

VIKTEN AV LÄSNING

- EN FENOMENOLOGISK STUDIE OM LÄRARES
UPPFATTNINGAR OM LÄSFÖRSTÅELSE,
UNDERVISNINGSTRATEGIER OCH
PÅVERKANSAFAKTORER

Avancerad
Pedagogiskt arbete

Linnéa Bergstrand
Frida Struxsjö

2024-LÄR4-6-A05



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6
Svensk titel: Vikten av läsning – en fenomenologisk studie om lärares uppfattningar kring läsförståelse, undervisningsstrategier och påverkansfaktorer
Engelsk titel: The importance of reading - a phenomenological study about teachers views on reading comprehension, teaching strategies and influencing factors
Utgivningsår: 2024
Författare: Linnéa Bergstrand och Frida Struxsjö
Handledare: Nuhi Bajqinca
Examinator: Lisa Loenheim
Nyckelord: läsförståelse, läsning, svenska, faktorer, lärare, undervisningsstrategier, fenomenologi

Sammanfattning

Läsförståelse är en grundläggande och central förmåga inom skola, arbetsliv och samhälle. Detta till trots sjunker läsförståelseresultaten, läsintresset minskar och skillnaderna mellan hög- och lågpresterande elever blir allt större. Detta indikerar att lärare behöver höja läsintresset bland elever och säkerställa adekvat undervisning för att kunna öka elevers läsförståelseresultat.

Syftet med den här studien är att bidra med nya kunskaper om ett antal lärares uppfattningar om läsförståelse för ämnet svenska i grundskolans årskurs 4–6. Fokus kommer att läggas på eventuella attityder, undervisningsstrategier och påverkansfaktorer kopplat till elevers kunskapsutveckling och läsförståelseförmåga.

Studien utgår från ett fenomenologiskt ramverk och för att besvara syftet och frågeställningarna i enlighet med teorin användes semistrukturerade intervjuer med ett urval av fyra yrkesverksamma lärare i årskurs 4–6. Intervjuerna spelades in, transkriberades och analyserades i fyra steg med en beprövad analysmetod.

Resultatet för studien visar att lärarna upplever läsning som en betydande del i svenskämnet såväl som andra skolämnen. Lärarnas upplevelser skiljer sig i förhållande till vilka resurser de har att tillgå, dels vad gäller läromedel, dels i vilken utsträckning de har tillgång till stödpersonal. Vidare upplevs en utmaning i att anpassa undervisningen för elever med skilda läsnivåer och att tillgodose samtliga elevers behov. Att arbeta i omfattande utsträckning med läsning menar lärarna främjar elevers läsförståelseutveckling och utökar ordförrådet. Läsgrupper och diskussionsfrågor kring olika texttyper är undervisningsstrategier som implementeras. Faktorer som påverkar läsförståelseutvecklingen som skönjas av lärarna är elevers läsintresse, tidigare undervisning samt svenska som andraspråk.

Förord

Under framställandet av tidigare skriven kunskapsöversikt identifierades en kunskapslucka gällande lärares uppfattningar om elevers påverkansfaktorer inom läsförståelse. Denna studie ämnade därför att fylla den kunskapsluckan, genom en fenomenologisk undersökning med lärare som subjekt. Samtliga delar i denna uppsats är bearbetade och formulerade gemensamt. Intervjuerna som ligger till grund för empirin i denna studie är utförda och transkriberade enskilt, men är sammanställda, tolkade och kodade gemensamt för att säkerställa trovärdighet.

Tack till er lärare som ställt upp som respondenter och därmed gjort denna studie möjlig, och tack till vår handledare Nuhi Bajqinca för stöd under hela processen.

Linnéa Bergstrand & Frida Struxsjö
Högskolan i Borås, februari 2024

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Studiens disposition.....	2
2. TIDIGARE FORSKNING	3
2.1 Lärares attityder	3
2.1.2 Lärarens eget läsintresse.....	3
2.1.3 Svårigheter i anpassning av undervisning efter varje elevs behov	3
2.1.4 Tidsbrist och skolans ekonomiska förutsättningar	3
2.2 Undervisningsstrategier som gynnar läsförståelseutveckling.....	4
2.2.1 Strategier inför och under läsning	4
2.2.2 Strategier efter läsning.....	4
2.2.3 Explicit strategiundervisning.....	5
2.3 Påverkansfaktorer.....	6
2.3.1 Lärarkompetens som påverkansfaktor.....	6
2.3.2 Tidiga aktiviteter för lärandet.....	7
2.3.3 Socioekonomisk bakgrund, flerspråkighet och genus i relation till läsförståelse	7
2.4 Sammanfattning av tidigare forskning	8
2.5 Tidigare forskning i relation till vår studie.....	8
3. FENOMENOLOGI SOM TEORETISK UTGÅNGSPUNKT.....	9
4. METOD OCH MATERIAL.....	10
4.1 Kvalitativ metod.....	10
4.2 Förberedelser inför intervju	10
4.3 Urval av respondenter.....	11
4.4 Etiska överväganden	12
4.5 Genomförande.....	12
4.6 Analysmetod utifrån ett fenomenologiskt perspektiv	13
5. RESULTAT.....	16
5.1 Lärares attityder, uppfattningar och upplevelser	16
5.1.1 Tillgång till läsförståelsematerial	16
5.1.2 Brist på stödpersonal	17
5.1.3 Undervisning för elever med skilda läsnivåer	18
5.1.4 Vikten av läsning.....	19
5.2 Undervisningsstrategier	20

5.2.1 Textfrågor – på, mellan, bortom raderna	20
5.2.2 Mängdträning	21
5.2.3 Läsgrupper.....	22
5.2.4 Begreppsträning.....	22
5.3 Påverkansfaktorer.....	23
5.3.1 Undervisning i tidigare åldrar.....	23
5.3.2 Läsintrasse	24
5.3.3 Svenska som andraspråk som påverkansfaktor	25
5.4 Resultatsammanfattning	26
6. DISKUSSION.....	27
6.1 Resultatdiskussion.....	27
6.1.1 Läsintrasse	27
6.1.2 Undervisning för att främja läsintrasse.....	27
6.1.3 Begreppsträning.....	28
6.1.4 Textsamtal	28
6.1.5 Utmaningar i form av skilda kunskapsnivåer och brist på stödpersonal.....	28
6.1.6 Möjligheter att arbeta med läsförståelse	29
6.1.7 Tidiga aktiviteter för lärandet.....	29
6.1.8 Svenska som andraspråk som påverkansfaktor	29
6.1.9 Avslutande kommentarer.....	29
6.2 Metoddiskussion.....	30
6.3 Didaktiska implikationer	31
6.4 Slutsatser	32
6.5 Förslag till vidare forskning.....	32

1. INLEDNING

Föreliggande studie handlar om ett antal lärares upplevelser och uppfattningar om läsförståelse i relation till undervisningsmetoder som används vid den praktiska undervisningen för att främja elevers läsförståelseutveckling inom ämnet svenska i grundskolans årskurs 4–6. Därtill undersöks vilka faktorer som lärare upplever påverkar denna utveckling bland elever. Vad betonar styrdokumentet om vad skolan har för ansvar vad gäller elevers läsförståelseutveckling? I läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22 (Skolverket 2022) framkommer att skolan bland annat ansvarar för att varje enskild elev ”kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” efter genomgången grundskola (Skolverket 2022). I läroplanen, under skolans uppdrag, framkommer också att utbildningen ska vara likvärdig, skolan ska därmed ta hänsyn till alla elevers olika förutsättningar och behov, och anpassa undervisningen för att ”främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Lgr 22, s. 6).

