



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Grundlärarexamen  
med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6  
HT 2020  
Fakulteten för lärarutbildningen**

## ***Att läsa eller hur läsa, det är frågan***

En studie kring lässtrategier och deras  
betydelse för läsförståelse

**Frida Risberg och Johanna Martinsson**

**Författare**

Frida Risberg och Johanna Martinsson

**Titel**

*Att läsa eller hur läsa, det är frågan*

En studie kring lässtrategier och deras betydelse för läsförståelse

**Engelsk titel**

*To read or how to read, that is the question*

A study of reading strategies and their importance for reading comprehension

**Handledare**

Daniel Möller

**Examinator**

Mary Ingemansson

**Sammanfattning**

I detta examensarbete har vi undersökt vad behöriga svensklärare har för uppfattning om begreppet lässtrategi samt hur de undervisar om och använder sig av de olika strategierna i klassrummet. Vår studie utgår ifrån en kvalitativ metod där vi med hjälp av semistrukturerade intervjuer har samlat in fem verksamma lärares uppfattningar om lässtrategiers betydelse för läsförståelse. Arbetets teoretiska utgångspunkt är det sociokulturella- och det kognitivistiska perspektivet. Det insamlade materialet har sammanställts och analyserats mot bakgrund av dessa perspektiv. Resultatet visar att lärarna anser att lässtrategier är en viktig faktor för att eleverna ska utveckla en fördjupad läsförståelse. De poängterar också att det är en pågående process som måste få ta tid. De strategier som lyfts fram som särskilt gynnsamma är de som bygger på ett socialt samspel där högläsning och textsamtal får ta stor plats och där stödet från den sociala kontexten på sikt hjälper eleven att utveckla de kognitiva förmågorna. Andra faktorer som lyfts fram är förmågan att kunna formulera och besvara frågor kring texten, att kunna sammanfatta och återberätta, att kunna göra kopplingar till andra texter och egna erfarenheter samt att kunna läsa på, mellan och bortom raderna. I resultatet betonas också behovet av att skilja på läsflyt och läsförståelse.

**Ämnesord**

Lässtrategier, läsförståelse, literacy, undervisning, mellanstadiet, läsning



# Innehåll

Innehåll .....	4
Förord .....	6
1. Inledning.....	7
1.1 Syfte.....	8
1.2 Frågeställningar .....	8
1.3 Arbetets disposition .....	8
2. Forskningsbakgrund .....	9
2.1 Läsförståelse .....	9
2.2 Literacy.....	11
2.3 Lässtrategier.....	12
<b>2.3.1 Memoreringsstrategier.....</b>	<b>13</b>
<b>2.3.2 Fördjupningsstrategier .....</b>	<b>14</b>
<b>2.3.3 Kontrollstrategier .....</b>	<b>14</b>
<b>2.3.4 Strategiprogram.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3.5 Reciprocal teaching (RT) .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3.6 Självregerat lärande (SRL) .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3.7 CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3.8 Genrepedagogik.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3.9 Webbprogram .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3.10 Strategikategorier.....</b>	<b>18</b>
2.4 Strategiernas effekt på läsförståelsen .....	18
3. Teoretiska utgångspunkter.....	21
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	22
3.2 Kognitivistiskt perspektiv.....	23
4. Metod och material.....	25
4.1 Kvalitativ forskning och val av metod .....	25

4.2 Urval och genomförande .....	26
4.3 Etiska överväganden.....	26
4.4 Metoddiskussion.....	27
5. Undersökning.....	28
5.1 Presentation av intervjuobjekten .....	28
5.2 Lärarnas syn på lässtrategier.....	29
5.3 Lärarnas syn på läsförståelse .....	30
5.4 Lärarnas tankar om undervisningen .....	32
5.5 Sammanfattning och analys.....	35
6. Slutsats och diskussion .....	38
7. Sammanfattning.....	40
Referenser.....	42
Bilagor .....	46

## **Förord**

Vi vill börja med att tacka alla som hjälpt oss i processen att genomföra vårt arbete. Framför allt vill vi tacka vår handledare Daniel Möller, vid Lunds universitet, för hans kompetens och stöd under arbetets gång. Tack för att du sett till att vi håller oss på tårna och följer vår tidsplan. Vidare vill vi rikta ett stort tack till våra intervjuobjekt för att de tog sig tid att svara på våra frågor och göra det möjligt för oss att genomföra vår undersökning. Vi har en stor respekt för det arbete ni har gjort under hösten, när inget varit som vanligt i skolans värld.

Slutligen vill vi tacka varandra för ett välfungerande samarbete. Vi har kompletterat varandra väl och varit samstämmiga genom hela arbetet. Vi har läst studier och rapporter både separat och gemensamt, för att sedan diskutera och resonera kring innehållet. Var och en av oss har använt sina resurser för att komplettera den andra. Vi har hela tiden sett till att ligga i framkant och driva på arbetet för att inte riskera att försinkas av yttre faktorer som vi inte kan styra över.

# 1. Inledning

När läroplanen *Lgr 11* presenterades ingick däri ett nytt begrepp, nämligen *lässtrategi*. Begreppet tar sikte på såväl det centrala innehållet i undervisningen som på kunskapskraven i svenska. I *Lgr 11* läser vi närmare bestämt följande om lässtrategier. Dessa ska användas

[...] för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna (Lgr 11, 2018).

Det nya begreppet innebär att svensklärare ska undervisa om olika strategier för och vid läsning och sedan bedöma elevernas förmåga att använda dessa. Vidare heter det:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt [...] (Lgr 11, 2018).

Problemet är att det råder delade meningar om – och även stor osäkerhet bland lärarna kring – vad lässtrategier innebär och vad Skolverket lägger för betydelse i begreppet (Skolverket, 2015). I *Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska* (2017) beskriver Skolverket begreppet lässtrategi som konkreta sätt som läsaren använder sig av för att ta sig an en text. Det handlar om vad läsaren gör med texten i olika sammanhang. Läsning av text i pappersform, digitalt, liksom skönlitteratur och faktatexter, kan kräva olika strategier. Lärarnas uppgift är att se till att eleverna får kunskap om alla dessa olika strategier under grundskolans år och att de kan använda sig av dessa vid olika stadier i sin utveckling. Från strategier för att knäcka läskoden, via strategier för att förstå innehåll och kunna läsa mellan raderna, samt att slutligen kunna analysera texternas innehåll (Skolverket, 2017).

Osäkerheten kring olika lässtrategier hos verksamma lärare är något vi själva lagt märke till under våra verksamhetsförlagda utbildningar (VFU). Det som främst varit framträdande är att läsning är något som den enskilde sysslar med i form av "bänkbok" och tyst läsning, bortsett från ett fåtal klassrum som har introducerat *En läsande klass*, åtminstone delvis. Att endast fokusera på att läsa mycket men utan fokus på djupläsning, och individuellt istället för gemensamt utvecklar inte läsförståelsen, utan eleverna behöver ha strategier för att ta sig an texten på ett produktivt sätt (Westlund, 2009). Vår upplevelse är att man generellt sett inte arbetar aktivt med att lära ut lässtrategier och vill

därför undersöka vad lärarna själva har för tankar kring lässtrategier. Vår fråga är om och hur lärarna arbetar med lässtrategier i klassrummet, samt deras argument kring valen de gjort. Lärarna måste vara medvetna om vad de anser att lässtrategier kan bidra med till eleverna, hur de kan undervisa om det samt hur de får syn på denna kunskap.

Tidigare forskning visar att vi måste undervisa om flera olika lässtrategier, eftersom det inte går att säga att en elev förstår olika texter per automatik bara för att de förstått en viss text i ett givet sammanhang (Westlund, 2009). Ju fler lässtrategier en elev har, desto fler texter kommer eleven att kunna läsa och förstå. Detta lägger också grunden för förståelsen i de övriga skolämnena (Westlund, 2013).

## **1.1 Syfte**

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur verksamma svensklärare i årskurs 4–6 undervisar om lässtrategier. Vi vill ta reda på hur svensklärare motiverar sina undervisningsval utifrån de lässtrategier de anser ha betydelse för elevernas läsförståelse.

## **1.2 Frågeställningar**

- Vilken typ av lässtrategier undervisar svensklärare om vid läsning av olika texttyper?
- Vad anser svensklärare att lässtrategier har för betydelse för läsförståelsen?
- Hur får svensklärare syn på ifall eleverna behärskar lässtrategierna?

## **1.3 Arbetets disposition**

Under avsnitt två kommer vi att presentera den samlade kunskapsbilden kring lässtrategier enligt de studier och den forskning vi tagit del av. Vi kommer att presentera hur de olika begreppen förklaras samt vad forskningen beskriver som effektiv strategiundervisning. I avsnitt tre beskriver vi den teoretiska utgångspunkten för vår undersökning. Vidare i avsnitt fyra kommer vi att redogöra för metod, urval och genomförande för att i avsnitt fem redovisa och analysera det insamlade materialet. Avslutningsvis kommer vi i avsnitt sex att diskutera studiens resultat i förhållande till tidigare forskning samt presentera förslag på fortsatt forskning.



## 2. Forskningsbakgrund

I Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (2017) beskrivs begreppet lässtrategi och syftet med strategierna endast kortfattat:

Lässtrategier handlar alltså om något som läsaren gör med texten. Att läsa texter som är tryckta ord på papper kräver vissa strategier. Att läsa texter på webbsidor eller i sociala medier av olika slag kräver andra. Kursplanen betonar att alla elever i den svenska skolan, genom hela sin grundskoletid, ska få undervisning om hur man går tillväga för att läsa olika texter. Progressionen går från nybörjaren som ska ”knäcka koden” och behöver lära sig lässtrategier för att förstå och tolka texter hon eller han läser själv eller tar del av på annat sätt. I årskurserna 4–6 vidgas innehållet till att eleverna också ska få lära sig strategier för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna. (Skolverket, 2017).

Vi har därför undersökt vad forskningen säger om begreppet samt hur det visar sig på fältet hos de undervisande lärarna, då den enskilde läraren själv måste tolka kursplanens text. I det här avsnittet kommer vi att presentera den samlade bilden kring de olika begreppen enligt de studier vi tagit del av.

För att sammanställa kunskapsöversikten har vi valt att dela in begreppen i ett antal huvudgrupper. De olika lässtrategierna som undersökts kommer att förklaras som mer generella modeller i de tre grupperna *memoreringsstrategier*, *fördjupningsstrategier* och *kontrollstrategier*.

De olika lässtrategierna fyller olika syften och bör därför användas i olika sammanhang. Det poängteras också i Skolforskningsinstitutets samlade rapport (2019:02) att strategierna med fördel kan kombineras för att ge bästa effekt. Samtidigt som eleverna ska kunna göra medvetna val kring lässtrategierna, ska de också behärska olika *strategikategorier*, som innefattar alla strategiska handlingar en elev gör.

Alla dessa olika strategier kan eleverna få kunskap om genom olika *strategiprogram*, där läraren explicit kombinerar och visar olika lässtrategier i en viss ordning eller efter en viss modell.

Syftet med att undervisa om och använda de olika strategierna är att öka *läsförståelsen*.

### 2.1 Läsförståelse

Elevers läsförståelse är en nyckelkompetens genom hela skolgången och en avgörande faktor för hur väl elever kan ta till sig övriga skolämnen (UNESCO, 2018). I de yngre

skolåren lär sig eleverna den grundläggande läsförmågan, det vill säga att avkoda text samt att kunna läsa med flyt. Däremot menar Liberg (2010) att det inte arbetas tillräckligt effektivt med att utveckla en avancerad läsförståelse från dess att eleverna börjar i grundskolans mellanår. Med avancerad läsförståelse menar Liberg förmågan att kunna dra avancerade slutsatser och förstå ett mer avancerat språkbruk, att kunna jämföra och värdera samt att läsa mellan raderna. Fokus har enligt Westlund (2013) istället varit på textmängden eleverna möter. Hennes studie visar att för mycket fokus läggs på tyst läsning, vilket inte visat några större effekter på elevernas läsförståelse, även om det utvecklar ordförrådet.

