



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

# Jag läser, men förstår inte

**Kan elevers läsförståelse främjas genom tyst läsning?**

**Lina Bertilsson**

**Frida Bjuringer**

Examensarbete | 15 hp  
Inom Utbildningsvetenskap

Grundlärarprogrammet inriktning åk 4–6  
Vårterminen 2014

Handledare  
Elisabet Sandblom

Examinator  
Carl-Johan Svensson

## SAMMANFATTNING

---

Lina Bertilsson, Frida Bjuringer

### Jag läser, men förstår inte

Kan elevers läsförståelse främjas genom tyst läsning?

Antal sidor: 23

---

Svenska elevers resultat i läsförståelse har sjunkit signifikant under 2000-talet. Mot denna bakgrund genomförs i föreliggande arbete en litteraturstudie i syfte att undersöka om och i så fall på vilket sätt tyst läsning kan främja elevers läsförståelse i år 4–6, för att i sin tur belysa vilka undervisningsmetoder som kan tillämpas i arbetet med tyst läsning. Fokus i studien ligger på följande frågeställningar:

- Vilken betydelse har tyst läsning för elevers läsförståelse i år 4–6?
- Hur kan lärare arbeta med tyst läsning för att främja elevers läsförståelse?

Ur resultatet framgår att stöttning, motivation och användning av lässtrategier är faktorer som påverkar elevers läsförståelse. Dessa samspelar med varandra och främjar tillsammans med tyst läsning elevers läsförståelse. Arbetet med tyst läsning har visats sig effektiv genom samtalsmodellerna Reciprok undervisning och Questioning the Author.

---

Sökord: tyst läsning/silent reading, läsförståelse/reading comprehension, reciprok undervisning/reciprocal teaching och questioning the author

---

**Postadress**  
Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

**Gatuadress**  
Gjuterigatan 5

**Telefon**  
036–101000

**Fax**  
036162585

## Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte och frågeställningar.....	2
3	Bakgrund.....	3
3.1	Undersökningar i läsförståelse.....	3
3.2	Läroplanen.....	3
3.3	Centrala begrepp.....	4
3.3.1	Läsning – avkodning och läsförståelse.....	4
3.3.2	Läsmotivation.....	5
3.3.3	Lässtrategier.....	5
3.3.4	Litteratursamtal.....	6
4	Metod.....	7
4.1	Datainsamling.....	7
4.1.1	Informationssökning.....	7
4.1.2	Kriterier för inklusion.....	7
4.1.3	Urval.....	8
4.2	Dataanalys.....	8
5	Resultat.....	9
5.1	Hur uppnås god läsförståelse?.....	9
5.1.1	Sambandet mellan tyst läsning, stöttning och läsförståelse.....	9
5.1.2	Motivationens betydelse för elevers läsförståelse.....	11
5.1.3	Användandet av lässtrategier – en bidragande faktor till god läsförståelse.....	11
5.2	Modeller för litteratursamtal.....	12
5.2.1	Reciprok undervisning.....	13
5.2.2	Questioning the Author.....	14
6	Diskussion.....	17
6.1	Metoddiskussion.....	17
6.2	Resultatdiskussion.....	17
6.2.1	Faktorer som påverkar läsförståelsen.....	18
6.2.2	Lärarens roll i arbetet med RU och QtA.....	18
6.2.3	Hur kopplas föreliggande arbete till läroplanen och läraryrket?.....	19
7	Referenser.....	21

## I Inledning

Att ha en god läsförmåga är betydelsefullt i skolverksamhet då läsning är genomgående i alla ämnen. Genom att vara en god läsare ges också möjligheter för den personliga utvecklingen och förutsättningar för att kunna delta i sociala sammanhang i samhället (Skolverket, 2012). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* [Lgr11] (Skolverket, 2011b) belyser läsning som ett viktigt redskap för elevers kunskapsutveckling. Trots detta visar undersökningar som Programme for International Assessment [PISA] (Skolverket, 2013) och Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS] (Skolverket, 2012) att svenska elevers läsförståelse har sjunkit de senaste åren. Under vår verksamhetsförlagda utbildning [VFU] har vi noterat att elever ibland lämnas ensamma med sin läsning och att denna sker som utfyllnad när tid blir över, vilket vi tror kan vara en bidragande faktor till de sjunkande resultaten.

Med detta som utgångspunkt vill vi undersöka vilka faktorer som påverkar elevers läsförståelse i samband med tyst läsning, i föreliggande arbete definierat som att eleverna har varsin bok som de tyst läser för sig själva. Många lärare kallar just den här läsningen i skolorna för bänkboksläsning (Löthagen & Staaf, 2009). I vissa fall bearbetas inte denna i skolan och en del elever utnyttjar den här situationen på ett sätt som inte främjar deras läsutveckling. Det kan vara genom att de "låtsasläser" eller väljer böcker som inte är på en relevant nivå. Författarna antyder att läsningen plötsligt kan avbrytas på grund av att annan aktivitet ska ske och på så vis stoppas eleverna mitt i läsningen och får ingen tid till att reflektera. Läraren visar då inget ansvar för elevernas läsutveckling utan allt ligger på eleverna själva. Vidare menar författarna att budskapet som då sänds ut är att läsningen inte är viktig.

I arbetet kommer det inledningsvis att redogöras för syftet med litteraturundersökningen och de frågeställningar som arbetet grundar sig på (kap. 2). Vidare berörs vad läroplanen och internationella undersökningar säger angående tyst läsning följt av centrala begrepp inom området (kap. 3). Därefter beskrivs metoden för materialurval och materialanalys (kap. 4). I kapitel 5 kommer vi sedan redogöra för aktuell forskning kring elevers läsförståelse och vilka undervisningsmetoder som visat sig vara effektiva för att utveckla den. Slutligen förs en metod- och resultatdiskussion där vi argumenterar för valda delar inom vårt arbete (kap. 6).

## **2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med litteraturundersökningen är att undersöka om och i så fall på vilket sätt tyst läsning kan främja elevers läsförståelse i år 4–6, samt belysa vilka undervisningsmetoder som kan tillämpas i arbetet med tyst läsning.

Utifrån vårt syfte kommer vi koncentrera oss på följande frågeställningar:

- Vilken betydelse har tyst läsning för elevers läsförståelse i år 4–6?
- Hur kan lärare arbeta med tyst läsning för att främja elevers läsförståelse?

### **3 Bakgrund**

Läsförståelse är alltså mot bakgrund av internationella undersökningar såsom PIRLS och PISA ett mycket aktuellt tema i dagens svenska skola. I kapitel 3.1 går vi in närmare på dessa undersökningar. Områdets relevans lyfts också fram i skolans styrdokument (kap 3.2). För att ge en bas för litteraturstudien i föreliggande arbete behandlar vi i kapitel 3.3 slutligen några grundläggande begrepp inom området läsning.

#### **3.1 Undersökningar i läsförståelse**

PIRLS och PISA är internationella undersökningar som bland annat görs i Sverige. Vart femte år sedan 2001 mäter PIRLS elevers kunskaper i läsning i år 4. Undersökningen inkluderar två texttyper, skönlitteratur och sakprosa, och mäter förståelseprocesserna: syften med läsning och läsvanor samt inställning till läsning. I en jämförelse mellan undersökningarna framkommer att svenska elevers läsförståelse har sjunkit i båda texttyperna sedan år 2001. Från år 2006 har resultatet sjunkit mer i läsförståelse av sakprosatekter än i skönlitteratur vilket kan bero på att elever läser färre faktatekter i skolan än andra typer av litteratur (Skolverket, 2012).