En god läsförmåga är avgörande i skolsammanhang, men också i förlängningen för att kunna engagera sig som en aktiv medlem i samhället (Skolinspektionen 2022). Trots läsförmågans höga relevans i samhället, är denna studie skriven i en tid då läsförståelseresultaten bland elever försämras, läsintresset och motivationen minskar och klyftorna mellan hög- och lågpresterande elever ökar (Skolverket 2023). Dessutom visar granskningar från Skolinspektionen (2022) att det läsfrämjande arbetet på skolor ofta brister på någon punkt, och får inte det fokus som det kräver. Det förutsätter insatser för att förbättra både det läsfrämjande arbetet och förändra inställningen gentemot läsning för att öka läsintresset och därmed läsförmågan (Skolinspektionen 2022).

Den undervisande läraren har en framträdande roll vad gäller att utveckla läsförståelse, att utforma ett tryggt klassrumsklimat (Frank 2009) och att anpassa undervisningsstrategier och metoder för att främja elevernas kunskapsutveckling. Forskning (Bråten, Johansen & Strømsøs 2015; Frank 2009; Alatalo 2023; Gustafsson, Samuelsson & Wallmanns 2012; Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010) framställer att lärares läsförståelseundervisning samt vilka strategier och metoder som används, är en väsentlig del i elevers läsförståelseutveckling och har en betydande effekt på läsförmågan. Framgångsrika strategier som forskning lyft fram är bland annat aktivering av förkunskaper i undervisningen (Bråten, Johansen & Strømsø 2015; Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010; Elbro & Buch-Iversen 2013), att genomföra textsamtal samt att implementera en explicit strategiundervisning (Eckerholm 2018; Alatalo 2023; Varga 2016; Varga 2013). En framträdande aspekt av explicit strategiundervisning inom forskning (Varga 2013; Varga 2016; Rosenbaum, Runesson Kempe & Svenssons 2021; Alatalo 2023) behandlar lärarens funktion för ett förståelsefrämjande textsamtal, dels utifrån vilka typer av frågor som ställs för att främja läsförståelse, dels vikten av att benämna förståelsestrategier när dessa används. Forskningen fastställer dessutom att det finns en rad olika faktorer som påverkar elevers läsförståelseutveckling, däribland elevers hembakgrund och huruvida de fått ta del av läsfrämjande aktiviteter i unga åldrar (Frank 2009; Lyster, Lervåg & Hulme 2016; Hemmerechts 2019; Myrberg & Rosén 2010). Lärarens ansvar att ta hänsyn till varje elevs enskilda förutsättningar och behov (Lgr22) är en central och betydande del i elevers utveckling av en god läsförståelseförmåga.

Läsförståelse är en grundläggande förmåga i såväl skola som samhälle (Skolinspektionen 2022) men detta till trots har elever skilda förutsättningar vad gäller förmåga och möjlighet att utveckla läsförståelse (Frank 2009; Lyster, Lervåg & Hulme 2016; Hemmerechts 2019; Myrberg & Rosén 2010; Lindholm & Tengberg 2019; Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010). Som blivande lärare är det därmed av högsta relevans att öka insikten inom området och att sträva efter att jämna ut dessa klyftor bland elever och främja likvärdighet inom utbildningen (Lgr22). Val av undervisningsstrategier är avgörande för elevers läsförståelseutveckling och adekvat undervisningsmetodik bör för varje verksam lärare vara något att eftersträva.

Behovet av att öka kunskapen kring elevers läsförståelseförmåga för att främja kunskapsutveckling inom svenskämnet betonas i styrdokument, läroplan, av Skolinspektionen och inom forskning. I vår kommande profession som lärare kommer vi att arbeta med strategier som främjar läsförståelseutveckling; därför är det högst relevant att öka kunskapen inom området för att bidra till kunskapsutveckling inom svenskämnet men även inom övriga skolämnen (Lindholm & Tengberg 2019). Mot bakgrund av detta ämnar vi i denna studie att öka insikten kring lärarnas upplevelser och uppfattningar kring läsförståelse och kommer därmed bidra med ytterligare nya kunskaper inom detta problemområde.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att bidra med nya kunskaper om ett antal lärares uppfattningar kring läsförståelse för ämnet svenska i grundskolans årskurs 4–6. Fokus kommer att läggas kring eventuella attityder, undervisningsstrategier och påverkansfaktorer kopplat till elevers kunskapsutveckling och läsförståelseförmåga.

Frågor som ligger till grund för att genomföra studien är:

1. Hur uttrycks attityder, uppfattningar och upplevelser kring läsförståelse i relation till elevers kunskapsutveckling?

Den övergripande frågan ovan har operationaliserats i två specifika delfrågor:

2. Vilka undervisningsstrategier inom läsförståelse implementeras?

3. Vilka eventuella faktorer uttrycker lärare påverkar elevers läsförståelse?

1.2 Studiens disposition

Efter denna inledning där ämne, syfte och frågeställningar presenterats, följer tidigare forskning som ligger till grund för studien, samt hur den vetenskapliga teorin fenomenologi fungerat som teoretisk utgångspunkt. I kapitlet metod och material som följer därefter, presenteras studiens kvalitativa metod, därmed förberedandet, genomförandet och analysarbetet av semistrukturerade intervjuer. I nästa kapitel presenteras resultatet i studien, och avslutningsvis följer en diskussionsdel, där vi diskuterar och reflekterar över resultatet, drar slutsatser och identifierar didaktiska implikationer samt redovisar för förslag till vidare forskning.

2. TIDIGARE FORSKNING

Följande kapitel redovisar vad forskning fastställer om läsförståelseutveckling inom ämnet svenska i årskurs 4–6. Forskning som inkluderats kommer primärt från den nordiska forskningsarenan för att det ska vara applicerbart på ett svenskt perspektiv inom den svenska skolan (Nilholm 2017). Artiklarna är skrivna på svenska och engelska och är utgivna mellan 2009–2024. Utifrån föreliggande studies syfte och frågeställningar är följande underrubriker kategoriserade utefter vad tidigare forskning konstaterat avseende läsförståelse, dels kopplat till lärares attityder, upplevelser och undervisningsstrategier, dels till vilka faktorer som påverkar elevers läsförståelse.

2.1 Lärares attityder

Följande avsnitt behandlar lärares attityder i förhållande till läsförståelse och är kategoriserat efter vad forskning (Mc Kool & Gespass 2009; Kuksa, Lyngfelt & Ljung Egeland 2021; Eckerholm 2018) fastställer om olika aspekter av lärares attityder och upplevelser när det kommer till läsförståelseundervisning. De aspekter som identifierats är beskrivna under följande underrubriker: *lärarens eget läsintresse, svårigheter i anpassning av undervisning efter varje elevs behov samt tidsbrist och skolans ekonomiska förutsättningar*.