I Skolforskningsinstitutets systematiska översikt om läsförståelse och undervisning om lässtrategier (2019:02) konstateras att undervisning kring lässtrategier och dess användning ska ge eleverna redskap för att kunna utveckla en fördjupad läsförståelse. Eleverna ska genom undervisningen få syn på hur olika lässtrategier kan hjälpa till med olika aspekter av läsförståelsen.

Själva läsförståelsen har en stark koppling till metakognition, det vill säga att eleven kan göra medvetna val gällande olika lässtrategier samt kunskap om i vilka specifika situationer de olika strategierna är mest lämpliga att använda. Därför är det viktigt att lärarna har god kunskap kring ämnet då fokus ligger på variation. Skolforskningsinstitutet beskriver i sin rapport (2019:02) att all strategiundervisning inte är effektiv per automatik, utan att undervisningen bör bygga på *hur* eleverna ska använda lässtrategier, och inte bara *att* de ska användas. För att eleven ska kunna göra medvetna val behöver de ha kunskap kring en variation av lässtrategier.

I studierna vi tagit del av handlar läsning inte enbart om att avkoda ord och utveckla ett läsflyt. För att anses ha en god läsförmåga ska eleven kunna behärska stora textmängder och förstå textinnehållet utifrån olika situationer. Det handlar om allt från ett enklare förståelsearbete som att kunna avkoda ord, plocka ut och återge fakta och detaljer, till ett mer avancerat förståelsearbete som att kunna konstruera betydelse från meningar och koppla till tidigare erfarenhet, att förstå bildspråk samt att kritiskt granska innehåll, form och funktion.

Westlund (2013) kunde i sin studie se att svenska lärare fokuserade mer på en att-läsa-diskurs snarare än på en hur-läsa-diskurs som de kanadensiska lärarna. Westlund lyfter senare fram i *Aktiv läskraft* (2015) att läsforskare är överens om att läsförståelsetest fyller

en viktig funktion, men att det inte finns ett lästest som ensamt kan mäta hela komplexiteten i läsförståelsen.

I de studier vi tagit del av beskrivs läsförståelse som att eleverna ska kunna samtala om texten och svara på frågor. Eleverna ska också kunna se framåt i texten och göra kopplingar till tidigare kunskap samtidigt som de kopplar på ny information. Eleven ska vara medveten om den egna utvecklingen och förståelsen och klara av att göra val och ta beslut som hjälper dem framåt i sin läsförståelse.

I samtliga studier vi tagit del av enas forskarna kring det faktum att läsförståelse är starkt kopplat till strategier som aktiverar elevernas medvetenhet och kognition. Eleverna kommer att använda sig av olika strategier utifrån medvetna val och det är detta som är viktigt när det handlar om att göra en bedömning av själva läsförståelsen. Det handlar om att kartlägga läsförståelsen och inte om att bedöma strategierna. Det finns inte en strategi som är extra viktig eller effektiv i detta fall, utan det är elevens förmåga att medvetet välja strategi utifrån kontext och personligt behov.

Exempel som är återkommande är följande: eleven ska kunna återge explicit uttryckta detaljer i texten, värdera och välja ut relevant information, dra slutsatser, göra kopplingar, tolkningar och se samband, urskilja textstruktur, kunna sammanfatta och identifiera huvudbudskap och syfte, ställa frågor före, under, och efter läsningen, kritiskt granska information samt att förstå och tolka multimodala texter.

## **2.2 Literacy**

En forskare som tydligt poängterar att läsning är mer än att knäcka läskoden är Judith Langer. Hon menar att elever som är litterata, det vill säga att de kan använda språket till att delta i samtal och diskussioner samt kan analysera både skreven text, bilder och filmer, också kommer ha lättare att ta sig an texter. Langer (2002) menar att literacy är olika i olika kontexter och förändras hela tiden utifrån sammanhanget. I skolans värld möter elever olika literacypraktiker beroende på vilket ämne de kommer i kontakt med, vilket ställer stora krav på lärarens kunskap kring de praktiker som ingår i just deras ämne eller ämnen. Detta för att på bästa sätt kunna stödja eleverna i deras möten med skolans olika textvärldar (Liberg & Säljö 2014).

Vidare förklaras literacy som ett samspel mellan läsaren och texten (Liberg & Säljö, 2014; Langer, 2002) där det beskrivs hur läsaren kommer att behöva olika färdigheter beroende på vilken text de läser. Langer (2002) beskriver det som att läsaren rör sig genom texten på ett visst sätt när det kommer till sakprosa, och på ett annat sätt när de läser skönlitteratur. Hon förklarar det som att läsaren rör sig antingen inom texten, det vill säga *intratextuellt*, eller mellan de olika multimodala texter vi ingår i via tal, bild, skrift och symboler, så kallat *intertextuellt*. Det handlar om att bygga mentala textvärldar genom att möta texten på olika nivåer. Först bekantar sig läsaren med texten och rör sig på textytan, för att sedan gå djupare in i texten och fundera över motiv och känslor. I de senare faserna kliver läsaren ur texten för att jämföra med andra tidigare erfarenheter, för att slutligen distansera sig från texten genom att jämföra med andra liknande texter, kritiskt granska och undersöka bildspråket.

För att uppnå det som Langer (2002) beskriver som *high literacy* behöver det göras tydliga kopplingar mellan ämnen i och utanför skolan till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper samt metakognitiva strategier som innebär att eleven självständigt kan bygga mentala textvärldar.

### **2.3 Lässtrategier**

Begreppet lässtrategi beskrivs i studierna vi tagit del av sammanfattningsvis som en rad olika redskap som tillsammans eller var för sig ska användas för att hjälpa eleven vid bristande läsförståelse. Det är medvetna val som eleven gör med syftet att kontrollera eller fördjupa sin läsförståelse. Lässtrategier kan läras ut genom olika metoder och modeller, men gemensamt för dessa är att de ska hjälpa till att utveckla elevernas kognitiva förmågor.

Flera forskare beskriver lässtrategier som en utvecklad metakognition och mentala operationer, det vill säga tankeoperationer. Det är strategier som är planlagda, medvetna och situationsbundna. En god läsare använder inte enbart en strategi åt gången utan koordinerar olika strategier vid läsning av en och samma text. Lässtrategier kan förstås som en förmåga att kunna iaktta, problematisera och kommunicera för att sedan kunna påverka den egna läsförståelsen, genom att göra aktiva val av läsförståelsestrategier. Lässtrategier ses som ett metakognitivt redskap som hjälper eleverna att styra och

övervaka sin läsförståelseprocess (Ingemansson, 2019; Babayiğiti, 2019; Olin-Scheller och Tengberg 2016; Westlund, 2015; Westlund, 2013).

Under 2002 och 2009 presenterade två andra forskare sina studier. I studierna beskriver de läsförståelsen och lässtrategier som att eleverna ska bli litterata. Detta innebär att eleverna ska utveckla en litterär kompetens. Eleverna ska rustas inför framtiden, kunna delta i samtal och argumentera, läsa, skriva, men också kritiskt kunna analysera både text och film. Lässtrategier beskrivs som konkreta och empiriska sätt med vilka en läsare angriper textens olika delar (Tengberg, 2009; Langer, 2002)

Under samma årtionde beskriver Ivar Bråten tillsammans med andra forskare och författare, (2008) läsförståelsen som att utvinna och skapa mening under läsning när läsaren samspelar med texten. Läsförståelse kräver ett samspel mellan den som läser och texten. Samspelet syftar till en djupare förståelse av det som lästs, läsaren har aktivt bidragit till förståelsen.

Skolforskningsinstitutet gjorde en kunskapsöversikt kring lässtrategier 2019. De hänvisar tolkningen av begreppet till Pearson och Paris forskning från 2017. Deras definition av lässtrategier beskrivs som:

medvetna, målinriktade försök att kontrollera och moderera läsarens arbete med att avkoda text, förstå ord och konstruera mening från text (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2017).

### **2.3.1 Memoreringsstrategier**

Memoreringsstrategier är en vanlig metod att använda sig av vid läsning av texter. Det är enkla strategier som oftast används som ett första steg i utvecklingen av läsförståelsen. Fokus ligger på fakta och detaljer i texten och läsaren rör sig nära texten istället för att se helheten. Tanken med memoreringsstrategier är att komma ihåg och kunna återberätta det som lästs och att senare kunna använda dessa strategier i kombination med mer avancerade lässtrategier för att uppnå en fördjupad läsförståelse. Exempel på memoreringsstrategier är:

- *Aktivt lyssnande*, där eleven via högläsning, film, ljudbok osv. får ta del av en text.
- *Plocka ut nyckelord*, och andra viktiga ord för att komma ihåg det som lästs.
- *Skumma igenom* bilder och text för att få en överblick.

- *Stryka under* ord och hålla sig kvar nära texten. Fokusera på detaljer och fakta samt det som finns skrivet “på raderna”.
- *Återberätta* och repetera det som lästs.

### 2.3.2 Fördjupningsstrategier

Fördjupningsstrategier är strategier som används för att skapa mening i texten. Eftersom strategin bygger på elevens kognitiva förmågor, kommer olika läsare att uppleva texten på olika sätt. Man kopplar ny information till tidigare kunskap för att få en övergripande mening i texten. Man reflekterar över innehållet och jämför strukturer på olika texter. Fördjupningsstrategier är den stora gruppen av lässtrategier som utvecklar elevens läsförståelse. Exempel på fördjupningsstrategier är:

- *Aktivera förkunskap*, genom att koppla det man läser till tidigare erfarenheter och kunskaper för att kunna läsa “mellan raderna” och dra slutsatser.
- *Förutsäga* eller förutse innehåll och syfte genom att ha idéer kring texten och skapa förväntningar på läsandet.
- *Identifiera textstruktur*, det vill säga att känna igen textens uppbyggnad för att veta vad det är man läser och vad man kan förvänta sig av texten.
- *Informationssökning*, kunna identifiera textens huvudidé, hitta efterfrågad information och koppla ihop relevant information.
- *Göra inferenser* för att dra slutsatser, samt att göra *intertextuella* kopplingar.
- *Jämföra* med andra texter och använda tidigare läserfarenheter för att skapa mening i texten.
- *Närläsning*, det vill säga att läsa noggrant för att förstå innehåll och detaljer.
- *Sammanfatta* med egna ord.
- *Samarbete*, diskutera innehållet i texterna tillsammans med andra för att förstå en komplex text.
- *Visualisera* och skapa mentala bilder symboler, men även en känsla eller stämning vid framför allt läsning av sakprosa.

### 2.3.3 Kontrollstrategier

Kontrollstrategier är lässtrategier som läsaren använder sig av för att kunna kontrollera men också successivt öka sin läsförståelse. Strategin är kopplad till metakognitiv

medvetenhet och innebär att eleven medvetet och målinriktat ska kunna välja lässtrategi för att lösa eventuella brister i sin läsförståelse. Kontrollstrategier används för att kontrollera sin läsförståelse men också för att se vilken effekt de tidigare strategierna, som memorering- och fördjupningsstrategier, har haft. Exempel på kontrollstrategier är:

- *Målsättning*, genom att sätta upp mål med sin läsning. Exempelvis genom att fundera kring syftet med läsningen, var man ska börja någonstans samt vad man ska ta reda på.
- *Klargöra*, börja reda ut svåra ord eller begrepp med hjälp av medvetet valda strategier.
- *Övervaka förståelse*, att bli medveten om sin egen förståelse och kunna hantera svårigheter eller problem som uppstår i läsningen.
- *Ställa och besvara frågor* som, vad skrivs? När är det skrivet? Vem skriver och till vem skrivs det? Varför skrivs texten? Att kunna förhålla sig kritisk till det man läser.
- *Viktiga delar*, att kunna värdera och sortera ut det som är relevant och meningsfullt i texten.