Ett liknande resultat visar PISA som vart tredje år sedan år 2000 undersöker 15-åringars kunskaper i läsning, matematik och naturvetenskap. Undersökningarna inriktade mot läsning mäter elevers läsförståelse. Om man jämför svenska elevers resultat på läsuppgifter från första undersökningen år 2000 med den senaste som gjordes år 2012 har medelvärdet sjunkit signifikant (Skolverket, 2013). En förklaring till elevers försämring i läsförståelse kan vara att det inte finns någon tradition i svensk skola för hur lärare kan undervisa om olika sätt att läsa texter (Skolverket, 2011a).

#### **3.2 Läroplanen**

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2011b) läggs stor vikt vid elevers läsande. Att ha god läsförståelse är en förutsättning för att klara kunskapskraven i alla ämnen idag. I skolans värdegrund och uppdrag står det att elever ska få möjlighet till att utveckla sin språkliga förmåga till exempel genom att de samtalar, läser och skriver (Skolverket, 2011b). Enligt det centrala innehållet för år 4–6 ska eleverna dessutom få möjlighet att utveckla ”lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna.” (Skolverket, 2011b, s. 224).

För att uppnå betygskriteriet E i slutet av år 6 ska elever klara av att läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt genom att använda sig av olika lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt (Skolverket, 2011b). Lässtrategier handlar om vad läsaren gör med sin text för att förstå vad som är skrivet (Skolverket, 2011a). Eleverna ska också kunna göra enkla, kronologiska sammanfattningar av texters innehåll samt ge synpunkter på centrala delar med viss anknytning till sammanhanget. Utifrån egna erfarenheter ska elever slutligen kunna tolka och föra enkla resonemang om vad texten innebär (Skolverket, 2011b).

### **3.3 Centrala begrepp**

Kopplat till området läsning och läsförståelse finns några grundläggande begrepp som är viktiga att klargöra: läsning – avkodning och läsförståelse (kap. 3.3.1), läsmotivation (kap. 3.3.2), lässtrategier (kap. 3.3.3) och litteratursamtal (kap. 3.3.4).

#### **3.3.1 Läsning – avkodning och läsförståelse**

Läsning innebär texten ses som ett skrivet språk. Gemensamt för alla skriftformer är att de måste kodalas av enligt den alfabetiska principen för att ges mening (Reichenberg & Lundberg, 2011). Avkodning innebär att läsaren tolkar symboler och på så vis känner igen det skrivna ordet. För att uppnå god läsförmåga behövs dock utöver avkodning också förståelse, de är beroende av varandra (Druid Glentow, 2006; Myrberg, 2001).

Läsförståelse är ett komplext begrepp som kan definieras på följande sätt. För det första kan den ses som en aktiv process där färdigheter, strategier, tidigare kunskap och motivation är inkluderade (Westlund, 2009). Den kan vidare ses som en process där man genomsöker och interagerar med en skriven text. Läsförståelse handlar då såväl om att förstå textens innebörd som att skapa mening genom den (Bråten, 2008). En tredje definition av läsförståelse är att kunna avkoda en text samt bearbeta den tankemässigt. Tankemässig bearbetning behövs för att få en helhetsbild av texten, vilken går ut på att läsaren kopplar förförståelsen till avkodningen och därmed får förståelse för vad texten handlar om (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001).

För att uppnå god läsförståelse behövs alltså flera komponenter; ordavkodning, förkunskaper, förståelsestrategier men också läsmotivation. God läsförståelse uppnås bäst då läsaren redan är bekväm med att avkoda då detta annars tar mycket uppmärksamhet från förståelseprocessen. Dock kan elever trots brister i avkodningsförmågan ändå uppnå god läsförståelse genom

effektiv användning av lässtrategier (Bråten, 2008). I detta arbete utgår vi från att eleverna i år 4–6 har god avkodningsförmåga<sup>1</sup> då vi valt att fokusera på förståelseprocessen.

### 3.3.2 Läsmotivation

Läsmotivation utgör alltså en viktig faktor för att läsare ska uppnå god läsförståelse, men vad innebär motivation? ”Motivation handlar om varför människor gör det som de gör, om varför de väljer det ena istället för det andra, om hur de engagerar sig i de aktiviteter som de väljer att ge sig i kast med” (Bråten 2008, s.75).

Läsmotivation bygger på att eleverna ska vara medvetna om varför de ska läsa. Genom att eleverna får reflektera över sin läsning och diskutera vad de har upplevt kan de bli motiverade till att läsa. Exempel på vad eleverna kommer fram till när de reflekterar över varför de ska läsa är att de lär sig nya ord, lever sig in i en annan värld och får nya perspektiv. Ett alternativ för att få eleverna medvetna om sitt läsande är att låta dem skriva en *läshistoria*. Det ger eleverna möjlighet till att reflektera kring sin egen läsning (Löthagen & Staaf, 2009). När eleverna skriver en läshistoria svarar de på bland annat följande frågor:

- Hur väljer jag böcker?
- Den roligaste bok jag läst! Varför?
- Vem lärde mig läsa?

(Löthagen & Staaf, 2009, s. 14)

### 3.3.3 Lässtrategier

Elevers självkänsla och motivation har ett starkt samband med användandet av lässtrategier (Westlund, 2009), som också är en viktig faktor för att uppnå god läsförståelse. Lässtrategier handlar om hur elever går tillväga för att förstå en text (Bråten, 2008) det vill säga vilka mentala redskap de använder sig av (Westlund, 2009).

När man syftar på användandet av lässtrategier för att förstå en text talar man om läsförståelsestrategier. Att använda sig av läsförståelsestrategier innebär till exempel att läsaren förutser innehållet och ställer frågor till sig själv om texten. Det kan också innebära att läsaren redogör för svåra ord, summerar innehållet och drar slutsatser utifrån förkunskaper (Bråten, 2008).

---

<sup>1</sup> Vi är väl medvetna om att detta inte gäller för alla elever.



### 3.3.4 Litteratursamtal

För att underlätta läsningen kan exempelvis litteratursamtal användas. När elever samtalar om det lästa ges nämligen möjlighet att använda olika läsförståelsestrategier som visat sig ge god effekt på läsförståelsen (Reichenberg, 2008). Inom litteratursamtal kan två olika samtalsmetoder särskiljas, *textsamtal* och *boksamtal*.

*Textsamtal* är fokuserade på hur elever arbetar kring en faktatext men kan även användas till skönlitteratur. I arbetet ställs frågor som syftar till att eleverna ska gå djupare in i texten. Genom textsamtal får eleverna träna på lässtrategier och utvecklas därmed till goda läsare, det vill säga en som kan läsa mellan och bortom raderna samt ifrågasätta textens auktoritet. Det är viktigt att samtalen är strukturerade, vilket är lärarens ansvar (Reichenberg & Lundberg, 2011).

*Boksamtal* är däremot mest inriktade på samtal kring skönlitteratur. I boksamtal får eleverna framföra sina egna tankar och åsikter, i helklass eller i mindre grupper (Reichenberg & Lundberg, 2011). Beroende på hur lärare och elever arbetar med boksamtal kan olika aspekter synliggöras i texten, till exempel strukturer och stilmedel. Det ger även möjligheter att återberätta händelser och ställa frågor om texten (Axelsson m.fl., 2009). Vid boksamtal tränar elever inte aktivt på användandet av lässtrategier som de gör vid textsamtal (Reichenberg & Lundberg, 2011).