2.1.2 Lärarens eget läsintresse

Den undervisande lärarens attityd gentemot läsning har visat sig ha inflytande på deras undervisning (McKool & Gespass 2009). Forskningen visar att de lärare som själva har intresse för att läsa och läser mer än 30 minuter om dagen, implementerar fler lässtrategier och tenderar att använda modeller i undervisningen som är influerade av deras personliga insikter. Lärare med eget läsintresse är också bättre på att engagera sina elever i läsning och erbjuder större frihet för eleverna att själva välja böcker och texter att läsa, samt lägger mer tid under undervisning för enskild läsning (Mc Kool & Gespass 2009).

2.1.3 Svårigheter i anpassning av undervisning efter varje elevs behov

Lärare i en studie gjord av Kuksa, Lyngfelt och Ljung Egeland (2021) beskriver svårigheter när det kommer till att utforma undervisning som är anpassad till varje enskild elev i ett heterogent klassrum. Lärarna belyser att en stor utmaning i undervisningssammanhang är att utforma innehåll som stimulerar samtliga elever. De förklarar också att i en klass där eleverna har olika bakgrund och språkliga förutsättningar, riskerar till exempel elever med svenska som andraspråk att exkluderas i gemensamma genomgångar, samtidigt som elever med svenska som modersmål riskerar att bli understimulerade. Trots stora ansträngningar för att inkludera samtliga elever är det alltså stor risk att någon blir exkluderad, oavsett strategi (Kuksa, Lyngfelt & Ljung Egeland 2021).

2.1.4 Tidsbrist och skolans ekonomiska förutsättningar

En annan aspekt som lärare (Kuksa, Lyngfelt & Ljung Egelands 2021; Eckerholm 2018) belyser är tidsbristen. Att utforma lektionsmaterial som ska inkludera alla, oavsett förutsättningar och behov, är något som är nödvändigt men som det inte alltid finns utrymme för. Lärarna i studierna förklarar att vissa elever behöver sitta ner i lugn och ro och få enskild genomgång för att de ska förstå en text, men att den tiden inte finns. Det är framför allt svårt att nå de elever som är i behov av särskilt stöd eller elever med svenska som andraspråk, eftersom undervisningen är anpassad efter en nivå där flest elever i klassen befinner sig, och trots extramaterial och anpassningar till de övriga eleverna, exkluderas de från den ordinarie och kollegiala undervisningen (Kuksa, Lyngfelt & Ljung Egeland 2021). Lärarna (Kuksa, Lyngfelt & Ljung Egeland 2021) förklarar att mycket som hade kunnat implementeras för att underlätta

undervisningen, inte är realistiskt på grund av skolans ekonomiska förutsättningar, brist på tid och personal samt lärarnas redan höga arbetsbelastning. Detta bekräftar också lärarna i Eckerholms (2018) studie, som menar att de strama ekonomiska förhållandena som råder på de flesta skolor leder till att många elever i behov av extra stöd behöver gå utan, och har därför en negativ påverkan på läsförståelseundervisningen.

2.2 Undervisningsstrategier som gynnar läsförståelseutveckling

Under föreliggande avsnitt redovisas lärares kunskapsfrämjande undervisningsstrategier. Elever som lär sig att använda strategier vid läsning, får en mer gynnsam läsförståelseutveckling (Eckerholm 2018). Skolans läsförståelseundervisning ska därför stötta elever i att förstå en texts innehåll genom att undervisa om lässtrategier (Alatalo 2023). De olika lässtrategierna kan med fördel delas in och implementeras under kategorierna före, under och efter läsning (Alatalo 2023; Eckerholm 2018). Underrubrikerna i avsnittet är därför indelade i *strategier inför och under läsning*, *strategier efter läsning* samt *explicit strategiundervisning*.

2.2.1 Strategier inför och under läsning

Ett av de moment i undervisningen som kan införas inför läsning är att definiera ord (Eckerholm 2018; Alatalo 2023). Att stötta elever i att hitta synonymer till ord de tycker är svåra eller inte förstår, är en viktig aspekt i läsförståelsen och i att utöka elevernas ordförråd (Alatalo 2023). Dessa synonymer eller förklaringar kan med fördel kopplas till elevernas bakgrundskunskaper för att öka förståelsen för texten (Alatalo 2023; Eckerholm 2018). Att göra kopplingar till elevers tidigare erfarenheter och förförståelse för att förstå texten är en annan aspekt som sker innan läsning, vilket forskning fastställer som ett av de viktigaste momenten inom läsförståelseundervisning (Eckerholm 2018; Alatalo 2023; Varga 2013; Bråten, Johansen & Strømsø 2015; Elbro & Buch-Iversen 2013). Elever med breda kunskaper inom ett område, och med ett brett ordförråd får också bättre förståelse för det som läses (Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010). Ett brett ordförråd gör dessutom att elever kan använda sig av sina förkunskaper på ett mer effektivt vis, och vice versa (Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010). Att aktivera och använda sig av tidigare kunskaper inom ett ämne är ett sätt att stödja förståelsen och kan till exempel utföras genom diskussioner som låter elever urskilja och resonera kring sina tidigare kunskaper inom ett ämne inför läsning (Bråten, Johansen & Strømsø 2015). Förförståelsen inför en text är också vad som hjälper läsaren att göra inferenser, alltså att fylla luckor i texten (Eckerholm 2018). Undervisning som syftar till att aktivera bakgrundskunskaper *inför* läsning, stödjer elever att göra inferenser *under* läsning, vilket främjar läsförståelsen (Elbro & Buch-Iversen 2013). Att göra inferenser eller att läsa mellan raderna (Varga 2016), är en strategi som stödjer elevens förståelse samt ökar motivationen och förmågan att bli engagerad i texten (Alatalo 2023).

2.2.2 Strategier efter läsning

Efter läsningen av en text, oavsett om det är ett textutdrag, en text i en lärobok eller en skönlitterär bok (Alatalo 2023), så startar förloppet av att bearbeta texten (Eckerholm 2018). Denna bearbetning sker ofta genom ett textsamtal. Textsamtal kan se ut på olika sätt och vara antingen strukturerade eller mer spontana, men syftar till att stödja elever att utveckla sin läsförståelse (Varga 2013). En av de metoder som finns för textsamtal, är att arbeta med textrörlighet, det vill säga "förmågan att interagera med texten samt i detta använda olika läsförståelsestrategier för att erhålla förståelse" (Varga 2016, s. 27). Att arbeta med textrörlighet kan göras med hjälp av olika typer av frågor som benämns som *på-raderna-frågor*, *mellan-*

raderna-frågor samt *bortom-raderna-frågor* (Varga 2016). *På-raderna-frågor* är textbaserade och innefattas av det som finns uttryckt explicit i texten. Textsamtal med *på-raderna-frågor* ger eleverna en möjlighet att tolka, sammanfatta och bygga upp en förståelse för händelseförloppet i texten, samt reda ut och synliggöra oklarheter och missuppfattningar. *På-raderna-frågor* ligger också till grund för ett fortsatt samtal, alltså till *mellan-raderna-frågor*. Dessa frågor innebär att eleverna inte bara ska läsa det som finns direkt uttryckt i texten, utan tränga ner djupare och göra tolkningar av det som står. *Mellan-raderna-frågor* handlar om “att fylla i luckor i texten och att dra slutsatser utifrån den information som framkommer explicit i texten” (Varga 2016, s 32) och kan alltså likställas med att göra inferenser (Eckerholm 2018; Elbro & Buch-Iversen 2013).