### **2.3.4 Strategiprogram**

Undervisning om lässtrategier kan se ut på många olika sätt, men i grunden handlar det om att undervisande lärare utifrån olika modeller explicit visar lässtrategier för eleverna. Följande strategiprogram nedan har belysts i flera olika studier och rapporter (Walldén, 2019; Skolforskningsinstitutet, 2019:02; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Skolverket 2015) som gynnsamma modeller för elevernas lärande.

### **2.3.5 Reciprocal teaching (RT)**

Vi kommer i arbetet att benämna reciprok undervisning som RT (reciprocal teaching) enligt den benämning metoden fick av utvecklaren Palincsar 1982. Metoden bygger på att eleverna övar på fyra olika strategier. Begreppet *reciprok* betyder ömsesidig vilket syftar till tanken på att lärande sker i dialog och meningsskapande tillsammans med andra. Modellen används därför vid strukturerade textsamtal.

RT innebär att eleverna tar sig an texter genom fyra olika steg. Första steget är *föregripa*, det vill säga att eleverna ska förutsäga vad de tror kommer att hända i texten, med hjälp

av sina förkunskaper. Steg två handlar om att *ställa frågor* kring texten för att besvara det som finns mellan raderna, snarare än på raderna. I tredje steget ska eleverna öva på att *reda ut oklarheter*, som exempelvis svåra ord, vilket är en förutsättning för att kunna klara av steg fyra, att *sammanfatta*. Enligt Palincsar & Brown (1984) är det genom sammanfattningen med egna ord som eleverna visar att de förstått texten.

Vid reciprok undervisning är det viktigt att läraren alltid är den som styr textsamtalen i början och explicit visar vad eleverna förväntas göra, genom att tänka högt, ställa frågor och modellera. Detta för att eleverna så småningom ska klara av att göra det på egen hand. Modellen bygger hela tiden på ett samspel mellan lärare och elever, där de så småningom turas om att vara aktiva samtalsledare (Palincsar & Brown, 1984).

RT bygger enligt Palincsar & Brown (1984) på både kognitiv och sociokulturell teori.

### **2.3.6 Självregerat lärande (SRL)**

Självregerat lärande (SRL) handlar om att eleven övervakar sin egen förståelse, sitt lärande och sin utveckling. Eleven tränas kontinuerligt i att sätta upp mål med sin läsning och att utvärdera sin användning av lässtrategier. Det självreglerade lärandet har starka kopplingar till elevens metakognitiva förmågor så som att ställa frågor kring texten och dra slutsatser samt analysera texten. Enligt Skolforskningsinstitutets samlade rapport (2019:02) leder denna kombination av förmågor och strategier till fördjupad läsförståelse. SRL lyfts också fram som en viktig faktor vid modeller som CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) och RT (Reciprocal Teaching), då elevens metakognition och motivation visar en positiv effekt på läsförståelsen (Skolforskningsinstitutet 2019:02; Westlund, 2009).

### **2.3.7 CORI (Concept-Oriented Reading Instruction)**

Enligt Grant & Guthrie (1993) handlar CORI om att ta till sig kunskap genom att anpassa uppgiften efter sitt intresse. Utifrån sitt intresse ska eleverna exempelvis kunna välja böcker. De lär sig då genom att ge sig själva de bästa förutsättningarna att ta ansvar för sitt eget lärande, sin framtid som läsare och person.

Westlund (2009) bygger sin förståelse om CORI utifrån Guthries studie som genomfördes mellan 1993–2004. Modellen bygger på att elevernas läsförståelse utvecklas genom elevernas intressen. Metodens utgångspunkt är motivation, begreppskunskap,



strategianvändning, och social interaktion. Lärare utgår från elevernas spontana nyfikenhet och får dem att bli aktiva i sitt kunskapssökande. CORI har visat ge hög dokumenterad effekt på läsengagemang, läsförståelse, strategianvändning och ämneskunskaper.

### **2.3.8 Genrepedagogik**

Genrepedagogik handlar i stora drag om att eleverna ska lära sig att se att texter är uppbyggda på olika sätt beroende på syftet med texten. Eleverna ska bli medvetna och få kunskap om olika textstrukturer och språkliga mönster för att kunna identifiera syfte med texten.

I skolan handlar det om att eleven ska kunna läsa texter som är kopplade till samtliga skolämnen och samtidigt kunna dra slutsatser kring vad det säger om texten.

Genrepedagogiken bygger på tanken att ju mer vi vet, desto mer kan vi förstå. Alltså behöver eleverna ha god kunskap om olika genrer för att kunna förutsäga och ta till sig innehållet i texten på ett effektivt sätt. Ny kunskap bygger på den tidigare kunskapen som finns och ju mer en elev vet om en viss genre, desto lättare kommer eleven att kunna koppla på ny kunskap som dyker upp i texten (Gibbons, 2016).

Som i de tidigare nämnda strategierna sker undervisning kring genrer med stor fördel med hjälp av textsamtal. Läraren och eleverna arbetar tillsammans och läraren styr samtalet till en början genom att ställa frågor, bekräfta och tänka högt (Walldén, 2019).

### **2.3.9 Webbprogram**

Utöver de ovan nämnda strategiprogrammen finns det en rad webbaserade och datorbaserade strategiundervisningsprogram. Det finns en del skillnader i de olika programmen och de fokuserar på olika lässtrategier. De flesta texterna i programmen läses på skärm, även om det i vissa fall kombineras med att eleven får texten uppläst samtidigt.

Återkommande drag för programmen är att de i regel innehåller en digital agent och en avatar som guidar och hjälper eleven genom läsningen. Ett annat gemensamt drag för programmen är att svårigheten individanpassas automatiskt utifrån hur eleven har lyckats med föregående texter och uppgifter. Det vanligaste är att programmen finns i en

standardversion och en individualiserad version, där den senare har visat sig ha större effekt på läsförståelsen (Skolforskningsinstitutet, 2019).

Skolforskningsinstitutets samlade rapport (2019:02) lyfter fram tre program som visat lovande resultat när det kommer till att utveckla en fördjupad läsförståelse.

**conText** – i detta program tränas eleverna i att använda strategin *sammanfatta*. Eleverna läser flera olika texter som de sedan sammanfattar. Under arbetets gång får de individuell återkoppling av programmet på de skriftliga sammanfattningarna de gjort. De får öva på att sammanfatta på olika sätt, både korta och koncisa sammanfattningar till mer heltäckande.

**ITSS (Intelligent Tutoring System for the Text Structure Strategy)** – är ett webbaserat strategiprogram där eleverna får träna på att tillämpa en *textstrukturstrategi*. De får öva på att lära sig att urskilja ett antal vanliga strukturer för sakprosatexter.

**ICON (Improving Comprehension Online)** – ICON är i stort sett en digital variant av RT, vilket innebär att samtliga fyra delar som är bärande i RT finns med samt tilläggen *visualisera* och *personlig återkoppling*.

### **2.3.10 Strategikategorier**

Strategikategorier förklaras som de strategiska handlingar eleven gör. Det kan exempelvis vara att välja en lugn plats för läsandet, eller att välja ut studiekamrater som man vet att man fungerar bra tillsammans med. Eleven ska genom dessa strategiska handlingar ge sig själv de bästa förutsättningarna för att lyckas med målet för läsningen. Strategikategorierna kopplar till elevens kognitiva förmågor, som att kunna planera, utföra och ta ansvar för sina studier.

## **2.4 Strategiernas effekt på läsförståelsen**

Langer (2002) beskriver det som att eleverna ska bli litterata, eftersom det innebär att de då har lättare för att ta sig an olika texttyper. Hon beskriver att lärandet sker i samspel med andra och att det skiljer sig åt beroende på kontext. Eleverna utgår från tidigare kunskap och bygger på ny eller till och med ersätter vissa idéer helt med den nya kunskapen. Förståelsen är således föränderlig och konstant under utveckling. De strategier som Langer nämner vid byggandet av de mentala föreställningsvärldarna är den typ av strategier som fokuserar på elevens metakognition. Det är fördjupnings- och

kontrollstrategier där eleven ställer frågor, gör kopplingar, visualiserar och kontrollerar sin förståelse. Eleverna rör sig i eller mellan olika textvärldar för att skapa mening och förståelse. Hon betonar även vikten av engagerade lärare som vågar experimentera och som är lyhörda för elevernas behov och intressen. Resultatet på studien visade att elevernas läsförståelse ökar vid kombinationen av dessa faktorer. Således är lärarens roll och engagemang en viktig del i elevernas lärande, tillsammans med elevernas metakognition.

I Spörer, Brunstein & Kieschkes (2009) studie visade resultatet att om lärare explicit lär ut flera olika strategier och låter eleverna arbeta med RT i mindre grupper eller par så genererar det i en djupare förståelse. Genom att arbeta på detta vis, blir eleverna också bättre på att själva reglera sitt lärande, SRL. Med detta sagt har RT en god effekt på elevernas läsförståelse.

Westlund (2015) har undersökt hur läsförståelseundervisning blir framgångsrik. Hon nämner fyra strategier som effektiva; tänka-högt-metoden, RT, CORI och TSI. Hon börjar med att nämna tänka-högt-metoden, som vi har kategoriserat under genrepdagogen och som bygger på textsamtal, som en effektiv strategi. Hon poängterar dock att den inte bör användas för ofta då eleverna kan bli distraherade och istället tänka på vad de själva tänker i stället för att koncentrera sig på textens innehåll. Vidare nämner hon TSI och CORI som strategiprogram som visat sig ge en god effekt på elevernas läsförståelse. Dessa strategiprogram bygger på elevens egenansvar över sitt lärande och utgår ifrån intresse och motivation i hög grad, samt begreppskunskap och social interaktion. Dock lyfter även Westlund fram RT som en särskilt effektiv strategi, mer effektiv än någon annan.

I Ohlin-Scheller och Tengbergs (2016) studie har de valt att använda sig utav strategier som vi nämner under fördjupningsstrategier, exempelvis att kunna identifiera texttyp för att jämföra, göra kopplingar till tidigare kunskap, och kunna dra slutsatser. De motiverar sitt urval på att flera av dessa strategier har visat sig ge god effekt i andra studier de tagit del av gällande läsförståelse. I resultatet av deras egen studie visade det sig att det inte gav någon större effekt på elevens läsförmåga för de elever som redan hade en god läsförståelse. Den visade enbart effekt på de elever som visade låga resultat på förtestet i interventionsgruppen.

Babayiğiti (2019) konstaterar att eleverna i hans studie använder sig av tre olika stadier i läsningen; före, under tiden och efter. Eleverna använder mentala tankeoperationer för att skumma igenom texten och bilda sig en övergripande bild av vad texten kommer handla om. Under läsningen stryker de under valda delar för att memorera samt läser om svåra partier för att förstå. Efter läsningen sammanfattar de texten och försöker sätta det i ett verklighetsperspektiv för att skapa mening. Vidare konstaterar Babayiğiti att lärarens roll är helt avgörande när det kommer till undervisning om lässtrategier. De elever som fått undervisning kring metakognitiva förmågor, använder dem i högre utsträckning.

I de dator- och webbaserade programmen i Skolforskningsinstitutets studie (2019:02) är en av de stora fördelarna att eleverna får individuella återkopplingar samt att datorn väljer ut texter baserat på elevens tidigare resultat. Det anpassas hela tiden utifrån nivån eleven befinner sig på. Programmen finns i regel som standardversion och/eller individualiserad version, där den senare har visat sig ha en större positiv effekt på elevernas läsförståelse. Detta innebär att även dessa strategier styrker det faktum att de metakognitiva strategierna är mest effektiva.