## 4 Metod

Metodavsnittet omfattar två delar, för det första kommer en genomgång av hur undersökningsmaterialet i vår studie tagits fram (kap. 4.1). För det andra en presentation av hur det utvalda materialet analyserats (kap. 4.2).

### 4.1 Datainsamling

#### 4.1.1 Informationssökning

Inom området finns ett antal relevanta nyckelord som vi har använt oss av vid sökningarna: tyst läsning/silent reading, läsförståelse/reading comprehension, lässtrategier/reading strategies, läsmotivation/reading motivation, reciprok undervisning/reciprocal teaching, RU/RT, questioning the author/QtA, läslust och läsutveckling.

Sökningen utgick från olika söktjänster för att få fram så mycket material som möjligt om valt område. Databaserna vi använt är, *Digitala vetenskapliga arkivet [DiVA]*, *Education Resource Information Center [ERIC]*, *PsycINFO* och *SwePub*. Vi har dessutom sökt i katalogerna Libris och Primo och använt sökmotorn *Google Scholar*. I databaserna går det att hitta tidsskriftartiklar och annat som forskningsrapporter och konferensbidrag. En databas som var speciellt användbar var ERIC som är en pedagogisk databas och därför väldigt relevant för vår sökning. På SwePub och DiVA finns det bara publikationer utgivna från Sverige. Då vi upplever att det finns mer internationell än svensk forskning kring vårt område har vi inte använt oss av dessa databaser i lika stor utsträckning. Den ursprungliga informationssökningen har kompletterats med kedjesökningar om det var något vi ansåg vara relevant.

#### 4.1.2 Kriterier för inklusion

För att uppnå vårt syfte används material som:

- är inriktat på elever i grundskolan
- är forskningsbaserat
- undersökts från år 2000 och framåt
- berör: *tyst läsning, läsförståelse, lässtrategier* och/eller *motivation*

Utgångspunkten var att undersöka om och i så fall på vilket sätt tyst läsning kan främja elevers läsförståelse i år 4–6. Därför var ett betydelsefullt kriterium att litteraturen skulle vara inriktad på dessa åldrar, men dessvärre visade det sig att det inte finns mycket forskning mot år 4–6. Vi fick därför inkludera litteratur som var inriktad på grundskolans tidigare och senare

år. Materialet ska vara forskningsbaserat då det är viktigt att metoderna man använder sig av är beprövade samt vilar på en vetenskaplig grund. Det var inga större problem att hitta vetenskapliga publikationer då det var enkelt att urskilja dessa på söktjänsterna. Då det finns mycket forskning inom vårt område valde vi att avgränsa oss främst till forskning från år 2000 och framåt. Men vi har även använt några äldre studier (år 1980–2000) eftersom flera av de nyare publikationerna utgår från deras resultat. För att inte tappa fokus från vårt område var det viktigt att materialet behandlade något av nyckelorden *tyst läsning*, *läsförståelse*, *lässtrategier* och *motivation*. Dessa ord bygger på varandra då motivation för att läsa och för att använda lässtrategier är betydande för att uppnå en god läsförståelse.

#### **4.1.3 Urval**

Informationssökningen resulterade i 17 internationella publikationer som är relevanta för vår litteraturstudie, nämligen en bok, en rapport och 15 tidskriftsartiklar.

## **4.2 Dataanalys**

När litteraturen granskades utgick vi från respektive studies syfte, metod och resultat för att se om den var relevant inom vårt område. För att uppnå vårt syfte utgick vi sedan från följande frågor till vald litteratur:

- Framkommer några effekter av tyst läsning på elevers läsförståelse? I så fall vilka, positiva eller negativa?
- Benämns några samtalsmodeller som främjar elevers läsförståelse?
- Finns det några tydliga kopplingar mellan litteraturens resultat? Vilka likheter synliggörs?

Utifrån frågeställningarna kategoriserades litteraturen i fyra delar, läsförståelse, lässtrategier, motivation och litteratursamtal. Tyst läsning behandlades i alla texter därför hade vi ingen särskild kategori för det.

## 5 Resultat

Föreliggande undersökning är uppbyggd i två delar dels en genomgång av tidigare forskning kring tyst läsning och dess samband med läsförståelse (kap. 5.1). Dels en genomgång av två exempel på beprövade undervisningsmodeller som inkluderar tyst läsning och dess resultat när det gäller elevers läsförståelse (kap. 5.2).

### 5.1 Hur uppnås god läsförståelse?

Med utgångspunkt i den analyserade litteraturen har vi valt att redogöra för några aspekter som visat sig ha påverkan på läsförståelsen i samband med tyst läsning, nämligen stöttning, motivation och användandet av lässtrategier.

#### 5.1.1 Sambandet mellan tyst läsning, stöttning och läsförståelse

Det finns flera sätt att arbeta med tyst läsning som gett olika effekt på elevers läsförståelse, stöttning är en aspekt som visat sig ge god effekt.

En studie (Prior m.fl., 2011) som hade syftet att undersöka hur läsförståelsen påverkas efter högläsning respektive tyst läsning hos elever i år 1–7 visade olika resultat beroende på årskurs. Elevernas läsförståelse prövades genom ett test som innebar att de skulle läsa två sidor, en högt och en tyst. Före testet fick eleverna information om att de skulle svara på frågor kring texten efter att de hade läst sidorna. Efter att eleverna hade läst texten svarade de muntligt på tio frågor som berörde texten för att se om de hade förstått innehållet.

Resultat visade att eleverna i år 1–5 drar mer nytta av högläsning för läsförståelsen medan eleverna i år 7 visade bättre resultat på läsförståelse efter tyst läsning. Eleverna i år 6 visade ingen skillnad på läsförståelse mellan högläsning och tyst läsning. Däremot visade eleverna i år 4–5 sämre resultat än eleverna i år 2–3 i både högläsning och tyst läsning. Dock hade eleverna i år 1 lägst resultat<sup>2</sup> (Prior m.fl., 2011).

En annan studie (Siah & Kwok, 2010) som hade syftet att undersöka vilka faktorer som bidrar till framgång av undervisningsmetoden sammanhängande tyst läsning gjordes på en skola där man arbetat med den här metoden i sex månader. Studien undersökte faktorerna läsaktiviteter i samspel med föräldrarna, engagemang vid tyst läsning, inställning till att läsa och effektiviteten av sammanhängande tyst läsning. Sammanhängande tyst läsning innebär enligt Reutzel, Jones, Fawson och Smith (2008) att eleverna får välja en egen bok där ingen hänsyn till svå-

---

<sup>2</sup> Detta resultat kommer vidare att diskuteras i kapitel 6.2.2

righetsgrad tas. Eleverna läser utan någon stötting från läraren och blir då inte avbrutna i sin läsning. I arbetet med sammanhängande tyst läsning (Siah & Kwok, 2010) läste eleverna tjugo minuter varje skoldag. Även läraren läste en bok under lässtunden och deltog därmed som en förebild. Eleverna hade varsin läsdagbok som de uppmuntrades att skriva reflektioner och anteckningar i under läsningen. Innan undersökningen genomfördes fick eleverna göra ett test som resulterade i att de blev indelade i två grupper, hög- respektive lågpresterande elever. Elever som fick ett resultat över medianvärdet tillhörde gruppen högpresterande och elever som fick ett resultat under medianvärdet tillhörde gruppen lågpresterande (Siah & Kwok, 2010).

