara att lärarna undervisar i olika årskurser och upplever att användningen av modellering är viktigare i de tidiga årskurserna exempelvis förskoleklassen eller årskurs 1. Det kan vara så att i förskoleklassen och årskurs 1 där elever ännu inte tillämpar läsning på egen hand kan lärare vara mer beroende av modellering för att synliggöra hur man ska göra. Elever från årskurs 3 har arbetat mycket med användning av läsförståelsestrategier och börjat lära sig hur de ska tillämpa de olika strategierna. Därför är elever inte lika beroende av modellering eller tänka-högt från läraren eftersom elevers läsförståelse och läsförmågan har utvecklats.

Westlund (2012) menar att målet med undervisning om läsförståelsestrategier handlar om att ge mentala verktyg för att elever ska kunna förstå och reflektera över skriven text. Resultatet visar att det går att tillämpa läsförståelsestrategier utan att läsa texter enskilt eller ens kunna läsa. Undervisning kan utgå från läsförståelsestrategier och elever kan behärska läsförståelse utan att själv läsa texten. Det stämmer överens med vad lärarna kom

fram till när det är lämpligt att introducera strategier i läsförståelse. Läsförståelsestrategier kan introduceras innan eleverna kan läsa och enligt undersökningen så arbetar elever med läsförståelsestrategier i förskoleklassen eller årskurs 1. När inte elever själv läser texter kan undervisning om läsförståelsestrategier utgå från högläsning eller bilder som handlar om att tolka och förstå innehållet. Jönsson (2007) och Eckeskog (2013) menar att undervisning om läsförståelsestrategier bör innehålla kommunikation och att samtalet om text är en viktig del i undervisningen. Samtalen om skriven text blir en viktig del av undervisningen om läsförståelsestrategier eftersom det öppnar nya perspektiv för elever, eftersom de kan delge sina erfarenheter och tankar med andra (Jönsson, 2007; Eckeskog, 2013).

Det som främst framkom i resultatet som en utmaning var elevers olika kunskapsnivåer. En annan utmaning i arbete med läsförståelsestrategier var SVA-elevers begränsade ordförråd och det faktum att de inte kan behärska språket på ett fullständigt sätt. Detta medför att det är svårt att nå dessa elever. Bergman (2001) och Salameh (2011) skriver att ordförrådet är en viktig del i elevers kunskapsutveckling och för elever med begränsat ordförråd kan skolgången bli svår. Det krävs ett större ordförråd än basordförrådet för att en elev ska utveckla sin läsförmåga och läsförståelse (Bergman, 2001; Salameh, 2011). Lärarna tycker även att det försvårar arbetet för läraren eftersom kunskapen inte når ända fram till dessa elever och det blir svårt för eleverna som inte förstår texten på grund av lågt ordförråd i det svenska språket. Dock framkommer det också i resultatet att det är en möjlighet att arbeta med läsförståelsestrategier för dessa elever, eftersom de förbättrar sin läsförståelse samtidigt som de skaffar sig ett större ordförråd och en språklig medvetenhet. En orsak kan vara att lärarna för tillfället har olika syn på SVA-elever och att elever har kommit olika långt i sin läsutveckling och dess ordförråd är i olika omfattning. Bergman (2001) menar att ett större ordförråd och språklig medvetenhet är en stor fördel i kunskapsutvecklingen hos elever.

### **6.2.1 Läsförståelsestrategier i relation till sociokulturellt perspektiv**

Säljö (2014; 2017) skriver att det sociokulturella perspektivet handlar om att lära i samspel med andra och det sociala är en viktig del av arbetet i skolan. Lärarna menar att aktiviteter i undervisning om läsförståelsestrategier kan vara högläsning eller samtal om text. Det görs i en social praktik, där eleverna och läraren gemensamt arbetar med läsförståelsestrategier. Genom att lärare använder läsförståelsestrategier i sociala sammanhang är det

sociokulturella perspektivet den vetenskapliga metod som i första hand kopplas till undervisning om läsförståelsestrategier (Säljö, 2017). Även Jönsson (2007) och Eckeskog (2013) skriver om att möjliggöra kommunikation som ett lärande i läsförståelsestrategier, där eleverna lär i samspel med andra. Lärarna i studien arbetar med att elever ska tillämpa strategierna i de tidiga årskurser, vilket görs genom gemensamt lärande och högläsning. Det framkommer också att användning av bilder och karaktärer i läsförståelsestrategier är befintligt av lärarna, vilket är att använda *artefakter* (Säljö, 2017). Samtliga lärare menar att de och elever använder läsförståelsestrategier i undervisningen, vilket innebär att de använder *artefakter* för att utveckla ett lärande. Genom att elever lär sig tolka och förstå text genom *artefakter* blir *mediering* ett centralt begrepp i undervisningen. Eftersom det framkommer att lärandet är ett samspel mellan läsförståelsestrategier och elever (Säljö, 2017).