I Ingemanssons studie från 2018 visar resultaten att elevernas läsförståelse ökar när de arbetar utifrån frågeställningar som kopplar till olika faser i läsaktiviteten. Det är exempelvis textsamtal utifrån Langers föreställningsvärldar samt Chambers förhållningssätt och frågeställningar vid djupläsning. Hon beskriver också fem förutsättningar för en effektiv djupläsning; läsarförebilder, fantasi, lässtrategier, läslust och textval. Hon poängterar vikten av att låta läsningen och textsamtalen ta tid.

I Tengbergs studie från 2009 visade resultatet att fördjupningsstrategier och kontrollstrategier är betydligt mycket viktigare för elevernas läsförståelse än memoreringsstrategier. Memoreringsstrategierna, som fokuserar på detaljer i texten, används dock med fördel som en ingång till de övriga strategierna som behövs vid djupläsning. Dessa strategier syftar mer till elevernas metakognition. En viktig del som Tengberg nämner är att läraren låter eleverna tolka innehållet i texten. Detta för att låta eleverna använda sina egna erfarenheter till att utbyta idéer och sedan närma sig textens värld. Tengberg poängterar också vikten av att läraren för tillbaka eleverna till specifika ställen i texten för att möjliggöra för öppna diskussioner i textsamtalet.

Liberg (2010) konstaterar att ju större engagemang det finns för en text, desto lättare är det för eleven att bearbeta den på ett mer avancerat sätt. Det är också lättare om eleven

har fått en ordentlig förförståelse och kan koppla den nya informationen till tidigare kunskaper. Hon beskriver vikten av att gå igenom texten och bygga förkunskaper genom att reda ut svåra begrepp och ord, då eleven behöver förstå mellan 95 och 98% av orden för att kunna skapa mening.

Bråten (2008) beskriver vikten av att i ett tidigt skede behärska avkodningen eftersom den har en avgörande roll för läsförståelsen. Bråten poängterar också att det är viktigt att ha koll på vilket sätt de texter som eleverna möter och hur den sociokulturella kontexten eleverna ingår i kan hämma eller gynna läsförståelsen.

Lindholm (2019) hänvisar i sin avhandling till en rapport som är en sammanställning baserad på forskning under en längre tid. I National reading panel (2000) sammanfattas sju strategier som visat sig ha en positiv effekt på elevernas läsförståelse. Det är *summera, formulera frågor, besvara frågor, övervaka förståelse, bilder och grafik, kooperativt lärande*, samt en *kombination av strategier*. Även Lindholm lyfter fram RT som en gynnsam strategi och konstaterar att det främst är de svaga eleverna som visar en fördjupad läsförståelse med hjälp av strategierna.

Effektiva läsare har en större repertoar av strategier att ta till, tydliga belägg för att lässtrategier har betydelse för läsförståelse kopplat till motivation och engagemang.

### **3. Teoretiska utgångspunkter**

Den teoretiska utgångspunkten i vår undersökning är det sociokulturella perspektivet på lärande och vi kommer att redogöra för hur undervisning och lärande av lässtrategier beskrivs utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Vi kommer också att beskriva olika kognitiva processer. Tydligt i studierna vi tagit del av är att dessa olika processer och teorier verkar tillsammans i elevernas läsutveckling och att de alla behövs på ett eller annat sätt. Vi utgår därför ifrån att det är kontexter och sammanhang som är avgörande för vilken ingång som väljs. De sociala processernas syfte är att med tiden utveckla elevernas kognitiva förmågor.

I de studier vi har tagit del av nämns Vygotskijs sociokulturella teori, olika receptionsteorier och Piagets kognitivistiska perspektiv som bygger på kognitiva processer.

### **3.1 Sociokulturellt perspektiv**

Vygotskijs sociokulturella teori nämns som en grund i stort sett alla studier, avhandlingar och artiklar som vi har läst. Vygotskijs inlärningsteori handlar om att man lär i sociala kontexter, i samspel med andra. Enligt det sociokulturella perspektivet anses det sociala samspelet ha en avgörande betydelse för hur eleven tillägnar sig kunskap. Det är först när lärandet sker i interaktion med andra som det sedan kan utvecklas till en individuell kognitiv färdighet. Genom interaktion med mer erfarna personer i form av lärare eller klasskamrater uppstår den proximala utvecklingszonen där eleven stöts vidare i sin inlärningsprocess. Detta arbetssätt är något som synliggörs i flera av de olika lässtrategierna, där eleverna arbetar gemensamt för att skapa mening kring texter, samt andra strategier där eleven använder sin metakognition. Gemensamt för dessa strategier är att läraren fungerar som ett stort stöd i början genom att modellera och tydligt visa eleverna hur strategierna fungerar, för att successivt lämna över ett allt större ansvar på eleven själv. God undervisning menar Vygotskij är undervisning som skapar en ny mening. Språket är både ett socialt redskap för att föra vidare strategier och ett kognitivt redskap för etablering och lagring av internaliserad kunskap. Undervisning som grundar sig i kommunikation mellan lärare och elev blir därför en god utgångspunkt för medierat lärande. Den mest stimulerande inlärningen sker i relation till någon annan mer kompetent (Bråten, 1996). En förutsättning för att eleverna ska utveckla en god läsförståelse handlar enligt Vygotskij om att lärare och elev är överens om vad en god läsförståelse innebär, samt att läraren aktivt visar sina elever vilka lärandestrategier som är effektiva. Det som är centralt är samspelet och dialogen mellan läraren och eleverna (Westlund, 2013).

#### **Sociala processer**

De sociala processerna syftar till att lärande sker utifrån de sociala kontexter läsaren befinner sig i. Teorierna som nämns i studierna vi tagit del av kopplas till Vygotskijs teori. De bygger på att man lär i sociala kontexter och i samspel med andra. Det är genom kommunikation som man lär och överför lärandet. Enligt Vygotskijs teori måste eleven lära i ett socialt sammanhang först, innan inlärningen kan övergå till en kognitiv färdighet. Vygotskij beskriver det som att eleven i interaktion med en mer erfaren och kompetent person kan utvecklas maximalt. Den proximala utvecklingszonen kan beskrivas som det utrymme som finns mellan elevens nuvarande kunskap och den potentiella nivå eleven

kan nå med hjälp av andra kompetenta personer. Hjälpen sker genom *scaffolding*, vilket är en process där eleven får hjälp att lösa ett problem som hen inte kan lösa på egen hand, eller genom *modellering*, där läraren tänker högt, visar och förklarar hur en erfaren läsare tar sig an en text.

Sammantaget går de sociala processerna ut på att eleven får mycket stöttning och hjälp i början, men att denna stöttning sedan successivt avtar i takt med att eleven klarar mer på egen hand.

### **3.2 Kognitivistiskt perspektiv**

I kognitivismen riktas fokus mot människans kognitiva förmågor och mentala tankeprocesser. I denna teori menar man att omgivningen kan skapa förutsättningar för lärande men att eleven kommer att utvecklas i sin egen takt, vilket innebär att det inte går att påskynda lärandet. Om en elev inte lär sig något nytt, innebär det att eleven inte uppnått det utvecklingsstadiet än.

Piaget beskriver det som att barn går igenom olika utvecklingsstadier och att det inte går att påskynda processen. Varje stadie behöver behandlas för att komma vidare till nästa. Piaget menar att detta är något som sker inom varje individ och att det därför är individuellt när barnet når nästa nivå. I jämförelse med de sociokulturella teorierna, där huvudidén är att barn lär i samspel med äldre, mer erfarna, menar Piaget att det finns en risk att vuxna snarare skapar en osäkerhet eller en känsla hos barnen där de fokuserar på att svara så som de tror att den vuxna vill. Han poängterar också att det finns risker att den vuxna utifrån sin egen förståelse antar att barnen förstår. De vuxnas roll blir att guida barnen i deras utveckling och hjälpa dem att få grepp om omvärlden, genom att sätta ord på det obekanta. Dock behöver barnet processa det på egen hand, registrera ny information och bevara informationen. Detta görs genom interaktion med omvärlden där barnet efterhand reflekterar över hur omvärlden är organiserad samt börjar se mönster och logiska samband. Barnet blir då mindre beroende av det som går att se och ta på och klarar av att tänka mer abstrakt. (Säljö, 2015).

Enligt Piaget finns det två centrala processer i den kognitiva utvecklingen. Han beskriver *assimilation* som en process där barnet integrerar intryck och erfarenheter och kopplar på detta till det man redan vet och känner till. Därigenom bygger man på sina kognitiva strukturer eller scheman. Den andra processen är *ackommodation* vilket sker när barnet

stöter på något som krockar med den tidigare kunskapen. Barnet behöver då ändra sitt sätt att tänka, eller omorganisera sina kognitiva scheman för att den nya kunskapen ska bli begriplig. Piaget beskriver det som att dessa båda processer är ständigt närvarande och verkar vid olika tillfällen för att skapa en kognitiv balans i barnets inre föreställningar samt det barnet upplever. (Säljö, 2015).

### **Kognitiva processer**

De kognitiva processerna handlar om inre psykologiska processer hos den enskilde läsaren.

I Westlunds studie (2013) lyfter de kanadensiska lärarna fram metakognition som en av de främsta aspekterna när det kommer till läsförståelse, medan det endast var en av de svenska lärarna som nämnde eller kunde förklara innebörden av begreppet. Detta är ett bekymmer eftersom de kognitiva processerna har visat sig spela stor roll i elevernas utveckling enligt de studier vi tagit del av.

De metakognitiva strategierna som nämns i studierna bygger på tidigare kunskap, men som ständigt omvärderas och byggs på utifrån nyvunnen kunskap. En del tidigare idéer ersätter vi helt med ny kunskap. Djupläsningstrategier och receptionsteorin nämns som kognitiva strategier och handlar om hur vi som läsare tar emot en text.

Westlund (2015) lyfter vikten av att prova på med eleverna, att ge eleverna stegvist stöd. Hon beskriver det som att eleverna behöver en verktygslåda med olika slags verktyg att ta till för att fördjupa sin läsförståelse. En god läsare använder olika verktyg under en och samma text. Lärare behöver arbeta med metakognition i strategiundervisning. Undervisningen genomförs på så sätt att läraren visar och modellerar hur strategierna kan användas och förklarar varför och när de är användbara. Eleverna får sedan gradvis ta över ansvaret av användandet.

Den kognitiva processen innebär att eleven först knäcker läskoden och att de sedan utvecklar en djupare förståelse. När avkodningen automatiserats krävs inga större kognitiva resurser för läsandet, utan de kan istället fokuseras på att förstå det som läses. Genom att upprepa läsningen så överförs så småningom kunskapen från korttidsminnet till långtidsminnet, där det krävs mindre kognitiv ansträngning för att läsa och förstå text.

Metakognition innebär att eleven har en förståelse för sina egna kognitiva processer och att de kan reflektera över sitt eget lärande. Eleven ska kunna övervaka sitt eget lärande



genom att självreglera de kognitiva processerna. Detta innebär bland annat att kunna välja lämpliga strategier, kontrollera sin förståelse samt utvärdera och följa upp arbetet.

Enligt Lindholm (2019) är det effektivt att arbeta med strategiundervisning på mellanstadiet, då eleverna innan dess har begränsad metakognition. I takt med att eleverna blir medvetna om sina kognitiva förmågor utvecklas också förmågan att använda olika lässtrategier i olika kontexter.

## **4. Metod och material**

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för val av metod, urval och genomförande. Vi kommer också att redovisa vilken metod vi använt oss av för att samla in materialet samt vilka etiska överväganden vi förhållit oss till. Avslutningsvis för vi en diskussion kring valen.

### **4.1 Kvalitativ forskning och val av metod**

Då syftet med studien är att ta reda på lärares personliga erfarenheter och tankar kring lässtrategier har vi valt en kvalitativ forskningsansats. Vi har valt att genomföra undersökningen på så sätt att de utvalda lärarna först får besvara frågor skriftligt. Vi kommer sedan att använda oss av deras svar och följa upp med en intervju där vi kan ställa fördjupande frågor. Denna typ av kvalitativ intervju är ett bra sätt för att få fram en mer detaljerad bild av lärarens tankar, uppfattningar och erfarenheter (Denscombe, 2016, s. 287).