Resultatet visade att fler av de högpresterande eleverna gjorde aktiviteter utförda i samspel med föräldrarna, till exempel läste läxor. Av de högpresterande eleverna uppgav 89 procent att de var motiverade att läsa egenvalda böcker i skolan medan färre, 71 procent, av de lågpresterande eleverna ansåg sig vara det. Dessutom hittades ett samband mellan elevernas prestationer och deras inställning till om sammanhängande tyst läsning var effektivt. Elever i den lågpresterande gruppen hade inte lika positiv inställning till denna läsning och dess effektivitet som eleverna i den högpresterande gruppen (Siah & Kwok, 2010). Slutsatsen av denna studie är därmed att sammanhängande tyst läsning är mer effektiv för högpresterande elever som redan har motivation och stöd från hemmet. De lågpresterande eleverna behöver stöttning både från föräldrar och lärare. Ju mer stöttning eleverna får desto mer motiverade blir de att läsa och genom föräldrarnas engagemang kan de också få ut mer av tyst läsning i skolan (Siah & Kwok, 2010).

En tredje studie (Reutzel, Fawson & Smith, 2008) som har jämfört effekten av högläsning respektive tyst läsning visade att de båda undervisningsformerna gav samma effekt på elevers läsförståelse. I studien arbetade lärarna tillsammans med eleverna i år 3 aktivt med antingen stöttande tyst läsning eller lärarledd repeterande högläsning. Stöttande tyst läsning är ett komplement till den sammanhängande tysta läsningen och innebär att läraren finns med under läsningen och stöttar eleverna (Reutzel, Fawson & Smith, 2008). Det kan exempelvis ske genom att läraren hjälper eleverna att välja ut en bok som är anpassad efter deras förutsättningar. Till skillnad från sammanhängande tyst läsning tar elever här mer ansvar för sin läsning genom att sätta upp mål för läsningen och svara på frågor om texten som läraren ställer vid enskilda samtal (Reutzel, Jones, Fawson & Smith, 2008). Lärarledd repeterande högläsning innebär att

elever läser en vald text upprepade gånger högt för en lärare eller klasskamrat, oftast tre till fem gånger (Reutzel, Fawson & Smith, 2008).

I studien lades 25 minuter varje dag på strukturerad undervisning i de båda metoderna. Skillnader mellan de olika undervisningsmetoderna var att eleverna som arbetade med lärarledd repeterande högläsning fick feedback dagligen medan eleverna som använde sig av stöttande tyst läsning fick feedback en gång i veckan. Eleverna i tystläsningsgruppen läste egenvalda böcker på en individuell nivå. I högläsningsgruppen valde istället läraren en text som var anpassad för hela gruppen där eleverna parvis eller i helklass läste ett textsegment i taget. Eleverna i båda grupperna hade efter studien utvecklat sin läsförståelse och därmed blivit bättre läsare. Studien visade dessutom att användandet av både högläsning och tyst läsning i klassrummet är viktigt för elevernas motivation och intresse för att utveckla sin läsning (Reutzel, Fawson & Smith, 2008).

### **5.1.2 Motivationens betydelse för elevers läsförståelse**

För att få god läsförståelse är motivation ytterligare en nyckelfaktor (McLaughlin, 2012), eftersom den är betydelsefull för att eleverna ska ta till sig och använda sig av lässtrategier (Andreassen & Bråten, 2011).

Engagerade läsare som har en positiv attityd till läsning och därmed är motiverade läser oftast för nöjes skull (McLaughlin, 2012). Elever som har ett läsintresse pratar gärna om favoritböcker och författare, de nämner särskilda ämnen de gärna läser om och återberättar utan problem delar av böcker de uppskattat. Elever som däremot saknar intresse för läsning föredrar i de flesta fall andra aktiviteter före läsning, de har ingen favoritbok eller -författare och har svårt att få grepp om och förstå böckers handling när de väl läser. Detta tyder på ett samband mellan läsmotivation och läsförståelse. Genom att elever diskuterar innehåll och återberättar händelser utvecklar de lättare sin läsförståelse (Guthrie m.fl., 2007).

### **5.1.3 Användandet av lässtrategier – en bidragande faktor till god läsförståelse**

Förmågan att veta när och hur lässtrategier ska användas är nödvändig för att läsaren ska förstå olika sorters texter. Skickliga läsare använder lässtrategier utan att de blir tillsagda att göra det. Det finns flera faktorer som påverkar användandet av lässtrategier, bland annat hur mycket tid som ägnas åt läsning. Sambandet mellan daglig läsning och lässtrategianvändning visar att ju mer tid som ges för läsning, desto mer används lässtrategier (Susar Kırmızı, 2010).

Elevers läsförståelse är inte överensstämmande i alla slags texter. Bara för att elever förstår en sorts text betyder det inte att de förstår alla. Det har visat sig att funktionella texter är lättast att förstå för de flesta elever. Men mellan narrativa och förklarande texter är det inte någon större skillnad för elevers läsförståelse (Eason, Goldberg, Young, Geist & Cutting, 2012). Funktionella texter beskriver hur man går tillväga steg för steg till exempel genom instruktioner. Narrativa texter är oftast kortare berättelser om en påhittad karaktär och läses för nöjes skull. Förklarande texter skrivs för att informera läsaren om ett område till exempel hur något inom biologin är uppbyggt. Enligt författarna är skillnaden mellan narrativa och förklarande texter att det krävs en högre kognitiv förmåga för förklarande texter, alltså eleverna ska kunna läsa mellan och bortom raderna och planera eller organisera sin läsning. Eftersom texttyperna skiljer sig åt är det viktigt att eleverna använder rätt läsförståelsestrategi, exempelvis ställer olika frågor till respektive texttyp. Författarna menar att olika frågor gynnar elevers läsförståelse beroende på vilken text de läser.

Sammanfattningsvis har vi kommit fram till att flera faktorer har betydelse för att utveckla god läsförståelse genom den tysta läsningen. Stöttning är en viktig faktor, genom att elever får stöttning vid sin tysta läsning utvecklar de sin läsförståelse bättre. Sammanhängande tyst läsning, där läraren inte stöttar, visade däremot bara goda resultat för elever som redan hade god läsförmåga. Motivation är en annan betydande faktor som gör att elever lättare kan ta sig an lässtrategier och därmed utveckla sin läsförståelse. En tredje viktig faktor är själva användningen av lässtrategier. Det finns flera olika lässtrategier, men gemensamt för dem är att de hjälper läsaren att förstå en text. Det är slutligen viktigt att läsningen anpassas i skolan beroende på årskurs, elevernas läsnivå och vilken sorts text eleverna arbetar med för att ge dem de bästa förutsättningarna för att de ska utveckla sin läsförståelse.