Min tolkning är att det sociokulturella perspektivet är en viktig vetenskaplig metod i arbetet med läsförståelsestrategier eftersom det handlar om att läraren behöver belysa hur strategierna fungerar och det är en bra aktivitet att börja gemensamt där eleverna lär i samspel med andra elever och lärare. Det kopplas till den *proximala utvecklingszonen* där elever lär sig behärska ny kunskap med hjälp av stöttning och gemenskap, för att sedan självant behärska läsförståelsestrategier (Säljö, 2014).

### **6.3 Avslutning och förslag för vidare forskning**

Det som har framkommit från studien är att redan i förskoleklass eller årskurs 1 börjar lärare undervisa om läsförståelsestrategier. Lärare arbetar med många olika metoder och det finns inget rätt eller fel, utan metoden är anpassad efter elevgrupper och vad läraren är bekväm med. Synen på undervisning om läsförståelsestrategier är blandad, den kan upplevas som ett komplement i alla ämnen eller ett moment som ingår i svenskämnet. Förberedelser inför läsförståelsestrategier var bland annat att ha ett tydligt syfte och att läraren förbereder lämpliga texter i koppling till strategierna. Lärare arbetar främst med läsförståelsestrategier för att utveckla eleverna till strategiska läsare samt för att väcka en glädje för läsning. Svårigheter med ämnesområdet kan vara att nå fram till samtliga elever eftersom eleverna ligger på olika kunskapsmässiga nivåer. Att läsa ”mellan raderna” är också en del av arbetet som är en svårighet eftersom svaret kan tolkas på olika sätt men det upplevs viktigt att arbeta med eftersom många elever har svårt för den färdigheten.

Intresset och idéer för vidare forskning är att undersöka mer i praktiken kring läsförståelse. Jag efterfrågar en undersökning om olika arbetsmetoder med observationer kring hur läraren använder de i undervisningen. Det skulle kunna vara att inkludera ett förtest och eftertest för att testa elevers utveckling av läsförståelse i relation till de populära strategimetoderna. Det hade varit tänkvärt att undersöka gynnsamhet i samtliga metoder om läsförståelsestrategi genom att använda sig av för- och eftertest.

## Referens:

- Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I Bråten, I (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 229–261). Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, P. (2001). Andraspråkseleverna och deras förutsättningar. I Hyltenstam, K. (Red.), *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. (s. 21-28) Stockholm: Liber distribution.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Stockholm: Liber.
- Bråten, I. (2010). Läsförståelse – inledning och översikt. I Bråten, I (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 11 – 22). Lund: Studentlitteratur.
- Damber, U. & Nilsson, J. (2014). ”En läsande klass” är ett hemmabygge utan vetenskaplig grund. *Pedagogiska Magasinet*. Hämtad den 8 maj 2019 från <https://pedagogiskamagasinet.se/en-lasande-klass-ar-ett-hemmabygge-utan-vetenskaplig-grund/>
- 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).
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gonzalez, M., Hugander, M., Jonsson, M., Pettersson, E., Trapp, M., & Widmark, M. (Red.). (2014). *En läsande klass. Träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. (Doktorsavhandling, Lunds universitet, Malmö studies in educational sciences)
- Karlsson, L. & Conyer, T. A. (2018). *Förstår du det du läser? En litteraturstudie om lässtrategier och dess betydelse i elevers utveckling av god läsförståelse*. Självständigt arbete, Jönköping University. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1220491/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lärarnas Riksförbund. (2014). *Elevers läsförmåga i grundskolan*. Hämtad från <https://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/elevernaslasformagaigrundskola n.5.2131e309146c51dbf30db229.html>

Palincsar, A.S & Brown, A.L. (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities." *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. Hämtad från <http://www.jstor.org/stable/3233567>

Pilten, G. (2016). "The Evaluation of Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategies on Comprehension of Expository Texts." *Journal of Education and Training Studies*, 4 (10), 232-247.