De vanligaste formerna av kvalitativa intervjustudier är ostrukturerade eller semistrukturerade intervjuer. Vi har valt den senare eftersom vi har ett antal frågor som vi vill ha besvarade, men där vi också vill att det ska finnas utrymme för följdfrågor och fördjupningsfrågor. Frågorna behöver inte heller besvaras i en specifik ordning utan det finns utrymme för fritt tänkande som i sin tur kan besvara andra aspekter. Vid ostrukturerade intervjuer är det intervjuarens uppgift att starta själva intervjun genom att introducera ett ämne, men där den intervjuade sedan själv resonerar fritt kring ämnet, utan större inverkan av intervjuaren (Denscombe, 2016).

Inför intervjuerna skrevs en intervjuguide som bygger på frågorna vi avser besvara i vår studie (se bilaga 1). Vi har valt att ha öppna frågor som inbjuder till att ge ett mer utvecklat svar än ja eller nej.

## **4.2 Urval och genomförande**

Vi har valt att intervjua fem verksamma svensklärare i årskurserna 4–6 på tre olika skolor i norra Skåne. Lärarna har vi valt utifrån ett bekvämlighetsurval, då de lärare som funnits närmst till hands har uppfyllt kriterierna för vårt intresse (Denscombe, 2016). Vi har då även kommit i kontakt med ytterligare intressenter som vi har använt oss av genom ett snöbollsurval (Denscombe, 2016). För att försöka få en nyanserad bild har vi strävat efter att intervjua både kvinnor och män. Vi har börjat med att ställa frågan om deltagande och har då endast kortfattat beskrivit undersökningens syfte. De som visat intresse har sedan fått ett missivbrev (se bilaga 2) med mer utförlig information, samt en intervjuguide.

Lärarna som har valt att delta har i ett första steg fått besvara intervjufrågor skriftligt. Vi har sedan tittat på svaren och utifrån dem formulerat frågor som vi vill ställa vid en intervju för att kunna få ett mer utvecklat svar eller för att förtydliga svaren.

Intervjuerna genomfördes digitalt och spelades in för att kunna gå tillbaka och lyssna igenom svaren i efterhand. Intervjuerna transkriberades sedan och vi skrev då ner ordagrant vad som sades under intervjun. Transkriberingarna jämfördes sedan för att identifiera nyckelord och för att hitta likheter och skillnader. Nyckelorden och likheterna färgmarkerades för att lättare få en helhetsbild över svaren.

## **4.3 Etiska överväganden**

Vi har utifrån Denscombes forskningshandbok (2016) tagit hänsyn till en rad etiska överväganden. Denscombe (2016) lyfter fram fyra etiska huvudprinciper som ska följas vid genomförandet av undersökningen. De fyra principerna innebär att skydda deltagarnas intressen, garantera att deltagandet är frivilligt och baserat på ett informerat samtycke, undvika falska förespeglingar och bedriva undersökningen med vetenskaplig integritet samt följa den nationella lagstiftningen.

Samtliga lärare i studien kommer att informeras om att deras deltagande är frivilligt, och de kommer att få information om studien och dess syfte för att själva kunna ta ställning till om de vill delta i studien eller ej.

Vi kommer också att behandla den insamlade datan konfidentiellt och med stor försiktighet för att säkerställa att alla som deltar i studien kommer att förbli anonyma. Vi kommer inte att behöva samla in namn, personnummer eller annan personlig information, vilket gör att det blir säkrare för de inblandade. Vidare kommer vi att säkerställa att insamlad data förvaras på ett säkert sätt.

Vid inspelningarna under intervjuerna finns en viss risk att de intervjuade känner sig hämmade av inspelningen, vilket vi behöver ha med i beräkningarna. Vi kommer därför i förväg att skicka ut frågorna och be intervjuobjekten att besvara dem skriftligt som ett första steg. Vi kommer sedan att boka in intervjuer där vi kan ställa fördjupande frågor och be informanterna att utveckla sina svar. Det kan då vara en fördel att ställa samma eller liknande frågor för att få mer tillförlitliga svar (Denscombe, 2016). En nackdel med att göra intervjuer är att det innebär en viss risk för intervjuareffekt. Det betyder att den som intervjuas påverkas av forskarens identitet, vilket vi försöker motverka genom att be informanterna att svara på frågorna skriftligt först.

#### **4.4 Metoddiskussion**

Syftet med vår studie är att undersöka hur verksamma svensklärare i årskurs 4–6 undervisar om lässtrategier. Vi vill ta reda på hur de motiverar sina undervisningsval utifrån de lässtrategier de anser har betydelse för elevernas läsförståelse, samt hur de kan se att eleverna använder lässtrategierna. Vi har därför riktat in vårt urval på lärare som vi vet undervisar i svenska. Inför urvalet diskuterades antalet intervjuobjekt och vi valde att genomföra fem djupare intervjuer även om det innebär att generaliserbarheten begränsas då det är ett färre antal deltagare. Intervjuerna bygger på en kvalitativ forskningsansats vilket stödjer syftet med undersökningen, då vi vill få fram lärarens personliga tankar och erfarenheter (Denscombe, 2016).

En aspekt som vi är väl medvetna om är det faktum att samtliga intervjuer bygger på den information som informanten väljer att delge. Det kan därför innebära att vi inte med säkerhet kan fastställa att det som sägs stämmer överens med hur den faktiska

undervisningen ser ut (Denscombe, 2016). Däremot har urvalet skett medvetet och vi har därför en viss insyn i hur undervisningen ser ut hos de olika lärarna.

Grundtanken var att genomföra intervjuerna utan att i förväg lämna ut intervjuguiden. Men på grund av tidsaspekten samt rådande restriktioner på skolorna insåg vi att det skulle vara för tidskrävande. Vi valde därför att mejla intervjuguiden i förväg och sedan boka en intervju digitalt för att följa upp svarsmejlet med fördjupande frågor. En fördel med att mejla ut frågorna i förväg är att lärarna hinner sätta sig in i frågorna och har tid att resonera kring dem, vilket ger dem möjlighet att svara mer utförligt. Det är också mindre risk för intervjuareffekt då vi inte är på plats när de först besvarar frågorna.

Grundtanken var att möta lärarna för intervju ute på skolorna, men då det råder besöksförbud på skolorna fick vi lösa det digitalt. En nackdel med detta är att vi missade det personliga mötet, där man kan läsa av varandra. En av lärarna vi intervjuade hade inte sin kamera igång och detta gjorde att intervjun blev ganska kort. Det blev inte samma flyt i samtalet som vi tror att det blivit om man hade träffats på riktigt. Det var därför värdefullt att ha de skriftliga svaren som komplement.

De digitala intervjuerna spelades in med hjälp av en mobiltelefon. Ljudupptagningen sparades endast för att kunna transkribera intervjun och den raderades när detta var gjort. Även om intervjuerna spelades in valde vi att anteckna för att inte riskera att material försvann på grund av tekniska problem.

## **5. Undersökning**

I följande avsnitt kommer vi att redovisa och analysera det insamlade materialet. Först presenteras intervjuobjekten och sedan redogör vi för resultatet vi fått fram baserat på studiens frågeställningar. Slutligen presenterar vi sedan en sammanfattning av analysens resultat.

### **5.1 Presentation av intervjuobjekten**

De intervjuade personerna är fem lärare som arbetar på tre olika skolor runt om i nordöstra Skåne. Tre av dem är medvetet utvalda ur ett bekvämlighetsperspektiv, då vi varit i kontakt med dem under vår utbildning. De två andra har vi sedan kommit i kontakt med via de tre första, dvs. genom ett snöbollsurval. Lärarna är alla verksamma på mellanstadiet årskurs 4–6 och det är tre kvinnor och två män. Samtliga har lång pedagogisk erfarenhet,

samt är behöriga att undervisa i svenska och de är i åldrarna 41–58 år. Vidare i arbetet kommer de att benämnas som lärare A, B, C, D och E.

Lärare A är 41 år och undervisar just nu i årskurs 5. Hon har varit verksam i 16 år.

Lärare B är 41 år och undervisar i årskurs 4. Det är oklart hur länge han varit verksam, men han är behörig lärare i grundskolan.

Lärare C är 58 år och undervisar i årskurs 5 för tillfället. Hon har längst erfarenhet av de intervjuade och har varit verksam i 36 år.

Lärare D är 55 år och har varit verksam i 20 år. Hon undervisar just nu i årskurs 6.

Lärare E är 50 år och undervisar också i årskurs 6 för tillfället. Han har varit verksam i 14 år.

Lärare A och B är kolleger precis som lärare D och E. Lärare C är verksam på en tredje skola.

## **5.2 Lärarnas syn på lässtrategier**

Lärare A beskriver lässtrategier som ett verktyg för att ta sig an olika typer av texter. Hon menar att eleverna bör få möjlighet att öva på flera olika sätt att läsa, att det ska finnas variation i läsningen beroende på syftet. Hon lyfter fram att det krävs mer av eleverna för att djupläsa, vilket hon beskriver innebär att eleven kan ta till sig texten, dra slutsatser av den och koppla den till egna erfarenheter och andra texter. Hon menar att det är lättare för eleven att hitta specifik information i en text genom att sökläsa eller skumläsa men att detta inte är utvecklande för eleven eftersom det inte är utmanande. Hon beskriver att sökläsnings endast handlar om att eleven kan avkoda orden, men att det inte säger något om huruvida eleven faktiskt förstår det den läser.

Lärare B säger också att det handlar om att man behöver olika strategier för att läsa olika texter. Han menar att man alltid måste diskutera varför man läser en viss text för att eleverna ska förstå syftet. Då kan de också så småningom välja rätt strategi för läsningen. Han beskriver att eleverna lär sig att sökläsa om de vet att det exempelvis är ett visst årtal man söker, att de skumläsa för att bilda sig en övergripande bild av texten och att de djupläsa för att nå bortom raderna, det vill säga att eleven kan koppla på egna erfarenheter och dra slutsatser av det som lästs. Han använder frågor som ”vad tror du kommer hända sedan?” och framför allt, ”varför tror du att det kommer hända?”

Lärare C beskriver också hon lässtrategier som olika sätt att läsa. Hon menar att eleverna måste kunna variera sitt sätt att läsa beroende på uppgiften och själva syftet med läsningen. Hon använder samma termer som lärare A och B och pratar om skumläsning, sökläsning och djupläsning. Hennes förklaringar till dessa begrepp är samma som lärare A och B. Hon lyfter också fram själva läsoplevelsen som en strategi. Hon menar att en njutbar läsning är motivationshöjande, vilket gör att det blir en djupare läsning för eleven.

På frågan ”hur skulle du beskriva begreppet lässtrategi?” svarar lärare D *”lässtrategier är som instruktionsboken till hantverket att lära läsa”*. Hon menar att eleverna behöver lära sig läsa på många olika sätt. Eleverna behöver lära sig att tänka på läsning i ett vidare begrepp då det inte enbart handlar om att avkoda text. Eleverna säger ofta till henne att de redan kan läsa, att de lärt sig det när de var yngre, men hon menar att avkodning och läsning inte är samma sak. Hon säger att läsningen måste utmanas för att utvecklas. Först behöver eleven kunna avkoda ord, men sedan måste de kunna använda läsningen till något meningsfullt.

Lärare E menar att lässtrategier handlar om att anpassa sig efter texten och den egna förmågan. Han menar också att det är flera delar runt omkring som måste fungera innan läsningen kan bli givande. Han säger att om en elev ska läsa en faktatext så måste hen först ha avkodat och förstått vissa ämnesrelaterade ord och begrepp för att kunna förstå helheten och ta den till sig. Han säger också att alla lässtrategier ska bidra till ökad läsförståelse eller ett högre underhållningsvärde.