## **5.2 Modeller för litteratursamtal**

För att ge eleverna förutsättningarna att ta del av ovannämnda faktorer är arbetssättet avgörande. Litteratursamtal har visat sig vara ett bra sätt för elever att utveckla och lära sig använda läsförståelsestrategier. Genom att läraren aktivt stöttar eleverna och stegvis hjälper dem att använda sig av olika strategier ges möjlighet att utveckla läsförståelsen (Berne & Clark, 2008). Att aktivt undervisa om lässtrategier har alltså en positiv effekt på elevers läsförståelse. Strategier som visats sig ha god inverkan på elevers läsförståelse är bland annat *förutspå*, *fråga*, *förtydliga* och *sammanfatta* (Andreassen & Bråten, 2011). Dessa strategier framkommer som effektiva och är även delvis representerade i Reciprok undervisning [RU] och Quest-

ioning the author [QtA] som är två välbeprövade undervisningsmodeller som visat sig ge god effekt på elevers läsförståelse.

### 5.2.1 Reciprok undervisning

Reciprok undervisning utgår från Palinscars och Browns modell (1984) som innebär att elever ska övervaka och utveckla sin egen läsförståelse. Författarna utgår från att läsförståelse byggs på tre faktorer a) textens läsbarhet, b) balans mellan elevers förkunskaper och textens innehåll samt c) elevers användning av lässtrategier. I samband med RU arbetar eleverna i små grupper med en kortare text eller ett segment som läraren har valt ut i förväg. Till en början är det läraren som leder samtalen men med avsikten att eleverna så småningom tar över ansvaret som samtalsledare. RU innefattar fyra huvudstrategier för att utveckla läsförståelsen:

- förutspå handling eller ställa hypoteser
- ställa frågor om texten
- reda ut oklarheter
- sammanfatta texten med egna ord

(Palinscar & Brown, 1984)

*Förutspå handlingen* går ut på att man gör en översikt över textens innehåll. Eleverna utgår bland annat från titel, rubriker och bilder. Genom att eleverna *ställer frågor* under läsningens gång övar de på att identifiera viktig information vilket ger tillfälle för läraren att se om de förstår. *Reda ut oklarheter* kring texten innebär att eleverna tar reda på svåra ord samt diskuterar kring delar de inte förstår. Under *sammanfattningen* får eleverna slutligen en chans att redogöra för vad texten handlar om med egna ord för att se om de förstått textens innehåll. Det är dessutom viktigt att läraren förklarar vad strategierna innebär och hur de används så att eleverna kan tillämpa dem på rätt sätt. Dessa strategier är vidare beroende av varandra för att eleverna ska få god läsförståelse (Palinscar & Brown, 1984).

Genom användandet av dessa strategier har RU visat sig förbättra elevers läsförståelse, speciellt när det gäller elever med inlärningssvårigheter (Borkowski, 1992). Resultat av RU visar att tydlig undervisning om lässtrategier är ett bra verktyg för att förbättra elevers läsförståelse i år 3–6. Bäst är om denna undervisning först sker teoretiskt därefter praktiskt (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009). Stöttning från läraren är också en betydande faktor inom RU, speciellt för elever med inlärningssvårigheter. Genom att eleverna får arbeta i smågrupper och därmed komma till tals utvecklas deras förmåga att förstå texter. Resultatet visar att elever



som undervisats på detta sätt har avsevärt högre resultat på läsförståelsetester än elever som inte arbetat med RU. Även eleverna som hade inlärningsvårigheter visade efter studien att de förbättrat sin förmåga att *summera* och *ställa frågor* om texten som är två av RU:s huvudstrategier (Lederer, 2000).

En annan studie (Takala, 2006) med syftet att undersöka om RU har en positiv effekt på elevers läsförståelse gjordes i år 4 och 6 i tre ordinarie klasser och tre specialklasser där elever som hade språksvårigheter gick. Studien pågick under fem veckor där några klasser fick 10 lektioner och andra 15 lektioner. Studiens före- och eftertester visade att RU var fördelaktig både för elever i ordinarie klass, då främst för eleverna i år 4, och för elever med språksvårigheter. Författarna konstaterar också att omfånget av lektioner visar sig ha betydelse då elever som fått fler lektioner fick bättre resultat på läsförståelsetester.

RU har också visat sig utveckla elevers förmåga att arbeta mer självständigt. Eleverna blir mer uppmärksamma på de krav som varje uppgift ställer, de gör förståndiga val, ger kritik på sitt eget arbete och planerar slutligen och prövar alternativa tillvägagångssätt om så behövs. Ytterligare en effekt som visat sig av RU är att motivationen stärks, särskilt för elever som tidigare har känt sig misslyckade i sin skolgång. Läraren kan genom att aktivt stötta eleverna och ge positiv feedback hjälpa dem att vända sina negativa tankar till något positivt och därmed stärka deras självkänsla (Borkowski, 1992).

### **5.2.2 Questioning the Author**

Questioning the Author är en metod som Beck och McKeown (2006) tillsammans med kollegor arbetat fram under en femtonårsperiod. Målet med QtA är att få elever att känna sig som ett med texten och genom att gå in i den också få förståelse för den, vilket sker genom att synliggöra författaren. Läraren gör eleverna medvetna om författarens roll genom att antyda att en text bara är en persons nedskrivna idéer och att alla uttrycker sig på olika sätt. När eleverna är medvetna om att det finns en författare bakom texten kan de förhålla sig mer kritiska till den. Därmed tänker eleverna inte på sin bristande kunskap utan fokuserar istället på författarens sårbarhet (McKeown, Beck & Worthy, 1993).

Lärarens roll i QtA är att stötta eleverna kontinuerligt vid läsningen av texten genom att ställa frågor och därmed hjälpa eleverna att fokusera på väsentliga delar. Efter hand blir läraren ett stöd vid sidan av då eleverna själva ställer frågorna i gruppen. För att hålla igång diskussionen

upprepar läraren emellanåt elevernas påståenden och bekräftar deras tankar och idéer. Exempel på frågor är:

- Vad vill författaren säga till dig?
- Varför säger författaren det?
- Hur kunde författaren uttryckt sig tydligare?
- Vad skulle du vilja att det stod istället?
- Hur får författaren dig att känna angående dessa karaktärer?

(McKeown, Beck & Worthy, 1993; Beck & McKeown, 2006)

En studie gjord av McKeown, Beck & Worthy (1993) i år 4 visade att QtA engagerade eleverna i texten, deras idéer och tankar kring innehållet lyftes. Eleverna kom genom en gruppdiskussion i klassen fram till att författaren borde ha varit tydligare i sitt sätt att skriva. Elevernas förkunskaper var till hjälp för att förstå innehållet och tillsammans hjälptes de åt att dela med sig av sina kunskaper, därmed fick alla chansen att förstå. Eleverna la ner mycket tid på att förstå texterna och de hade mer ork till att fördjupa sig i dem då de inte längre reflekterade över sin bristfälliga kunskap utan över författarens sätt att uttrycka sig och hur han/hon kunde gjort det annorlunda. Läraren för klassen var mycket nöjd med resultatet efter att ha arbetat med QtA och uttryckte att många elever aldrig hade varit så involverade och pratat så mycket kring en text som då (McKeown, Beck & Worthy, 1993).

QtA har använts med framgång i samband med både narrativa och förklarande texter. Många lärare har i studierna (Beck & McKeown, 2006) använt sig av högläsning när de arbetat med QtA men studier har även gjorts där tyst läsning varit utgångspunkten. Båda har visat sig fungera bra men med fördel används högläsning i början av arbetet med QtA då det är lättare för läraren att vara delaktig och stötta eleverna. Valet av högläsning eller tyst läsning är alltså beroende på vilken nivå eleverna är på och vilken text de ska läsa. Ju bättre läsare desto effektivare är den tysta läsningen (Beck & McKeown, 2006).