Ännu en aspekt av textrörlighet inbegriper ett fokus på relationen mellan text och kontext, att *läsa-bortom-raderna*, vilket innefattar förmågan att koppla texten till sig själv, till världen eller till andra texter (Varga 2016). Frågor av denna sort behandlar hur eleven skulle tänka, agera eller känna i liknande situation som uppdragas i texten för att se samband mellan texten och sitt eget liv. Att koppla texten till sig själv genom att ställa frågor kring hur fiktionskaraktären hade kunnat agera, stödjer elever i att bearbeta texter genom att involvera känslomässiga, kreativa och kritiska förmågor, vilka är ett stöd för läsförståelsen (Varga 2016). Frågor som kopplar till världen ger elever möjlighet att anlägga sina förkunskaper på texten, vilket Bråten, Johansen och Strømsø (2015) menar stärker läsförståelsen. Kopplingar till andra texter är ett sätt för elever att använda sina tidigare erfarenheter av litterära upplevelser för att stödja tolkningsprocessen och därmed läsförståelsen (Varga 2016).

Varga (2013) har studerat ett mer detaljerat perspektiv på textsamtalet och identifierar hur lärare med sina talhandlingar kan stödja elever i deras läsförståelseutveckling. En av talhandlingarna som Varga (2013) beskriver, är att *instruera* eleven i den läsförståelsestrategi som ska användas. Att införa moment med instruktioner är också en viktig del i läsförståelseundervisningen, eftersom det hjälper eleven att tydligt identifiera förståelsestrategin och vad dess mål är. Rosenbaum, Runesson Kempe och Svensson (2021) belyser vikten av hur dessa instruktioner ges och att utformningen påverkar elevers förmåga att dra slutsatser kring och göra kopplingar till en text. Planerade textsamtal med noggrant utvalda instruktioner är enligt studien avgörande för elevers möjligheter att analysera, bearbeta och ta sig an texter. Rosenbaum, Runesson Kempe och Svensson (2021, s. 46) menar att “mellanstadiet elever behöver få hjälp att rikta blicken mot texten för att kunna ges möjligheter till att utveckla litterär kompetens”. Detta kan göras genom att utmana elevers tolkningar och uppmana till att fortsatt utveckla tolkningsmöjligheter av texter. Lärares instruktioner är avgörande för vilka typer av kopplingar elever gör, både till texten, till sig själva och till andra texter. Huruvida de använder sig av texteviens för att dra adekvata slutsatser, eller om kopplingarna baseras på erfarenheter utan förankring i texten är beroende av lärares instruktioner (Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson 2021).

2.2.3 Explicit strategiundervisning

Att ge tydliga instruktioner är en del i vad Alatalo (2023) benämner som en explicit strategiundervisning, och är en väsentlig del i läsförståelseundervisningen. Det räcker inte att eleverna ska dra slutsatser om en text, synliggöra karaktärens upplevelser eller göra kopplingar till sig själva, utan lärare behöver också undervisa medvetet och konkret i olika läsförståelsestrategier (Alatalo 2023; Varga 2013) och förklara för eleverna hur de kan resonera när de drar slutsatser under läsningen (Alatalo 2023). Det innebär också att läraren under ett

textsamtal benämner de olika läsförståelsestrategierna och uppmärksammar eleverna på vilken strategi som används (Varga 2016), alltså *bekräftar* strategin. På så sätt medvetandegör läraren strategin, *bekräftar* elevens kunskaper och stödjer eleven i att identifiera och tillämpa strategierna (Varga 2013).

Ytterligare två talhandlingar som Varga (2013) redogör för som viktiga komponenter i läsförståelseundervisningen, är att *exemplifiera* och att *tillämpa*. Dessa går hand i hand och innebär att använda sig av en förklaringsmodell i form av exempel för att stödja elevernas läsförståelseutveckling. Denna strategi är något som också lärare i Kuksa, Lyngfelt och Ljung Egelands (2021) studie beskriver som mycket användbar i sin undervisning. De menar att en strategi för att öka elevernas förståelse för en text, framför allt textens syfte och uppbyggnad, är genom modellering. Att visa en modelltext, eller exempeltext, ökar möjligheten för eleverna att ställa frågor om texten och på så sätt kan läraren peka ut eventuella oklarheter. Varga (2013) förklarar att *exemplifiering* kan innebära allt ifrån att koppla till tidigare undervisning, andra tidigare erfarenheter samt till lärarens egen strategianvändning.

2.3 Påverkansfaktorer

Föreliggande avsnitt presenterar faktorer som enligt forskning (Frank 2009; Bråten, Johansen & Strømsø 2015; Gustafsson, Samuelsson & Wallmann 2012; Hemmerects 2019; Myrberg & Rosén 2010; Lyster, Lervåg & Hulmes 2016; Lindholm & Tengberg 2019; Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010) påverkar elevers läsförståelseutveckling och är kategoriserade utefter följande underrubriker: *lärarkompetens som påverkansfaktor*, *tidiga aktiviteter för lärandet* samt *socioekonomisk bakgrund, flerspråkighet och genus i relation till läsförståelse*.

2.3.1 Lärarkompetens som påverkansfaktor

Föregående avsnitt presenterar olika undervisningsstrategier som främjar elevers läsförståelseutveckling. En av de främsta faktorer som påverkar elevers möjlighet att utveckla läsförståelse är en hög lärarkompetens (Frank 2009; Bråten, Johansen & Strømsø 2015). "Lärarkompetens är ett mångfacetterat begrepp som kortfattat uttryckt handlar om en till individen knuten kommunikerbar kärna av kunskaper och erfarenheter som gör att hon eller han i kombination med sina personliga egenskaper kan utföra sitt uppdrag som lärare." (Frank 2009, s. 80). I begreppet lärarkompetens ingår flera olika variabler, dels vad gäller lärarens undervisningsmetodik, dels lärarens förmåga att skapa ett tryggt skol- och klassrumsklimat. Dessutom inbegrips lärarens förmåga att samverka med hemmen som en del av lärarkompetensen (Frank 2009). Forskning (Frank 2009) visar att lärare med god förmåga att skapa trygghet i både klassrum och på skolan och som kan etablera god kontakt med vårdnadshavare också ger sina elever bättre förutsättningar att lyckas och utvecklas inom läsförståelse. Dessutom visar forskning (Frank 2009) att hög läsprestation bland elever har ett positivt samband med lärares erfarenhet och utbildning.

Dagens klassrum består inte av homogena elevgrupper, utan av individer med skilda bakgrunder, språkliga förutsättningar och av elever med olika nivåer inom läsning. Elevers skilda förutsättningar och behov uppdragas inte minst när det kommer till läsprestationer. Gustafsson, Samuelsson och Wallmann (2012) menar att elever med "typisk läsförmåga" möter hinder när det gäller språkförståelse medan elever med lässvårigheter har sin primära problematik vid avkodning. Skillnaderna mellan dessa grupper förutsätter skilda undervisningsmetoder som behöver anpassas efter mottagare och behov, vilket i förlängningen kräver en undervisande lärare med hög kompetens.