Salameh, Eva-Kristina (2011). Lexikal utveckling på svenska och arabiska vid tvåspråkig undervisning. EDUCARE, (3). Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.

Sencibaugh, J. M. & Sencibaugh, A. M. (2015). "The Effects of Questioning the Author on the Reading Comprehension of Middle School Students." *Reading Improvement*, 52(3), 85-92.

Skolverket. (2016) *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017b). PIRLS 2016. *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv* (Rapport 463). Hämtad från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls>

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2017). Den lärande människan – teoretiska tradition. I Lundgren, P, U., Säljö, R., & Liberg, C. (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (s.139–198). Stockholm: Natur & Kultur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelsen*. Stockholm: Natur & Kultur.

## **Bilagor**

### **Bilaga 1 - Informationsbrev**

#### **Anhållan om tillstånd för lärare att delta i undersökning för att utveckla ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Jönköping University.**

Mitt namn är Lina Karlsson och jag är student på grundlärarprogrammet vid Jönköping University. Under min utbildning ska jag som student skriva ett examensarbete som handlar om lässtrategiundervisning. Mer fördjupat handlar arbetet om lärarnas tankar och planering kring lässtrategiundervisning och inriktar sig mot lärare som undervisar i åk F-3.

För att kunna genomföra denna studie behöver jag ditt godkännande innan du genomför den webbaserade enkät som har konstruerats. Genom att du fyller i enkäten har du gett godkännande för deltagning. Det är frivilligt att delta i undersökningen samt att enkäterna som skickas in är anonyma och kommer att behandlas konfidentiellt.

Jag skulle verkligen uppskatta den tid som du lägger ner på att fylla i enkäten för att hjälpa mig komma vidare i mitt examensarbete. Om du godkänner att delta i undersökningen kommer jag att skicka en länk till dig som gör att du kommer till enkäten. Det tar ungefär 10–15 minuter att fylla i enkäten.

Har du frågor eller vill ge synpunkter kring undersökningen, vänligen kontakta mig!

Du kan nå mig på xxxxx eller genom att skicka ett mail till xxxxx.

**Vänliga hälsningar**

**Lina Karlsson**

Lärarstudent, Jönköping University.

### **Bilaga 2 – Enkät**

1. Kön?

Kvinna

Man

2. Vilken kommun jobbar du i?

---

3. Hur länge har du varit verkställd lärare?

- <2 år
- 2 – 4 år
- 5 – 9 år
- >10 år

4. Vilken årskurs undervisar du i?

- Förskoleklass
- Årskurs 1
- Årskurs 2
- Årskurs 3

5. På vilket sätt introducerar du läsförståelsestrategier för elever?

---

6. Har du undervisning som enbart fokuserar på läsförståelsestrategier eller ser du läsförståelsestrategiundervisning som ett komplement till något annat ämnesområde?

- Enbart undervisning med fokus på läsförståelsestrategier
- Läsförståelsestrategiundervisning som komplement



7. Följer du någon specifik metod/modell i undervisningen om läsförståelsestrategier?

---

8. I vilken årskurs tycker du det är rimligt att introducera läsförståelsestrategier i undervisningen? Motivera varför?

---

9. Planerar/förbereder du hur du undervisar om läsförståelsestrategier?

Ja

Nej

10. Om ja, hur planerar/förbereder du inför läsförståelsestrategiundervisning? Om nej, motivera varför!

---

11. Hur mycket tid ägnar du till att undervisa om läsförståelsestrategier i den klass du har? (Veckovis)

---

12. Använder du dig av metoden tänka-högt eller modellering vid undervisning om läsförståelsestrategier? (Modellering/tänka-högt handlar om att lärare visar elever hur hen tänker och tolkar en text)

---

13. Vad tycker du är viktigast att fokusera på vid undervisning om läsförståelsestrategier?

---

14. Vad tänker du att din undervisning om läsförståelsestrategier bidrar till hos eleverna?

---

15. Upplever du att det är svårt att undervisa om läsförståelsestrategier?

---

16. Om ja, på vilket sätt?

---

17. Tack på din medverkan! Är det något du vill tilläga? Du får skriva fritt!

---