Sammanfattningsvis är Reciprok undervisning och Questioning the Author två modeller som båda visat sig ge goda resultat på elevers läsförståelse. Målet med de två modellerna är att eleverna ska arbeta mer självständigt genom att använda läsförståelsestrategier. Det är omöjligt för en lärare i en verklig klassrumssituation att leda och stötta samtliga läsgrupper på samma gång. Det är därmed viktigt att eleverna själva kan agera ”lärare” och hjälpa varandra (Andreassen & Bråten, 2011). Lärarens roll i RU och QtA blir därmed att delge eleverna läs-

förståelsestrategier samt att stötta dem under läsningen. Forskning om RU och QtA har visat att elevers självkänsla har stärkts genom användandet av dessa två modeller. I RU stöttar läraren eleverna och ger dem feedback vilket gör att de blir medvetna om sina framsteg och deras självkänsla stärks. QtA tillåter att eleverna lägger skulden på författaren om de inte förstår en text vilket resulterar i att de inte behöver känna sig misslyckade för att de inte förstår.

## **6 Diskussion**

I vår undersökning uppstod problem angående mängden studier kring valt ämne och hur vi skulle urskilja fakta kopplat till vårt syfte. Vi har därför resonerat om hur framtida upplägg av studier skulle kunna se ut (kap. 6.1). Vidare relateras några aspekter som berörts i föreliggande arbete till yrkesverksamheten som lärare bland annat utifrån egna erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning (kap. 6.2).

### **6.1 Metoddiskussion**

Det finns mycket forskning kring elevers läsförståelse. Vår svårighet blev därför att urskilja forskning anpassad för vårt område nämligen tyst läsning. Detta visade sig vara problematiskt eftersom flera studier om högläsning dök upp då dessa ligger nära till hands. Mycket av analysmaterialet jämför därmed högläsning och tyst läsning och dess påverkan på läsförståelsen. Vi har i vårt arbete tagit hänsyn till detta men har endast berört det ytligt. Vi skulle därför gärna i framtida studier närmare vilja studera skillnaderna dem emellan.

Tidigt i vår undersökning upptäckte vi att det finns flera aspekter som har betydelse för elevers läsförståelse. Vi gjorde därför en avgränsning där vi valde att fokusera på några av dem. Om vi hade gjort den här studien igen hade vi förmodligen valt att endast fokusera på en aspekt eftersom varje aspekt utgör ett väldigt brett område att forska kring.

Det finns flera studier om Reciprok undervisning och dess effekt på elevers läsförståelse, de studier vi har undersökt har visat samma resultat vilket gör tillförlitligheten hög. På Questioning the Author finns det många studier men av samma forskare, det vill säga grundarna till modellen. Då de har studerat QtA under flera år och i flera skolor känns resultatet trovärdigt, däremot kan man vara kritisk till att antalet forskare är få. Vi har under arbetets gång också funnit att det finns andra undervisningsmodeller som visat sig ge god effekt på läsförståelsen. Det hade därför varit av intresse att undersöka även dessa för kunna utvärdera när respektive modell bör tillämpas.

### **6.2 Resultatdiskussion**

Under vår litteraturstudie har vi utgått från frågeställningarna: vilken betydelse har tyst läsning för elevers läsförståelse i år 4–6 och hur kan lärare arbeta med tyst läsning för att främja elevers läsförståelse? Med våra erfarenheter av tyst läsning hade vi en hypotes om att tyst läsning kan främja elevers läsförståelse om läsningen bearbetas på olika sätt. Denna hypotes styrks av den genomförda litteraturundersökningen.

### 6.2.1 Faktorer som påverkar läsförståelsen

Ur resultatet framgår att det finns flera faktorer som påverkar läsförståelsen. Avkodningsförmåga, förmåga att sätta sig in i andras situationer och bakgrundskunskaper är några betydande faktorer (Fridolfsson, 2008). De faktorer vi valt att beröra är motivation, stöttning och lässtrategier. Vi utgick från frågeställningen – *vilken betydelse har tyst läsning för elevers läsförståelse i år 4–6* men insåg snabbt att tyst läsning samverkar med alla dessa faktorer, det var därför svårt att bara utgå från den tysta läsningen.

Motivation var en genomgående nyckelfaktor för att utveckla en god läsförståelse i flera av våra analyserade artiklar. Även i Reciprok undervisning och Questioning the Author framgick att motivation är betydelsefull för elevers läsutveckling. Dock var det inga av författarna som tog upp vilka aspekter som behövs för att få läsmotivation. Utifrån egna erfarenheter från VFU har vi sett att flertalet elever är omotiverade till läsning, vissa sitter och vänder blad utan att läsa eller lånar nya böcker utan att ha läst klart den föregående. Därför skulle vi när tillfälle ges vilja undersöka hur man får elever att bli motiverade till läsning.

### 6.2.2 Lärarens roll i arbetet med RU och QtA

När det gäller frågan – *hur lärare kan arbeta med tyst läsning för att främja elevers läsförståelse* drar vi slutsatsen utifrån materialanalysen att lärare kan främja läsförståelsen hos elever både genom RU och QtA. Modellerna är dock förbundna med vissa problem. Till exempel krävs det mycket av läraren när man ska introducera RU och QtA då det gäller att vara väl införstådd i hur dessa fungerar för att på rätt sätt förmedla dem i undervisningen med eleverna. Det krävs också mycket uppmärksamhet från läraren då han/hon ska vara med och stötta alla elever under arbetets gång. I början kommer det dessutom ta tid för eleverna att förstå hur strategierna ska användas. Reichenberg (2008) lyfter fram vikten av att låta det ta tid för eleverna att skola in sig i nya sätt att ta sig an en text. Läraren bör därför undervisa om modellerna steg för steg. Det är därför viktigt att man ser undervisningsmodellerna som en lång process där läraren gör lite i taget för att inte deras tidspressade tillvaro ska bli ett hinder.

Något anmärkningsvärt som framgår ur Priors med fleras studie (2011) är att elever i år 4–5 visade sämre resultat än elever i år 2–3 på ett läsförståelsetest, vilket vi tror kan bero på skillnaden på texternas svårighetsgrad i de olika årskurserna. Från år 3 till år 4 förändras texterna i elevernas läromedel. De blir längre och mer avancerade och eleverna behöver läsa mellan och bortom raderna för att förstå innehållet. Det krävs också att de har ett mer utvecklat ordförråd eftersom texterna blir mer innehållsrika. Det gäller att lärarna är medvetna om detta så att de

kan hjälpa eleverna att ta sig an de förändrade texttyperna och att de poängterar vikten av att använda lässtrategier. Om eleverna blir introducerade till de mer avancerade texterna redan i slutet av år 3 och stegvis arbetar med dem tror vi att skillnaderna mellan läsförståelsen i de olika åldrarna kan minskas. Här anser vi att litteratursamtal kan vara fördelaktigt. Ett sätt att arbeta med detta skulle kunna vara att använda RU och/eller QtA beroende på elevernas förutsättningar.