### **5.3 Lärarnas syn på läsförståelse**

När lärarna tillfrågas hur de vet att eleverna behärskar olika lässtrategier likställer de alla det med läsförståelse. De menar att om elevernas läsförståelse utvecklas så vet man att de har tagit ett medvetet beslut när de läst texten, vilket har hjälpt dem framåt. De menar att om eleven inte har ett medvetet mål med läsningen kommer inte heller förståelsen för texten att fördjupas. Den kunskapen kan endast synas om eleven har använt en strategi som gynnar läsningen i det givna sammanhanget. Lärare A menar att en god läsförståelse innebär att eleven är mer självständig i sitt läsande och att de förstår texten. Eleven klarar av att svara på frågor som finns på, mellan eller bortom raderna. Hon menar också att det visar sig genom att eleven vet på vilket sätt den ska ta sig an texten. Hon säger att man måste vara försiktig så att man inte blandar ihop läsflyt med läsförståelse. Läsförståelsen

kan kontrolleras genom att ställa frågor kring texten och låta eleverna ha boksamtal och andra diskussioner. Hon tycker också att det är positivt att de nationella proven testar elevernas läsförståelse i flera olika typer av texter och att det är förståelsen och inte läshastigheten som testas där.

Lärare B säger att eleven visar en god läsförståelse när den klarar av att diskutera olika texter och förstå andras åsikter. När eleven kan föra ett resonemang om texten och på ett naturligt sätt ställer kontrollfrågor till sig själv, som exempelvis ”vad händer om?” Han menar att återberättande av en text endast är avkodning och ytinläring och att det inte säger något om elevens läsförståelse. Han säger att man kan kontrollera elevernas förståelse genom att ställa frågor kring texten och att eleven får skriva bokrecensioner på böcker de läst.

Lärare C säger att eleven har en god läsförståelse när den på egen hand klarar av att lösa uppgifter där läsningen är det enda sättet att visa att man har förstått. Det kan vara både muntligt och skriftligt. Hon säger också att eleven blir en god läsare när den läst så mycket att läsningen blir njutbar. Det är då lättare för eleven att sätta sig in i texten på djupet och verkligen förstå den. Läsförståelsen testas genom olika läsförståelseövningar och genom olika bedömningsuppgifter som finns på Skolverkets hemsida. De nationella proven testar också elevens läsförståelse för flera olika texttyper.

En god läsförståelse innebär enligt lärare D att eleven kan lyfta ut information från en text och identifiera och förstå budskap som texten kan vilja ge. Hon säger också att det handlar om att eleven kan läsa åldersadekvat text och kunna dra paralleller och knyta an till sitt eget liv. Förmågan testas vid nationella proven och genom att eleven visar att den förstått läsningen genom att exempelvis kunna svara på frågor och diskutera texten tillsammans med andra.

Lärare E beskriver läsförståelse som en språklig förståelse. Han säger att eleven måste förstå en rad begrepp och ord för att kunna förstå helheten i en text. Detta innebär att han tycker att man ska skilja på läsning och läsförståelse, där han menar att förståelsen egentligen mäts i förståelse för själva språket och inte enbart innehållet i texten. Enligt lärare E uppvisas läsförståelse genom att eleven kan dra slutsatser av texten och se samband. Då krävs det att eleven har klarat av att djupläsa. Skumläsning hjälper endast eleven att få en förförståelse för texten.

## 5.4 Lärarnas tankar om undervisningen

Lärare A beskriver sin undervisning som att hon vill bygga vidare på det arbete som redan gjorts i de tidigare åren på lågstadiet då eleven lärt sig att knäcka läskoden. Hon tar reda på nivån eleverna befinner sig på utifrån olika lästest och bygger vidare på det. Hon använder sig av läsfixarna (spågumman, cowboyen osv) eftersom det oftast är bekant för eleverna sedan tidigare. Eleverna tränas i att ställa frågor före, under tiden och efter läsningen och de får plocka ut nyckelord för att identifiera textens syfte och huvudinnehåll. Lärare A betonar vikten av att vara en god läsande förebild och hon läser ofta högt för sina elever då det finns flera fördelar med detta. Den största fördelen är att eleven kan släppa fokus från själva avkodningen och istället fokusera på innehållet, vilket framför allt är ett välkommande inslag för de elever som har svårt med läsningen vid exempelvis dyslexi eller där eleven har ett annat modersmål än svenska. Vid högläsningen får eleven möjlighet att utöka sitt ordförråd och sin förståelse även om den inte läser texten själv. När eleverna lyssnat till samma innehåll använder hon sig gärna av Aidan Chambers boksamtal, som fokuserar på läsarens upplevelse istället för varförfrågor. En annan positiv effekt som lärare A upplever med högläsningen är att eleverna får upp ögonen för olika typer av genrer, då hon väljer vilken bok som ska läsas. När det kommer till den egna läsningen menar lärare A att även om eleverna läser olika böcker, finns det generella frågekort som kan användas så att de ändå kan ha ett samtal kring böckerna. Till sist så menar hon att lärare behöver bli bättre på att använda sig av de resurser som finns att tillgå. Det kan vara olika inläsningstjänster för att underlätta för svaga läsare, men framför allt lyfter hon fram skolans bibliotekarie som en viktig roll i arbetet med elevernas läsning. Hon säger att när hon gjort sin kartläggning över eleverna använder hon sig sedan av bibliotekariens expertis på området. Hon kan guida både lärare och elever rätt när det handlar om att välja lämpliga böcker, men hon bör också användas som en tillgång som kan hålla i boksamtal och inspirera eleverna till att läsa. Dock vill lärare A påpeka att hon tycker man ska se upp med att bryta ner texter och förmågor allt för mycket. Hon anser att man genom att arbeta med en läsförmåga i taget, riskerar att tappa helheten i texten. Detta är också en allmän kritik mot just *En läsande klass*, där det ibland har blivit för mycket fokus på figurerna och för lite fokus på texten som helhet. Därför är det enligt henne bättre att utgå ifrån hela texten och istället se till flera olika förmågor när man ställer frågor.



Även lärare B lyfter fram bibliotekariens roll i arbetet med elevernas läsning. Han anser att man ska använda sig av den kompetens de besitter och hjälpas åt att göra läsningen till något lustfyllt. Han menar att skolans bibliotekarie känner eleverna och ofta kan tipsa om böcker som lockar eller som är lämplig för årskursen, men också att hon har erfarenhet av exempelvis boksamtal av olika slag. Vidare säger han att det är viktigt att eleverna får läsa ofta och mycket men att det är viktigt att läsningen har ett syfte. Han arbetar mycket med frågor kring läsningen, både för att kontrollera förståelsen och även för att få eleverna att själva reflektera kring läsningen. Han använder sig av VÖL, vilket innebär att eleverna besvarar frågorna Vad vet jag om texten? Vad Önskar jag lära mig? Och vad har jag Lärt mig? Detta gör han för att synliggöra progressionen för både sig själv och för eleverna. En annan sak lärare B använder sig mycket av är bokrecensioner. Han menar att eleverna bör skriva recensioner när de läst ut sina bänkböcker eftersom detta har ett dubbelt syfte. Dels kan han kontrollera att eleven har läst och förstått, dels kan recensionen inspirera andra klasskompisar att eventuellt testa en ny genre.

Lärare C menar att en av de viktigaste aspekterna är att man ger läsningen tid då det krävs läserfarenhet för att bli en god läsare. När hon arbetar med elever i årskurs 4 utgår hon från förmågorna i *En läsande klass*, det vill säga spågumman, detektiven, konstnären etcetera. Enligt henne är det väldigt viktigt att man samtalar med eleverna så att de är införstådda med vilken förmåga som övas. Eleverna måste få veta varför man gör på ett visst sätt och vad själva syftet är. De olika figurerna gör också att det blir lättare för eleven att se och förstå att de tränar på olika sätt att läsa. När eleverna sedan blir äldre går hon över till att använda sig av begreppen på, mellan och bortom raderna när de pratar om olika lässtrategier. Hon tycker att svårighetsgraden successivt ska öka och att eleven ska känna att egna tankar och resonemang kring texten är viktiga. Hon låter också eleverna öva mycket på att skriva stödord och nyckelord, vilket är en värdefull förmåga när man läser faktatexter. Eleven ska snabbt kunna skumläsa och kunna förstå vad som är textens syfte och vad som räknas som viktig information. Detta ska på sikt underlätta när studierna kräver mer i de högre årskurserna. Hon säger också att mellanstadiet är en viktig period när det handlar om lässtrategier, då eleverna förväntas kunna läsa olika texter när de börjar på högstadiet. Gemensamt är att all undervisning syftar till att eleven ska få erfarenhet att kunna läsa texter på olika sätt beroende på syftet med läsningen.

Lärare D säger att undervisning kring lässtrategier är extra viktigt på mellanstadiet då eleverna ska lära sig att gå från att avkoda text till att läsa för kunskap. Hon berättar att de ofta läser faktatexter med pennan i hand för att lära sig att plocka ut viktiga delar och sammanfatta. Till hjälp har eleverna symboler och bilder och ofta får eleverna titta på bilder före läsningen för att fundera kring vad texten kan tänkas handla om. Hon är noga med att låta läsningen ta plats och ägnar sig mycket åt högläsning där hon både läser högt själv och låter eleverna läsa högt. Hon poängterar att det är viktigt att alla får tid på sig att läsa utan att försöka skynda på eller hjälpa allt för mycket. Ofta stannar de upp i texten för att diskutera olika ord och för att se om de med hjälp av omgivande meningar kan förstå helheten även om vissa ord är nya för eleverna. Hon menar att det är lätt att upptäcka eventuella brister i förståelsen genom att ställa frågor kring texten och att man i de fallen måste sätta in rätt hjälpmedel skyndsamt. Det kan vara inläsningstjänster där eleven får texten uppläst, men även andra digitala hjälpmedel som tränar läsförståelsen. Lärare D pratar mycket om att läsning är så mycket mer än att bara avkoda ord. Framför allt högläsning, eller som hon själv säger ”att läsa med öronen”, lyfter hon som en framgångsfaktor då hon menar att läsoplevelsen blir mer njutbar om eleven inte behöver kämpa med läsningen utan kan fokusera på innehållet. Att läsningen är njutbar fungerar som en motivationshöjare vilket hon anser vara en viktig faktor i elevens läsutveckling.

Framför allt elever med dyslexi och elever med svenska som andraspråk gynnas av högläsning då de kan delta i diskussionerna på lika villkor om de fått texten uppläst. Men även andra elever gynnas då de kan få hjälp att ta sig an en text som annars varit för svår på egen hand. Genom den gemensamma läsningen och diskussionerna kring texten lär de av varandra med stöd av läraren.

Lärare E är av en annan uppfattning och menar att man inte kan kalla lyssnande för läsning. Han menar att läsa betyder att man avkodar ord, vilket eleven måste göra själv. Han pratar om att man i första hand måste få en språklig förståelse för att ens kunna diskutera läsförståelse. Han säger att språket är grunden och att läsning bara är något du kan göra när du har ett språk. Han vill därför markera skillnaden mellan läsförståelse och läsning, där han lyfter fram läsförståelse som en språklig förståelse och läsning som att avkoda ord. Däremot tycker han att det är viktigt med högläsning och gemensamma diskussioner då det kan öka läsförståelsen eftersom det ger en språklig utveckling. Den utvecklingen startar redan när barnen föds och man ska därför berika barnens språk så

mycket som möjligt genom att sjunga, rimma och berätta sagor för barnen när de växer upp. Denna inställning till lärande innebär att han arbetar mycket språkmedvetet med sina elever. De tittar exempelvis på lilla aktuellt och diskuterar programmet i efterhand, de har boksamtal etcetera. Han säger att en viktig del i lärandet är det sociala samspelet och att det därför är väldigt viktigt att diskutera och resonera mycket. Han nämner också vikten av att använda sig av skolbiblioteket och den expertis som finns där. Skolbibliotekarien vet vad som passar i olika åldrar och på olika nivåer.