2.3.2 Tidiga aktiviteter för lärandet

Elever som aktiverats inom läsning och ordlekar i tidig ålder, antingen inom förskola (Lyster, Lervåg & Hulmes 2016) eller i hemmen (Hemmerects 2019; Myrberg & Rosén 2010) har en högre nivå av läsförståelse i mellanstadiet. Hemmerects (2019) studie undersöker hur föräldrars engagemang inom läsaktiviteter innan eleverna börjat grundskolan korrelerar med elevernas läsförståelse i årskurs 4. Resultatet visar att elever som tillsammans med föräldrar i tidig ålder läst böcker och berättat sagor, sjungit, rimmat och ramsat har en bättre läsförståelse i senare ålder jämfört med elever som inte aktiverats inom detta. Föräldrars engagemang under grundskolan, vilket inbegriper att lyssna när eleven läser högt, föra diskussioner kring det som läses inom skola och att i övrigt hjälpa eleven med läsuppgifter, har enligt studien en mindre effekt på elevers läsförståelse jämfört med tidig aktivering. Hemmerects (2019) studie fastslår därmed att tidiga insatser för lärandet innan grundskolan är ett större stöd jämfört med senare insatser av föräldrar under grundskolan. Dessutom menar Myrberg och Rosén (2010) att föräldrars utbildningsnivå spelar en betydande roll i huruvida barn aktiveras inom läsning i tidig ålder. Högutbildade föräldrar är mer benägna att involvera sina barn i läsaktiviteter, såsom högläsning, jämfört med föräldrar utan utbildning (Myrberg & Rosén 2010). Tidiga aktiviteter inom läsning och ordträning kan förutom i hemmen ges inom förskola. Forskning (Lyster, Lervåg & Hulmes 2016) visar nämligen att elever som tränats inom morfologisk medvetenhet i förskolan har en bättre läsförståelse i årskurs 6 jämfört med elever som givits ordinarie förskoleutbildning. Tidiga aktiviteter inom läsning är därmed en faktor som påverkar elevers läsförståelseförmåga i mellanstadiet (Hemmerects 2019; Myrberg & Rosén 2010; Lyster, Lervåg & Hulmes 2016).

2.3.3 Socioekonomisk bakgrund, flerspråkighet och genus i relation till läsförståelse

Förutom tidiga aktiviteter inom läsning, är elevers socioekonomiska bakgrund ännu en faktor som påverkar läsförståelseförmågan. Hemmerects (2019) studie visar på samband mellan hög socioekonomisk bakgrund och hög nivå av läsförståelse. På samma sätt belyser Frank (2009) och Myrberg och Rosén (2010) dessa skillnader. Elever med mindre hemresurser presterar också sämre på läsförståelsetester (Frank 2009). Därtill hör att elever med högutbildade föräldrar i högre utsträckning involveras i aktiviteter kopplat till läsning hemma (Myrberg & Rosén 2010), vilket ju främjar utveckling inom läsförståelse.

Ännu en faktor som påverkar elevers läsförståelse är enligt forskning (Lindholm & Tengberg 2019) elevers första- respektive andraspråk. Elever med svenska som förstaspråk presterar bättre på läsförståelsetester i jämförelse med elever med svenska som andraspråk. Detta bekräftas också av Rydland, Grøver Aukrust och Fulland (2010) som jämfört skillnader inom läsförståelse mellan L1-(förstaspråk) och L2-(andraspråk) elever, där L1-elever konsekvent presterar bättre på läsförståelsetester jämfört med L2-elever. Därtill hör att elever med svenska som andraspråk som har en hög läsförståelse också har en högre rapporteringsgrad av användandet av lässtrategier (Lindholm & Tengberg 2019). På samma sätt har elever med låg läsförståelseförmåga också en låg rapporteringsgrad av användandet av lässtrategier (Lindholm & Tengberg 2019).

Förutom skillnader mellan L1- och L2-elever påvisar Lindholm och Tengberg (2019) skillnader mellan elevers läsförståelseprestationer kopplat till genus. Studien visar att flickor presterar bättre inom läsförståelse jämfört med pojkar, både signifikant och konsekvent. Mellan grupperna kunde ingen direkt skillnad avseende omfattning av strategianvändning skönjas, men däremot visar resultatet att pojkar respektive flickor generellt sätt använder sig av olika lässtrategier. Pojkar tenderar att använda sig av strategier som att ställa frågor till sig själva

under läsning, medan flickor är mer benägna att läsa högt vid förståelsesvårigheter (Lindholm & Tengberg 2019).

2.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Elevers skilda förutsättningar och behov utgör en utmaning för lärare i att stimulera samtliga elevers utveckling inom läsförståelse. Tidsbrist, hög arbetsbelastning, personalbrist och de ekonomiska förutsättningar som råder förstärker dessa hinder (Kuksa, Lyngfelt & Ljung Egeland 2021). Lärare kan med fördel implementera strategiundervisning innan, under och efter läsning för att främja förståelse. Innan läsning bör begrepp definieras och elevers förkunskaper aktiveras. Elevers förkunskaper och ordförråd korrelerar med läsförståelse och är således viktiga aspekter att uppmärksamma inom undervisningssammanhang inför läsning. Denna undervisningsstrategi stödjer elevers förmåga att göra inferenser, vilket är en central lässtrategi under läsning (Eckerholm 2018; Alatalo 2023; Varga 2013; Bråten, Johansen & Strømsø 2015; Elbro & Buch-Iversen 2013; Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010). Efter läsning kan lärare med fördel arbeta med textsamtal, detta genom att arbeta fram frågor som stödjer elevers förståelse för texten, dels för det som står på raderna, dels för det som står mellan och bortom raderna (Varga 2016). Att interagera med texten på detta sätt kallas för textrörlighet och stödjer elever i att förstå och tolka det som uttrycks och att koppla det som står till sig själv, till världen och till andra texter, vilket i förlängningen stimulerar elevers känslomässiga, kritiska och kreativa förmågor och stärker förståelsen (Varga 2016). Explicit strategiundervisning innebär att läraren benämner och bekräftar olika lässtrategier, vilket också stödjer elever i deras användande av lässtrategier och därmed stärker förståelsen (Alatalo 2023; Vargas 2013). Elever har skilda förutsättningar när det kommer till läsförståelse och det finns ett antal faktorer som påverkar utveckling av läsförståelse. Lärarens kompetens att använda sig av adekvat undervisningsmetodik, att samverka med hemmen och att skapa ett tryggt klassrumsklimat är en påverkansfaktor. Huruvida elever aktiverats inom läsaktiviteter i tidig ålder är en annan faktor som påverkar läsförståelseutvecklingen. Elevers socioekonomiska bakgrund, vilket första- respektive andraspråk de har och genus är ytterligare faktorer som enligt forskning (Hemmerechts 2019; Myrberg & Rosén 2010; Frank 2009; Lindholm & Tengberg 2019; Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010) påverkar läsförståelseutvecklingen.