RU har visat sig speciellt effektiv för elever med inlärningssvårigheter vilket vi bland annat tror beror på att den har en tydlig struktur och flera strategier som elever kan tillämpa beroende på situation. Därför vore kanske RU en bra första modell att arbeta efter. QtA lämpar sig däremot bättre för elever som redan har utvecklat en god läsförmåga. Av den orsaken bör läraren överväga att använda QtA vid tyst läsning när eleverna redan bekantat sig med modellen så att de på egen hand klarar av att använda strategin på rätt sätt. Läraren har därför en viktig roll att genom sin kunskap om modellerna hjälpa eleverna att välja rätt lässtrategi för att kunna ta sig an olika texttyper.

### **6.2.3 Hur kopplas föreliggande arbete till läroplanen och läraryrket?**

I Lgr11 i skolans värdegrund och uppdrag (Skolverket, 2011b) står det att läraren ska individanpassa undervisningen efter varje elevs enskilda behov och förutsättningar. Detta är något vi strävar efter men upplever som problematiskt i vissa fall då det oftast kan vara omkring 30 elever i varje klass. Men vi ser nu fler möjligheter att anpassa undervisningen i arbetet med tyst läsning där vi som lärare till exempel kan hjälpa eleverna att välja rätt böcker som är lämpade efter deras läsförmåga. Detta tror vi är en viktig del för att främja elevernas läsmotivation som även föreliggande arbete styrker betydelsen av.

I skolans värdegrund och uppdrag (Skolverket, 2011b) står det också att eleverna ska få möjlighet att ta eget initiativ och ansvar vilket är ett mål med RU och QtA. Vi tror att detta kan leda till att elevers självkänsla stärks. Genom ökad självkänsla har vi en förhoppning om att elevernas engagemang växer. Det framgår också att elever ska få möjlighet att arbeta tillsammans med andra elever (Skolverket, 2011b) vilket framförallt sker i arbetet med RU då denna modell förutsätter att de arbetar i grupp. Genom att eleverna arbetar tillsammans och samtalar om det lästa ges rika möjligheter att kommunicera och därmed får de tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011b).

Hur kan den här litteraturstudien användas av yrkesverksamma lärare i år 4–6? Då resultaten på elevers läsförståelse sjunkit de senaste åren är det viktigt att ta reda på hur man kan vända denna nedåtgående trend. Genom vår litteraturstudie har vi kommit fram till att aspekterna stöttning, motivation och användandet av lässtrategier är betydelsefulla för att, med lärarens hjälp, utveckla elevers läsförståelse. Utifrån den kunskapen finns nu en grund i hur lärare kan arbeta vidare med tyst läsning genom till exempel undervisningsmodellerna Reciprok undervisning och Questioning the Author. Slutligen tror vi att den här undersökningen är till användning för verksamma lärare då flera delar i föreliggande arbete kan nyttjas i olika situationer i skolan.

## 7 Referenser

- Allard, B., Rudqvist, M., & Sundblad, B. (2001). *Nya Lusboken – en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning AB
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction, 21*, 520–537
- Axelsson, M., Bergöö, K., Brink, L., Fast, C., Jönsson, K., & Kåreland, L. (2009). *Bygga broar och öppna dörrar – att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB
- Berne, J.I., & Clark, K.F. (2008). Focusing Literature Discussion Groups on Comprehension Strategies. *The Reading Teacher, 62*(1), 74–79. doi: 10.1598/RT.62.1.9
- Borkowski, J.G. (1992). Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy, Writing, and Math Skills. *Journal of learning disabilities, 25*(4), 253–257
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2006). *Improving Comprehension with Questioning the Author – A fresh and Expanded View of a Powerful Approach*. New York: Scholastic
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur
- Eason, S.H., Goldberg, L.F., Young, K.M., Geist, M.C., & Cutting, L.E. (2012). Reader-Text Interactions: How differential Text and Question Types Influence Cognitive Skills Needed for Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 515–528. doi: 10.1037/a0027182
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur
- Guthrie, J.T., Hoa, A.L., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 282–313
- Lederer, J.M. (2000). Reciprocal Teaching of Studies in Inclusive Elementary Classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 33*(1). doi:10.1177/002221940003300112



- Löthagen, A., & Staaf, J. (2009). *Skön litteratur – vägar till läslust och språkutveckling*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- McKeown, M.G., Beck, I.L., & Worthy, M.J. (1993). Grappling with texts ideas: Questioning the author. *The Reading Teacher*, 46(7), 560–566
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension – What Every Teacher Needs to Know. *The reading teacher*, 65(7), 432–440. doi:10.1002/TRTR.01064
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter en forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Skolverket
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175
- Prior, S.M., Fenwick, K.D., Saunders, K.S., Ouellette, R., O'Quinn, C., & Harvey. (2011). Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter? *Literacy Research and Instruction*, 50, 183–194. doi: 10.1080/19388071.2010.497202
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse – Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och kultur
- Reichenberg, M., & Lundeberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur
- Reutzel, R., Fawson, P.C., & Smith, J. (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 37–50
- Reutzel, R., Jones, C.D., Fawson, P.C., & Smith J.A. (2008). Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! *The Reading Teacher*, 63(3), 194–207. doi: 10.1598/RT.62.3.2
- Siah, P-C., & Kwok, W-L. (2010). The Value of Reading and the Effectiveness of Sustained Silent Reading. *The Clearing House*, 83(5), 168–174. doi: 10.1080/00098650903505340
- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2012). *PIRLS 2011 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2013). *PISA 2012 – 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket

Spörer, N., Brunstein, J.C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*, 272–286

Susar Kırmızı, F. (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4752–4756

Takala, M. (2006). The Effects of Reciprocal Teaching on Reading comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(5), 559–576

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse – Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och kultur

# Bilaga

Högskolan för lärande och kommunikation

Examensarbete I, Grundlärare 4–6

## Översikt över analyserad litteratur

Författare Publikationsår Titel Tidsskrift	Syfte	Design Urval Datainsamling	Resultat
Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. <i>Learning and Instruction</i> .	Undersöka effekten av tydlig undervisning av läsförståelsestrategier.	216 elever År 5 För- och eftertest gjordes med en fem månadsperiod emellan. Testen kontrollerade elevernas lässtrategianvändning, läsmotivation och läsförståelse.	Resultatet visade en utveckling i läsförståelsen och strategianvändningen. Ingen effekt på motivationen visades.
Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2006). <i>Improving Comprehension with Questioning the Author – A fresh and Expanded View of a Powerful Approach</i> .	Författarna vill delge sin forskning om QtA och hjälpa lärare i arbetet med QtA.	Forskning har skett under 15 år, det är flera studier som gjorts.	QtA är en bra metod för att främja elevers läsförståelse.
Berne, J.I., & Clark, K.F. (2008). Focusing Literature Discussion Groups on Comprehension Strategies. <i>The Reading Teacher</i> .	Artikeln vill visa hur några lärare har hjälpt sina elever att utveckla användningen av strategier för läsförståelsen vid litteratursamtal.	Framgår ej hur många elever som deltog.	Litteratursamtal har visat sig utveckla en god läsförståelse speciellt när läraren stöttar eleverna längs vägen.