## **5.5 Sammanfattning och analys**

Vid en sammanställning av lärarnas svar kring lässtrategier kan vi konstatera att de stämmer väl överens med de strategier National reading panel (2000) listar som mest gynnsamma för elevernas läsförståelseutveckling. Samtliga av de intervjuade lärarna beskriver begreppet lässtrategi som ett verktyg som eleverna använder sig av för att läsa olika typer av texter. De påpekar också att läsning är något som måste få ta tid, att det är en process som utvecklas över tid. De använder alla samma begrepp för att förklara vad syftet med de olika lässtrategierna är. Om eleven ska djupläsa eller sökläsa, eller om de ska besvara frågor som finns på, mellan eller bortom raderna. Detta är begrepp som är väl introducerade i klassrummen och deras förståelse för begreppen är densamma. De lyfter också fram att textsamtalen är viktiga för att utveckla en god läsförståelse, däremot beskriver de textsamtalen på olika sätt. Lärare B ställer mycket kontrollfrågor till eleverna och vill att eleven ska reflektera över det lästa och kunna svara på direkta frågor, medan lärare A beskriver att textsamtalen bör bygga på öppna och mer allmänna frågor som går att använda sig av oavsett texttyp. Där handlar det istället om elevens personliga tankar och slutsatser kring texten. De lyfter dock båda fram den inre processen som en viktig faktor. Deras mål är att eleverna självständigt ska kunna välja lämplig strategi vid läsningen. Lärare B menar att målet är att eleven till slut ställer kontrollfrågor till sig själv under läsningen och att man då vet att det skett en progression.

Lärare C, som är den med längst erfarenhet, beskriver sitt arbete som en systematisk process där läsningen utvecklas över tid och där hon har ett klart syfte med varje steg på vägen. Hon kopplar kunskaper till varandra och låter varje steg få landa innan ny kunskap kopplas på. Hennes tillvägagångssätt stämmer väl överens med de strategier som visat sig vara gynnsamma i tidigare studier (Skolforskningsinstitutet, 2019:02), så som RT, SRL och CORI (se avsnitt 2.3.5, 2.3.6, 2.3.7) där eleverna först får mycket stöd för att sedan

successivt bli mer självständiga i sitt läsande. Hon lyfter också fram inre motivation som en viktig faktor. Samtliga strategier bygger på en kombination av det sociala samspelet och lärandet, samt elevens kognitiva förmågor. Hon är den enda av de intervjuade lärarna som betonar vikten av att informera eleverna om vad de gör samt vad syftet är. Hon menar att även om eleven får öva på olika strategier så måste de också få veta vilken strategi det är som övas. Detta argument stöds av Skolforskningsinstitutets rapport (2019:02) där de konstaterar att all strategiundervisning inte är effektiv per automatik, utan att undervisningen bör bygga på *hur* eleverna ska använda lässtrategier, och inte bara *att* de ska användas. Eleverna behöver veta vad strategin går ut på samt varför de ska använda sig av den. På så sätt kan eleven längre fram veta vilken strategi den behöver ta till vid olika typer av läsning.

Lärare D och E arbetar på samma skola och båda i årskurs 6 men har trots det lite olika syn på vad läsning innebär. Lärare D använder mycket memoreringsstrategier (se avsnitt 2.3.1) där eleverna får lyssna på texter, plocka ut nyckelord och återberätta. Detta är ett första steg för att sedan kunna gå vidare och nå en fördjupad läsförståelse. Lärare E menar att högläsning inte ska ses som läsande utan att det är ett språkligt lärande. Han tycker dock ändå att högläsningen fyller en funktion och att det utvecklar elevens läsförståelse på sikt, då det ger eleverna ord- och begreppsförståelse som de behöver för att kunna läsa självständigt. Han utgår från Vygotskijs sociokulturella teori och menar att lärandet sker i det sociala samspelet där han först guidar eleverna rätt och där de sedan klarar allt mer på egen hand. Han säger att samtalen är de viktigaste och att de inte enbart diskuterar texter, utan att de har samtal om det mesta. Fokuset ligger på den språkliga utvecklingen. Både lärare D och E arbetar på en skola där den stora majoriteten av eleverna har svenska som andraspråk, vilket är en faktor som påverkar undervisningen. De menar därför att den språkliga aspekten är extra viktig i deras undervisning, då de behöver börja i en annan ände för att ens kunna diskutera lässtrategier och läsförståelse. Detta argument för även Liberg (2010) då hon menar att eleven behöver kunna 95–98% av orden i en text för att kunna skapa mening med läsningen. Återigen styrks vikten av att behärska flera olika strategier då de används på olika sätt och vid olika tillfällen beroende på elevens mentala nivå och förmågor.

Samtliga lärare säger att de anser sig ha tillräckliga kunskaper om lässtrategier men att det är det aktuella klassrummet som avgör hur undervisningen ser ut. De menar att

undervisningen kan skilja sig väsentligt åt beroende på vilken klass de har. De är också medvetna om att begreppen bygger på den egna förståelsen och att den kan se olika ut för olika lärare och att det därför är viktigt med ett kollegialt samarbete. Endast lärare E säger att han inte tycker att det kollegiala är en viktig faktor, då han håller fast vid att han själv behöver veta hur undervisningen bör se ut i just hans klassrum.

Gemensamt för lärarnas uppfattning om lässtrategier är att det är en kognitiv process som bäst utvecklas i en social kontext. De är eniga om lässtrategiernas betydelse för läsförståelsen. Samtliga påpekar att läsningen måste få ta tid, vilket även Ingemansson (2018) konstaterar vara en viktig faktor, samt att eleverna måste få öva på att läsa på olika sätt beroende på syftet med läsningen. De menar också att läsförståelsen inte fördjupas per automatik baserat på mängden text, utan att läsningen måste ha ett syfte.

De lässtrategier som lärarna lyfter fram är framför allt memoreringsstrategier (se avsnitt 2.3.1), vilket är väntat då det är ett första steg i elevernas läsförståelseutveckling. Det är strategier som bygger på högläsning, där man får hjälp att ta sig igenom texter, man skumläser för att få en övergripande bild och man kan plocka ut nyckelord och identifiera huvudbudskap i texten.

Undervisningen fortsätter sedan genom att koppla på de övriga strategierna som fördjupningsstrategier (se avsnitt 2.3.2) och kontrollstrategier (se avsnitt 2.3.3), där eleverna tillsammans kan förstå en komplex text, genom exempelvis textsamtal. De kopplar till tidigare kunskap och besvarar frågor kring texten. Det är också i detta skede som eleverna har utvecklats så att de kan göra medvetna val och använda rätt strategier för att ta sig vidare. Detta är ett viktigt steg då kontrollstrategier inte verkar utvecklande när de används separat, utan de är beroende av att fördjupnings- och kontrollstrategier kopplas på (Tengberg, 2009). Intressant att notera är att flera av lärarna beskriver ett arbetssätt som stämmer väl överens med det vi under vår egen utbildning lärt känna som genrepdagagogik, utan att benämna det som just det. Arbetet bygger på att identifiera olika textstrukturer för att kunna skapa sig en övergripande bild och förförståelse för det som ska läsas och det görs med fördel genom att ha textsamtal med eleverna.

Värt att nämna är att ingen av de intervjuade lärarna nämner något webbaserat program. Ingen av dem arbetar med webbprogram i undervisningen och det verkar inte heller finnas någon vetenskap om dess existens. Detta är intressant då de webbaserade programmen presenteras som mest gynnsamma i Skolforskningsinstitutets rapport (2019:02).

Flera av lärarna menar att läsförståelsen kontrolleras effektivt vid nationella prov och genom textsamtalen som sker i klassrummen. Genom att diskutera texter och kunna dra slutsatser på olika nivåer kan eleven visa en fördjupad kunskap. **Detta menar lärarna då är ett bevis på att de har använt sig av strategierna på ett tillfredsställande sätt.**

Ytterligare en likhet är att alla fem lärare lyfter fram skolbibliotekarien som en viktig del i läsutvecklingen. De menar att man ska använda sig av den expertis de besitter och använda både bibliotekarien och skolbiblioteket som en resurs.

## **6. Slutsats och diskussion**

Tidigare studier visade att det fanns en osäkerhet bland lärarna i vad som förväntades av dem när det kommer till undervisning om lässtrategier. Samtliga lärare vi har intervjuat säger dock att de anser sig ha tillräckliga kunskaper i ämnet och verkar säkra på sin sak. Trots detta ser vi i svaren de gett oss att de arbetar på olika sätt med lässtrategiundervisning, vilket återigen visar komplexiteten i frågan då det är den enskilde läraren som måste tolka innehållet. Vi har haft med oss detta resonemang in i vår undersökning och varit medvetna om att svaren vi får antagligen kommer skilja sig från Skolverkets forskning, då vi medvetet valt ut lärare som vi vet arbetar medvetet med läsning i sina klassrum. Detta har vi haft med i beräkningen när vi analyserat svaren vi fått, eftersom de annars kan verka missvisande i förhållande till tidigare forskning. Vi är också medvetna om att det inte går att dra några generella slutsatser kring svaren då vi endast intervjuat fem lärare. De tidigare studierna vi tagit del av visar en mer generell bild, medan vi ville fördjupa oss i den enskilde lärarens tankar kring ämnet.

Vi har också tagit med i beräkningen att en del av lärarna vi valt ut arbetar på samma skolor, vilket kan innebära att det påverkar deras svar. Två av skolorna har en gemensam syn på hur man ska arbeta med läsutveckling och de fyra lärare som arbetar där är därför bundna till ett visst förhållningssätt. Baserat på deras svar verkar det ändå vara ett synsätt som stämmer överens med deras egna.

Vid en analys av svaren ser vi att slutsatsen vi drar stämmer överens med övriga studier vi tagit del av. Många lärare är välbekanta med flera olika strategier och arbetar med läsning på olika sätt. Däremot skiljer det sig åt hur de väljer att benämna de olika arbetssätten eller strategierna. Sammanfattningsvis så poängterar lärarna att det bör finnas en variation i vad som läses och hur det läses för att eleverna ska få öva på samtliga strategier. Vi drar genom detta svar slutsatsen att de då låter eleverna använda sig av olika strategier vid läsning av olika texttyper. De låter även eleverna öva på de olika strategierna under mellanstadieåren med syfte att utveckla deras läsförståelse, vilket stärker teorin att strategierna har en positiv inverkan på läsförståelsen. Däremot är det endast en av fem tillfrågade lärare som nämner behovet av att förmedla detta syfte till eleverna. Risken med att utelämna detta är att eleverna inte är medvetna om vad det är de gör och varför de gör det. Skolforskningsinstitutets rapport (2019:02) visar att det är en inre kognitiv process som gör att eleverna når en fördjupad läsförståelse, och att det dels visar sig genom att de kan välja lämpliga strategier vid rätt tillfällen, alltså att de kan göra medvetna val. I intervjuerna säger lärarna att de genom textsamtal och andra aktiviteter där elevens tankar förs fram, kan se huruvida eleverna behärskar lässtrategierna. Att eleverna genom att välja lämplig strategi för en viss text, visar på en medvetenhet som tyder på att eleven behärskar strategierna. Detta kopplar till de strategikategorier som tidigare nämnts (se avsnitt 2.3.10) där eleven utifrån personlig mognad tar beslut för att ge sig själv de bästa förutsättningarna för att lyckas med läsningen. Lärarna måste aktivt lära eleverna hur strategierna ska användas annars kan eleven inte göra medvetna val.

Vår slutsats är att eleverna får lära sig *att* de ska använda strategier men att de inte nödvändigtvis får lära sig hur eller varför. Både Langer (2002) och Babayiğiti (2019) menar att lärarens roll är helt avgörande när det kommer till elevers läsutveckling, vilket innebär att det fortfarande finns ett glapp som behöver fyllas. Det räcker inte att låta eleverna öva på olika strategier om de inte förstår syftet med att göra detta. För att lässtrategierna ska vara gynnsamma för elevernas läsförståelse behöver delarna kopplas samman och eleverna måste se nyttan med att lära sig läsa på olika sätt. Vi lärare måste bli bättre på att låta eleverna veta vad det är som händer i klassrummet. Det räcker inte att en av fem tillfrågade lärare anser detta vara viktigt.