2.5 Tidigare forskning i relation till vår studie

Empirin som presenteras i *tidigare forskning* ger en bild av forskningsfältet, dels utifrån vilka utmaningar lärare möter, dels avseende hur framgångsrik läsförståelseundervisning bör bedrivas och dessutom vilka faktorer som påverkar elevers möjligheter att utveckla en god läsförståelse. Tidigare forskning presenterar ett forskningsunderlag beträffande lärares upplevelser och uppfattningar om undervisningsstrategier, medan lärares attityder gentemot läsförståelse samt vilka faktorer de upplever har en påverkan på elevers läsförståelse hamnar i skuggan av andra aspekter. Trots att forskning genom resultatbaserad undersökning påvisar att det finns faktorer som påverkar elevers läsförståelseutveckling, däribland lärares attityder gentemot läsförståelse, finns det en kunskapslucka vad gäller forskning om vad lärare uppfattar som viktiga påverkansfaktorer för elever i deras klassrum. Denna studie ämnar därför komplettera och därmed bidra med ytterligare kunskap om lärares upplevelser av och attityder gentemot läsförståelse i relation till elevers övergripande kunskapsutveckling. Studien ämnar dessutom undersöka vilka eventuella påverkansfaktorer gällande elevers läsförståelseförmåga som lärarna identifierar. För att kunna undersöka lärares attityder och upplevelser gentemot läsförståelse och vilka faktorer de upplever påverkar läsförståelseutvecklingen, finner vi det angeläget att också undersöka vilka undervisningsstrategier som lärarna implementerar.

3. FENOMENOLOGI SOM TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Då syftet med den här studien är att belysa ett antal lärares upplevelser om läsförståelse i svenskundervisning så utgår vi ifrån den fenomenologiska teorin. De teoretiska utgångspunkterna som blir relevanta för denna studie baseras på Brinkkjær och Høyen (2021) samt Christoffersen och Johannessen (2015).

Begreppet fenomenologi definieras som ”läran om det som visar sig”, och har en inriktning som fokuserar på fenomenet snarare än objektet (Brinkkjær & Høyen 2021). Den fenomenologiska vetenskapsteoretiska inriktningen betonar det *subjektiva*, hur våra *tankar* och *upplevelser* har grund i vårt medvetande, vår *subjektivitet*. Detta innebär att man inom fenomenologin beskriver en *upplevelse* – ett *fenomen* – så som det framträder för medvetandet. Brinkkjær och Høyen (2021) förklarar att den fenomenologiska inriktningen i pedagogiska sammanhang ofta innefattas av ”erfarenheter i livsvärlden”, alltså lärarens beskrivning av sina erfarenheter inom skolan, vilket enligt teorin påverkas av vem du är eftersom alla upplever världen på olika sätt. Att öka förståelsen och insikten i lärarnas livsvärldar är själva målet inom fenomenologiska undersökningar (Christoffersen & Johannessen 2015), och för att säkerställa det använder vi oss av kvalitativa intervjuer.

Vår studies konkreta utgångspunkt utgår från lärarnas subjektiva *upplevelser* och *uppfattningar* om läsförståelse. Hur lärarna uppfattar läsförståelsen utifrån olika komponenter som attityder, undervisningsstrategier och påverkansfaktorer kopplat till deras egna *upplevelser* kommer i föreliggande studie undersökas genom kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Genom intervju ges möjlighet att ta del av människors subjektiva *upplevelser*, *erfarenheter*, *uppfattningar* och *tolkningar* av fenomenet, i vårt fall lärarperspektivet i förhållande till läsförståelse. Intervju är därför en adekvat metod inom fenomenologin (Christoffersen & Johannessen 2015).

Fenomenologi som teoretiskt ramverk kommer att genomsyra denna studie, dels vad gäller val av metod, dels i analysarbetet av den insamlade empirin vilket inkluderar tolkning av studiens resultat. Analysarbetet kommer att utgå från en fenomenologisk analysmetod i fyra steg, vilka inbegriper (1) *helhetsintryck och sammanfattning av meningsinnehåll*, (2) *koder, kategorier och begrepp*, (3) *kondensering* och (4) *sammanfattning* (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 114). Analysmetoden används för att systematiskt bearbeta och koda det insamlade materialet, att finna och belysa likheter och skillnader mellan respondenternas *uppfattningar* kring fenomenet och därmed bidra med ökad insikt inom problemområdet. Analys av empirin förutsätter tolkning utifrån vårt perspektiv med fokus på vad som uttrycks både explicit och implicit av lärarna. Likt respondenterna har vi som författare egna livsvärldar att förhålla oss till. Med detta i åtanke finns en strävan att genomgående under analysarbetet förhålla oss öppna och objektiva i förhållande till respondenternas utsagor för att undvika subjektiva uppfattningar när det gäller tolkningen av studiens empiriska resultat. För att säkerställa tolkning med vetenskaplig förankring används fenomenologiska analysverktyg med fokus på respondenternas subjektiva upplevelser och uppfattningar. Analysprocessen redogörs för i sin helhet i avsnitt 4.6 *Analysmetod utifrån ett fenomenologiskt perspektiv*.

4. METOD OCH MATERIAL

I följande kapitel presenteras studiens metodval, urval, etiska överväganden och avslutningsvis hur vi gått till väga för att tolka och bearbeta empirin, det vill säga, vårt analysarbete.

4.1 Kvalitativ metod

Vår studie syftar till att undersöka lärares subjektiva *upplevelser*, *uppfattningar*, *erfarenheter* och *tolkningar* av läsförståelse, undervisningsstrategier och vad de *upplever* påverkar elevers läsförståelseutveckling. För att undersöka lärarnas *uppfattningar* och *upplevelser* använder vi oss av kvalitativa, semistrukturerade intervjuer som ansats. Detta för att kunna fokusera på respondenternas subjektiva *tolkningar* och *upplevelser* av fenomenet som handlar om undervisningsstrategier kring läsförståelseutveckling utifrån den livsvärld lärarna befinner sig i, vilket går i enlighet med vår teoretiska utgångspunkt; fenomenologin.

För att besvara studiens syfte och frågeställningar gällande lärares *uppfattningar* använde vi oss av semistrukturerade intervjuer som datainsamling, grundat i fenomenologiskt teoretiskt perspektiv som hjälper oss att analysera och tolka det insamlade materialet. Metoden valdes för att i enlighet med studiens syfte kunna inhämta kunskap om lärares *uppfattningar* om läsförståelse, vilka *attityder* de har, vilka förståelsestrategier de implementerar i sin undervisning, samt vad de *upplever* för påverkansfaktorer bland elever. Inför intervjuerna upprättades ett antal intervjufrågor som korrelerade med studiens syfte. Bryman (2018) förklarar att en semistrukturerad intervju inbegriper ett antal frågeställningar (även kallat en intervjuguide) som ska beröras någon gång under intervjun. När intervjun är semistrukturerad ska vi som intervjuare ha en förberedd struktur i intervjuguiden, men vara beredda att ändra ordning samt ställa följdfrågor under intervjuns gång, beroende på vad respondenten ger för svar. Detta kan vara genom att be respondenten förtydliga eller exemplifiera sitt uttalande för att få mer djupgående information. Följdfrågorna användes i vårt fall för att säkerställa att studiens frågeställningar kunde besvaras. Kvalitativ metod i form av semistrukturerad intervju ger respondenterna möjlighet till att ge mer nyanserade, fylliga och detaljerade svar (Christoffersen & Johannessen 2015) och bidrar till en ökad insikt i respondenternas livsvärldar, vilket går i enlighet med fenomenologins teoretiska perspektiv. Under intervjuerna läggs fokus på respondentens *upplevelser* och hur denne ser världen, i vårt fall hur lärarna ser på läsförståelse.