<p>Borkowski, J.G. (1992). Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy, Writing, and Math Skills. <i>Journal of learning disabilities</i>.</p>	<p>Göra en sammanfattning och enhetlig bild kring forskning om hur lärare kan arbeta utifrån meta-kognitiva teorier</p>	<p>Sammanfattning utifrån tre artiklar.</p>	<p>Bland annat att RU stärker eleverns självkänsla och deras förmåga att arbeta självständigt.</p>
<p>Eason, S.H., Goldberg, L.F., Young, K.M., Geist, M.C., &amp; Cutting, L.E. (2012). Reader-Text Interactions: How differential Text and Question Types Influence Cognitive Skills Needed for Reading Comprehension. <i>Journal of Educational Psychology</i>.</p>	<p>Undersöka sambandet mellan läskaraktärer, texttyper och olika frågor</p>	<p>126 elever 10–14 år 2-dagarsstudie  Tester som prövade läsförståelsen genom olika text- och frågetyper och ordkunskapen.</p>	<p>Läsförståelsen kan skifta beroende på vilken texttyp det är och vilka frågor som ställs</p>
<p>Guthrie, J.T., Hoa, A.L., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M., &amp; Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. <i>Contemporary Educational Psychology</i>.</p>	<p>Utreda läsmotivation och dess relation till läsförståelsen.</p>	<p>31 elever År 4  12 veckor, 90 min läsundervisning per dag. För- och eftertest och intervjuer.</p>	<p>Motivation ledde till ökad läsförståelse hos eleverna.</p>

<p>Lederer, J.M. (2000). Reciprocal Teaching of Studies in Inclusive Elementary Classrooms. <i>Journal of Learning Disabilities</i>.</p>	<p>Undersöka effekten av Reciprok undervisning på elever med och utan inlärningssvårigheter.</p>	<p>128 elever År 4–6 I år 5–6 så pågick studien (RU) i 17 dagar och i år 4 höll man på med studien i 15 dagar.</p>	<p>Resultatet visade att RU gav bättre presentationsförmåga på läsförståelse på alla elever i klassen. Eleverna med inlärningssvårigheter visade också att deras förmåga för att summera texter hade förbättras avsevärt sedan tidigare.</p>
<p>McKeown, M.G., Beck, I.L., &amp; Worthy, M.J. (1993). Grappling with texts ideas: Questioning the author. <i>The reading teacher</i>.</p>	<p>Författarna vill delge sin forskning kring deras framtagna modell QtA, som i sig har syftet att främja elevers läsförståelse.</p>	<p>Studier under fem år, i grundskolor.</p>	<p>Författarna lyfter fram att QtA har visat sig ge positiv effekt på elevers motivation att fördjupa sig i texter och lägga ner tid på att förstå dem.</p>
<p>McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension – What Every Teacher Needs to Know. <i>The reading teacher</i>.</p>	<p>Artikeln framhäver vilka faktorer som har påverkan på läsförståelse.</p>		<p>Artikeln tar fram tio faktorer som alla presenteras detaljerat. Alla dessa har positiv påverkan på läsförståelsen.</p>
<p>Palinscar, A.S. &amp; Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. <i>Cognition and Instruction</i>.</p>	<p>Undersöka om RU gav effekt på elevers läsförståelse.</p>	<p>58 elever År 7. Två studier.</p>	<p>Visade att arbetet med RU främjar elevers läsförståelse.</p>

<p>Prior, S.M., Fenwick, K.D., Saunders, K.S., Ouellette, R., O,Quinn, C., &amp; Harvey. (2011). <i>Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter? Literacy Research and Instruction.</i></p>	<p>Undersöka elevers läsförståelse efter högläsning och tyst läsning.</p>	<p>173 elever År 1–7 Kvalitativ analys. Det skedde genom filmade samtal.</p>	<p>Eleverna i år 1–5 visade sig förstå texten bättre efter högläsningen medan i år 6 var det ingen skillnad. I år 7 förstod elever bättre efter tystläsningen.</p>
<p>Reutzel, R., Fawson, P., &amp; Smith, J. (2008). <i>Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. The Journal of Educational Research.</i></p>	<p>Genomföra och utvärdera effekten av stöttande tystläsning jämfört med lärarledd repeterande högläsning med återkoppling till elevers läsförståelse och läsflyt.</p>	<p>72 elever År 3 1 års studie. 120 min undervisning per dag. Två separata för- och eftertest. Kvantitativ och kvalitativ analys.</p>	<p>Båda undervisningsmodellerna gav positiv effekt på elevers läsning och läsförståelse. De visade ingen märkbar skillnad.</p>
<p>Reutzel, R., Jones, C.D., Fawson, P.C., &amp; Smith J.A. (2008). <i>Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! The Reading Teacher.</i></p>	<p>Grundar sig på studien ovan. Syftet är detsamma men den här artikeln är mer anpassad för lärare.</p>	<p>72 elever År 3 1 års studie. 120 min undervisning per dag. Två separata för- och eftertest. Kvantitativ och kvalitativ analys.</p>	<p>Båda undervisningsmodellerna gav positiv effekt på elevers läsning och läsförståelse. De visade ingen märkbar skillnad.</p>

<p>Siah, P-C., &amp; Kwok, W-L. (2010). The Value of Reading and the Effectiveness of Sustained Silent Reading. <i>The Clearing House</i>.</p>	<p>Hitta faktorer som bidrar till framgång sammanhängande tyst läsning.</p>	<p>362 elever Gymnasium 20 min läsning per dag, Enkätundersökning</p>	<p>Resultatet visade att sammanhängande tyst läsning är effektivt för högpresterande elever. Det finns en koppling mellan elevers interaktion med föräldrar under läsaktiviteter och elevers motivation till läsningen och dess effektivitet. Stöd från föräldrar och motivation till läsning fanns bland de högpresterande eleverna.</p>
<p>Spörer, N., Brunstein, J.C., &amp; Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. <i>Learning and Instruction</i>.</p>	<p>Undersöka effekten av tre olika former av strategiundervisning, reciprok undervisning i små grupper, reciprok undervisning i par och ledarledd undervisning i små grupper.</p>	<p>210 elever År 3–6 Studien pågick i sju veckor. För- och eftertest och uppföljningstest. Uppföljningstestet gjordes 12 veckor efter eftertestet.</p>	<p>Av dessa tre undervisningsformer visade sig reciprok undervisning i små grupper ge bäst resultat på läsförståelsen.</p>
<p>Susar Kırmızı, F. (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. <i>Procedia Social and Behavioral Sciences</i>.</p>	<p>Belysa sambandet mellan användandet av läsförståelsestrategier och daglig läsning</p>	<p>402 elever År 4–5 Kvantitativ undersökning med en läsförståelsestrategi skala.</p>	<p>Visade positivt samband mellan användandet av läsförståelsestrategier och den dagliga läsningen.</p>

<p>Takala, M. (2006). The Effects of Reciprocal Teaching on Reading comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. <i>Scandinavian Journal of Educational Research.</i></p>	<p>Undersöka om reciprok undervisning kunde vara bättre än traditionell metod vid läsinlärning.</p>	<p>Tre klasser med elever som hade inlärningssvårigheter som var inkluderade i vanlig klass. Och tre klasser med elever som hade inlärningssvårigheter som gick i en egen klass (särskola).  Studien pågick i 5 veckor.</p>	<p>Enligt före-, eftertesten visade det sig att RU var fördelaktig speciellt på eleverna som hade inlärningssvårigheter som var inkluderade i vanlig klass. Även en viss utveckling kunde också ses på elever med inlärningssvårigheter som gick i särskolan.</p>
---	---	---	---