Vidare skulle det därför vara intressant att kartlägga elevernas uppfattning om lässtrategier. Om de är medvetna om att de lär sig olika strategier för olika syfte samt om de förstår nyttan med detta.

## 7. Sammanfattning

Elevers läsförståelse är en nyckelkompetens genom hela skolgången och en avgörande faktor för hur väl elever kan ta till sig övriga skolämnen (UNESCO, 2018).

Liberg (2010) menar att det inte arbetas tillräckligt med avancerad läsförståelse från det att eleverna börjar i skolans mellanår. Westlund (2013) poängterar att fokuset istället har varit på mängden text som eleverna möter samt tyst läsning, vilket inte har visat några större effekter på elevernas läsförståelse. Westlund kunde även se i sin studie att svenska lärare fokuserade mer på en att-läsa-diskurs än hur-läsa-diskurs.

Som vi fastslagit i vår undersökning är det viktigt att vi skiljer på läsförståelse och läsflyt. När eleverna börjar på mellanstadiet kan den stora majoriteten av dem läsa med mer eller mindre bra flyt, men läsningen börjar i dessa år bli betydligt mer komplicerad än att endast avkoda ord. På mellanstadiet behöver eleverna kunna läsa för att lära. Det är därför extra viktigt att de får redskap i form av lässtrategier för att kunna behärska den nya typen av texter som de kommer att stöta på i undervisningen. De flesta ämnena har sitt eget ämnesspecifika språk och olika saker efterfrågas i läsningen. Eleverna behöver därför se nyttan med att kunna variera sin läsning för att på bästa sätt ta sig an nya texter. Om de läser en faktatext som efterfrågar ett visst årtal eller liknande ska de veta att de med hjälp av rubriker och underrubriker kan komma fram till det aktuella stycket, istället för att läsa hela texten från början till slut. De behöver få ett namn på det för att kunna använda sig av samma strategi nästa gång de möter en liknande text.

Sammanfattningsvis beskrivs begreppet lässtrategier, både av tidigare studier och av intervjuobjekten, som olika redskap som tillsammans eller var för sig ska användas som ett hjälpmedel vid bristande läsförståelse. Det är medvetna val som eleven gör för att fördjupa eller kontrollera förståelsen. Lässtrategier kan läras ut genom olika metoder och modeller, gemensamt är att de ska hjälpa eleven att utveckla de kognitiva förmågorna.

I samtliga studier som vi har tagit del av enas forskarna kring det faktum att läsförståelse är starkt kopplat till strategier som aktiverar elevernas medvetenhet och kognition. Det



finns inte en strategi som är extra viktigt utan elevernas förmåga att välja strategier utifrån kontext och behov är avgörande. En annan viktig faktor är att lärandet sker i samspel med andra och att det därefter sker en kognitiv utveckling.

Dator- och webbprogram utpekade av Skolforskningsinstitutet (2019) som mest effektiva då eleven får individuell återkoppling och texterna baseras på elevernas resultat. Trots detta är det ingen av våra intervjuobjekt som nämner dessa program.

Vår studie är gjord i enlighet med en kvalitativ forskningsmetod. Vi har intervjuat fem verksamma svensklärare som arbetar i årskurserna 4–6 på tre olika skolor i nordöstra Skåne. De intervjuade är både kvinnor och män och de har varit verksamma olika länge. Det vi kan se är att det inte finns några större skillnader i resonemanget när det kommer till kvinnligt och manligt, men att erfarenheten kan spela en viss roll när det kommer till undervisningen. Vi kan också se att det är elevgruppens behov som styr undervisningen och som ligger till grund för de strategier som fokuseras. I vår undersökning har det funnits skillnader mellan skolorna när det kommer till undervisning av elever med svenska som andraspråk. På den skolan har man fokuserat ännu mer på det sociala samspelet och arbetat språkutvecklande överlag. Här ser man tydligt vikten av att det inte räcker *att* läsa, utan att eleverna måste få arbeta tillsammans med olika texter för att förstå syfte, begrepp och sammanhang. Genom det sociala samspelet och med läraren som stöd kan eleverna genom samtal nå en djupare förståelse.

*Att* eleverna ska läsa är vi alla eniga om. Nu återstår det att även enas kring *varför* de ska läsa. Detta riktar ett stort fokus mot vår huvudfråga i undersökningen, nämligen *hur* eleverna ska läsa för att uppfylla syftet.

## Referenser

Babayiğiti, Ö. (2019). Examination the Metacognitive Reading Strategies of Secondary School Sixth Grade Students. *International Journal of Progressive Education, Volume 15, Number 3*.

Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren

Ingemansson, M. (2018). *Djupläsning och lässtrategier*. Hämtad på Internet 2020-02-10: <https://doi.org/10.5617/adno.5627>

Langer, J. (2002). *The Literate mind*. Hämtad på Internet 2020-02-28: [files.eric.ed.gov/fulltext/ED476284.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476284.pdf)

Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska - Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Hämtad på Internet 2020-03-12: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/60056/3/gupea\\_2077\\_60056\\_3.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/60056/3/gupea_2077_60056_3.pdf)

Liberg, C. af Geijerstam, Å. Wiksten Folkeryd, J. (2010). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, U. Säljö, R. Liberg, C. (2014). *Lärande skola bildning – grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur

Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups

Palincsar, A. M., & Brown, A. L. (1984). *Reciprocal Teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities*. *Cognition and Instruction*. 1, 117–175. Hämtad på Internet 2020-03-11: [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)

Rosenblatt, L., & Torhell, S. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Systematisk översikt 2019:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN 978-91-984383-8-3.

Skolinspektionen (2010). *Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen*. Hämtad på Internet 2020-02-10:  
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/lasprocessen/slutrapport-lasprocessen-sv-no-4-6>

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94. Hämtad på Internet 2020-02-26:  
<http://ncm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf>

Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lgr 11. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2015a). *Lässtrategier – en introduktion*. Lärportalen. Hämtad på Internet 2020-02-26: [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/006\\_lasstrategier\\_for\\_sakprosa/del\\_02/material/Flik/Del\\_02\\_MomentA/Artiklar/M6\\_4-9\\_02A\\_02\\_lasstrategier%20\(1\).docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/006_lasstrategier_for_sakprosa/del_02/material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M6_4-9_02A_02_lasstrategier%20(1).docx)

Skolverket (2015b). *Reciprok undervisning*. Lärportalen. Hämtad på Internet 2020-03-11: [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grunds%20skola/008\\_strukturerad-las-och-skrivundervisn/Del\\_05/material/flik/Del\\_05\\_MomentA/Artiklar/M8\\_grs\\_05A\\_01\\_reciprok.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grunds%20skola/008_strukturerad-las-och-skrivundervisn/Del_05/material/flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M8_grs_05A_01_reciprok.docx)

Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Hämtad på Internet 2020-01-29: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2017/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-svenska-reviderad-2017>

Skolverket (2019). *PIRLS: En studie om läsförmåga*. Hämtad på Internet 2020-01-29: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4>

Spörer, N. Brunstein, C. J. Kieschke, U. (2009). *Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching*. Learning and Instruction, volume 19, Issue 3. Hämtad på Internet 2020-03-11: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>

Svenska Akademiens ordbok, (2015). *SAOL 14*. Hämtad på Internet: 2020-04-29 <https://svenska.se>

Svensk ordbok, (2009). *SO*. på Internet: 2020-04-29 <https://svenska.se>

Säljö, R. (2015). *Lärande – En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups

Tengberg, M. (2009). Läsararter och lässtrategier i skolans litteratursamtal en pilotstudie. *Didaktisk Tidskrift*. 18:4, s. 355-375. Hämtad på Internet 2020-03-18: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:506957/FULLTEXT01.pdf>

UNESCO (2018). *Internationella läskunnighetsdagen*. Hämtad på Internet 2020-03-18: <https://www.unesco.se/internationella-laskunnighetsdagen-2/>

Walldén, R. (2019). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6. *Forskning om undervisning och lärande*. 7:2. Hämtad på Internet 2020-02-10: <http://muep.mau.se/bitstream/2043/28732/2/Genrekunskaper%20som%20ett%20led%20i%20l%C3%A4sf%C3%B6rst%C3%A5elsearbetet.pdf>

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

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft - Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

# Bilagor

## Bilaga 1

### Intervjuguide

Vi ber er att besvara nedanstående frågor så utförligt som möjligt. Ca. ½, max 1 sida per fråga. Skriv svaren direkt under frågorna. Maila sedan detta svarsformulär senast den 24/11–20 till både [frida.risberg0007@stud.hkr.se](mailto:frida.risberg0007@stud.hkr.se) och [johanna.martinsson0162@stud.hkr.se](mailto:johanna.martinsson0162@stud.hkr.se)

Ålder:

Kön:

Behörig att undervisa i svenska? Ja eller nej

Nuvarande årskurs:

Antal verksamma år:

1. Hur skulle du beskriva begreppet lässtrategi? (*Varför ska man använda lässtrategier, vad är syftet med dem och vad ska det leda till?*)
2. Anser du att du har tillräcklig kunskap om lässtrategier? Dvs. känner du till flera olika strategier och använder du dem på olika sätt vid olika tillfällen? (*Hur många strategier känner du till? Hur många arbetar du med? Hur många lär du ut?*)
3. Vad tror du att Skolverket menar med begreppet lässtrategi och tycker du att det är tydligt i dess formulering vad det ställer för krav på dig som undervisande lärare? (*Tycker du att det borde skrivas fram tydligare i kursplanen? Hur tolkar du Skolverkets formuleringar?*)
4. Vilken eller vilka lässtrategier undervisar du om och när introducerar du lässtrategier i undervisningen? (*Hur introducerar du dem, hur motiverar du just det valet av strategi?*)
5. Vad innebär en god läsförståelse? Dvs. hur definierar du det? (*Hur vet du att eleverna uppnått detta?*)

## **Bilaga 2**

### **Missivbrev**

Kristianstad 2020-11-16

Vi är två studenter som läser grundskolläraprogrammet på högskolan i Kristianstad. Nu under termin åtta skriver vi vårt examensarbete som handlar om lässtrategier. Ämnet har vi valt då vi båda är intresserade av språkutveckling och eftersom det i kursplanen i svenska finns med som ett kunskapskrav. Det verkar dock råda delade meningar om begreppets innebörd och vi vill därför undersöka om och hur svensklärare i årskurs 4–6 arbetar med lässtrategier i klassrummen.

Vi kommer att intervjua fem verksamma svensklärare på olika skolor i norra Skåne. Inledningsvis kommer ni att besvara fem frågor skriftligt som sedan följs upp med en intervju där vi ges möjlighet att ställa fördjupande frågor och ni ges möjlighet att utveckla era svar. Intervjuerna beräknas ta max en timme och kommer att spelas in för att underlätta vår analys. Deltagandet är helt frivilligt och ni kan när som helst under arbetets gång välja att avbryta er medverkan. Allt material som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt och ni kommer att vara helt anonyma. Svaren kommer inte att innehålla personliga uppgifter utan ni kommer att benämnas i arbetet som informant 1,2,3 osv. Den information som anges i arbetet är ålder, kön samt hur länge ni varit verksamma.

Som ett första steg i undersökningen ber vi er att besvara de bifogade frågorna och maila svaren till båda mailadresserna senast den 24/11–20.

Ditt deltagande är värdefullt för vår studie!

Vänligen Frida Risberg och Johanna Martinsson

frida.risberg0007@stud.hkr.se 0723-102940

johanna.martinsson0162@stud.hkr.se 0723-827828