4.2 Förberedelser inför intervju

Det första steget i intervjuprocessen var att utforma en intervjuguide. Vid formulering av intervjufrågor användes Brymans (2018) stegvisa riktlinjer, som förklarar att man med fördel kan inleda genom att ställa frågor till och om respondentens bakgrund, så som ålder och antal år inom yrket. Varje intervju började därför med bakgrundsfrågor för att kunna placera respondenternas svar i en kontext. Intervjufrågorna som följde var formulerade utifrån studiens frågeställningar för att förstå det fenomen vi studerar (Christoffersen & Johannessen 2015), i vårt fall lärarnas *upplevelser* om läsförståelse. Frågorna syftade därför till att bidra med insikt kring lärarnas *upplevelser*, *erfarenheter* och *attityder* gentemot läsförståelse, undervisningsstrategier samt *uppfattning* om elevers påverkansfaktorer. Intervjuguiden finns att läsa i sin helhet i *bilaga 1*.

I samband med utformningen av intervjuguiden utformades också två samtyckesblanketter där den första gav bakgrundsinformation om studiens syfte i relation till Vetenskapsrådets etiska krav (2002) (*se bilaga 2*), och den andra innefattade samtycke till behandling av personuppgifter (*se bilaga 3*).

Samtliga fyra respondenter var för oss bekanta sedan tidigare på grund av utförd praktik på deras verksamma skolor. De kontaktades och tillfrågades om medverkan i studien via e-mail eller sms, där de också blev informerade om studiens syfte och plats och tid för intervju bestämdes.

4.3 Urval av respondenter

Studiens respondenter består av fyra lärare från två olika skolor som blivit intervjuade genom semistrukturerade intervjuer. Skolorna är båda medelstora och ligger i två olika kommuner i Västsverige, varav den första (*Skola 1*) ligger i centrum i en medelstor stad och den andra (*Skola 2*) på landsbygden i en tätort. Att studien innefattar två skolor från olika geografiska platser gör att vi får två olika perspektiv, då skolorna representerar olika livsvärldar inom skolvärlden och bidrar därför med ett djup i förhållande till överförbarheten i studien. För att behålla anonymiteten hos respondenterna i enlighet med *konfidentialitetskravet* (se 4.4 *Etiska överväganden*) kommer vi i denna studie benämna lärarna som: *Lärare 1*, *Lärare 2*, *Lärare 3* och *Lärare 4* och skolorna som: *Skola 1* och *Skola 2*.

Urvalet i studien är målstyrt, vilket innebär att respondenterna är i direkt anknytning till forskningsfrågan, i vårt fall lärarperspektiv kopplat till läsförståelse. Ett målstyrt urval är enligt Bryman (2018) vanligt förekommande i kvalitativa studier. Föreliggande studie ämnar undersöka lärares *uppfattningar* om undervisningsstrategier och påverkansfaktorer och för att ha ett urval som är kopplat till studiens syfte och frågeställningar behövdes alltså verksamma lärare som undervisar eller undervisat i läsförståelse. Christoffersen och Johannessen (2015) förklarar att det i kvalitativa studier inte är representativitet som är utgångspunkten för urvalet, utan i stället ändamålsenlighet. De urvalskriterier som upprättats för studien är att respondenterna ska ha lärarlegitimation samt vara behöriga att undervisa inom svenskämnet i årskurs 4–6. Lärarlegitimation säkerställer att respondenterna givits adekvat utbildning inom fältet och är således direkt kopplade till forskningsfrågan. Respondenterna skiljer sig åt vad gäller ålder, antal verksamma år i yrket, vilka årskurser och ämnen de är behöriga att undervisa i, vilken årskurs de för närvarande undervisar i samt vilken skola de är verksamma på. Att urvalet av respondenter skiljer sig åt ger en bredd i förhållande till lärarnas olika livsvärldar, det vill säga deras olika livserfarenheter samt vilka de är som personer (Brinkkjær & Høyen 2021). Respondenterna är utvalda genom ett ändamålsstyrt urval för relevans i förhållande till vår studies syfte som ämnar belysa lärares *upplevelser*, *attityder* och *erfarenheter* i förhållande till läsförståelse. Nedan presenteras samtliga respondenter i tabellform för överskådlighet.

Tabell 1: presentation av respondenter

Lärare	Ålder	Examensår	Behörighet	Arbetsposition	Skola
Lärare 1	59	1989	Svenska, Engelska, Matematik, NO, SO, Bild, Idrott, Musik (Årskurs 1–7)	Årskurs 4	Skola 1
Lärare 2	56	Lärare 2001/2002 Förskollärare 1996	Matematik (Årskurs 4–6) Svenska, SO, Bild, Musik (Årskurs 1–6)	Årskurs 6	Skola 2

			Svenska som andraspråk och Sameskolan (Årskurs 1–3)		
Lärare 3	34	2021	Svenska, Matematik, Engelska, SO, Sameskolan (Årskurs 4–6) Svenska, Matematik, Engelska (Komvux)	Årskurs 5	Skola 2
Lärare 4	31	2018	Svenska, Engelska, Matematik, NO, teknik (Årskurs 3–6)	Årskurs 5	Skola 2

4.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) benämner fyra etiska krav som forskare behöver ta hänsyn till, vilka syftar till att skydda individen, i detta fall respondenterna som deltar i vår studie. Dessa principer inbegriper: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. *Informationskravet* behandlar forskarens skyldighet att informera respondenten om studiens syfte, att informera om att det är frivilligt att delta och att de därmed har rätt att avbryta sin medverkan. *Samtyckeskravet* inbegriper att respondenterna behöver lämna samtycke till att delta i studien och att lämna personuppgifter. *Konfidentialitetskravet* behandlar i denna studie, respondenternas anonymitet och att deras personuppgifter förvaras med största försiktighet så att ingen utomstående kan ta del av dem. För att uppfylla kriteriet har samtliga respondenter anonymiserats genom att varken de eller deras arbetsplats benämns vid namn. *Nyttjandekravet* inbegriper att samtliga uppgifter som samlas in endast skall användas för forskningsändamål. För att säkerställa att de fyra forskningsetiska kraven uppnås i föreliggande studie, gavs samtliga respondenter två samtyckesblanketter där allmän information om studien samt dess utgångspunkt i de etiska kraven, respondenternas frivilliga medverkan och rätten att när som helst avbryta den samt information om behandling av personuppgifter är sammanställd (se bilaga 2 och 3). Samtyckesblanketterna delades ut och skrevs under av respondenterna innan intervjun.

4.5 Genomförande

De genomförda intervjuerna är baserade på Brymans (2018) modell om semistrukturerade intervjuer. Innan intervjun formulerades en intervjuguide med förberedda intervjufrågor och tillhörande fördjupningsfrågor för att besvara studiens frågeställningar. Bryman (2018) poängterar vikten av att ställa frågorna i en naturlig ordning, alltså att förbereda en struktur i intervjuguiden men att vara beredd på att ändra ordningen beroende på hur intervjun ter sig. Det är också viktigt att ställa lämpliga följdfrågor men att se till att de inte är ledande. Intervjuguiden (se bilaga 1) innehöll frågor som följande: *Upplever du att det finns faktorer på individnivå som påverkar elevers läsförståelseutveckling? Vad karaktäriserar högpresterande och lågpresterande elever kopplat till läsförståelse? Hur uppfattar du dina möjligheter att arbeta med läsförståelse i din undervisning och vad finns det för eventuella utmaningar?*

Innan varje intervju fick respondenterna ta del av och läsa igenom samtyckesblanketterna där vi informerar om studiens syfte i relation till Vetenskapsrådets etiska krav (2002), samt hur vi behandlar deras personuppgifter. Därefter gav respondenterna sitt medgivande för att delta i

studien. Respondenterna fick sedan också ge sitt godkännande att intervjun spelades in via en mobiltelefon, vilket är ett tillvägagångssätt som underlättar arbetet med analys av datainsamlingen och dessutom bidrar till att respondenternas utsagor kan citeras och att inga fraser eller uttryck faller bort (Bryman 2018). Att spela in och inte enbart anteckna respondenternas svar i intervjun gjorde också att vi som intervjuare kunde fokusera på att vara lyhörda för vad som sägs och följa upp det genom att ställa följdfrågor (Bryman 2018), vilket i sin tur bidrar till att studiens frågeställningar kan besvaras.

Bryman (2018) förklarar att det är av vikt att intervjun genomförs i en ostörd och lugn miljö, där respondenten inte behöver oroa sig för att någon utomstående hör vad som sägs, vilket vi tog hänsyn till vid genomförandet av intervjuerna. Intervjuerna genomfördes direkt, alltså ansikte mot ansikte (Bryman 2018), vilket innebar att vi som intervjuare kunde reagera på ansiktsuttryck och kroppsspråk och genom det enklare synliggöra om något behövde upprepas eller klargöras.

Under intervjuerna strävade vi efter att vara ”framgångsrika intervjuare” (Kvale 1996 se Bryman 2018, s. 567), genom att vara tydliga, använda oss av begripliga frågor och att förtydliga vid behov. Vi strävade efter en genomtänkt struktur på samtalet och inledde därför med att redogöra för intervjuens syfte. Under samtalet lades tonvikt vid att visa hänsyn genom att låta respondenterna tala till punkt, ge betänketid och att tillåta pauser. Vi försökte lyssna uppmärksamt, relatera till det som sagts och styra intervjun för att få svar på våra frågor, vilket ledde till att ordningen på de förberedda frågorna samt följdfrågor varierade. Intervjuerna avslutades med att respondenterna fick möjlighet att tillägga ytterligare tankar och att ställa frågor. Varje intervju tog cirka 30 minuter per respondent.

4.6 Analysmetod utifrån ett fenomenologiskt perspektiv

I föreliggande avsnitt presenteras hur empirin tolkats och bearbetats med fenomenologi som analysverktyg och teoretiskt ramverk. Empirin och det teoretiska ramverket behöver gå hand i hand (Christoffersen & Johannessen 2015) och inte ses som två skilda ting. För att analysera det som respondenterna yttrat under intervjuerna, genomförde vi transkribering av det inspelade materialet, det vill säga, omvandlade ljudfiler till skriven text. En fördel med att intervjun spelades in via mobiltelefon är att det underlättade transkriberingen, då vi kunde gå tillbaka och spela upp igen för att se till att respondenternas utsagor kunde citeras korrekt och utan bortfall (Bryman 2018).

Under analysprocessen använde vi oss av fyra steg för att analysera och tolka det insamlade datamaterialet: (1) *helhetsintryck och sammanfattning av meningsinnehåll*, (2) *koder, kategorier och begrepp*, (3) *kondensering* och (4) *sammanfattning* (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 114). De fyra stegen användes för att bidra med systematik i analysprocessen och för att bidra till att dokumentation kring tolkningar fanns att tillgå.

Det första steget genomfördes genom att läsa igenom materialet i sin helhet. Detta gav oss ett intryck av helheten men gjorde också att vi kunde finna centrala teman i respondenternas utsagor. I andra steget påbörjades kodning, med fokus på att plocka ut relevanta aspekter i förhållande till studiens tre frågeställningar, alltså:

Lärares attityder

Undervisningsstrategier

Påverkansfaktorer

Kodningen gjordes i förhållande till fenomenologiska analysverktyg där begrepp och uttalanden som korrelerar med lärarnas subjektivitet markerades. Kodningen bidrog till att lättare kunna sammanställa betydelsebärande delar från samtliga intervjuer och därmed upprätta olika kategorier (Christoffersen & Johannessen 2015). Genom kodningen hade det sammantagna materialet minskat och endast det som var relevant i förhållande till studiens problemformulering fanns kvar. Minskad text och indelning i olika teman möjliggjorde att vi kunde se skillnader och likheter bland respondenternas utsagor vilket utgör den sammanställda empirin i resultatet. I det tredje steget användes det kodade materialet för att skapa ordning. Utifrån respondenternas utsagor identifierades återkommande kodord som sammanställdes i en tabell (se tabell 2) utifrån studiens tre frågeställningar, för att bidra till överskådlighet och i förlängningen till ett mer nyanserat och sammanställt material. I detta steg användes även betydelsebärande citat.

Tabell 2: Kodningstabell

Attityder, uppfattningar och upplevelser	Undervisningsstrategier	Påverkansfaktorer
Brist på stödpersonal (Lärare 1, Lärare 3, Lärare 4)	Textfrågor (Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3)	Läsintresse (Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3, Lärare 4)
Tillgång till material (Lärare 1, Lärare 3)	Mängdträning (Lärare 1, Lärare 3, Lärare 4)	SVÄ (Lärare 3, Lärare 4)
Vikten av läsning (Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3, Lärare 4)	Begrepp (Lärare 1, Lärare 2)	Tidigare undervisning (Lärare 2, Lärare 3)
Skilda kunskapsnivåer (Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3, Lärare 4)	Läsgrupper (Lärare 2, Lärare 4)	

Det sista steget innefattar sammanfattning och är enligt Christoffersen och Johannessen (2015) ett sätt för forskaren att utforma nya begrepp och beskrivningar av det insamlade materialet. I detta steg granskades materialet för att säkerställa att korrekta tolkningar och grupperingar gjorts. Syftet med det fjärde steget är att identifiera mönster och sammanhang som framträtt under analysprocessen och därmed bidra med ny kunskap kring fenomenet. I detta steg kunde kopplingar mellan lärarnas utsagor identifieras, likheter och skillnader skönjas och mönster kring fenomenet bekräftas.

4.7 Studiens tillförlitlighet

Kriterier som validitet och reliabilitet är väsentliga för att få en bild av en studies kvalitet, emellertid diskuterar Bryman (2018) hur dessa kriterier är mer relevanta och applicerbara på kvantitativ forskning. För att bedöma kvaliteten på en kvalitativ studie definierar Bryman (2018) i stället begreppet *tillförlitlighet*, som ska vara alternativa perspektiv till begreppen validitet och reliabilitet. *Tillförlitlighet* har fyra delkriterier: *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* samt en möjlighet att *styrka och konfirmera* (Bryman 2018).

För att vår studie skulle uppfylla kriteriet *trovärdighet*, såg vi till att vår undersökning utfördes i enlighet med Vetenskapsrådets etiska krav (2002), samt att studiens upplägg är grundat i relevant litteratur (Bryman 2018). Att studien ska uppfylla *överförbarhet* innebär att resultaten ska fungera i en annan kontext eller en annan situation. Eftersom kvalitativa studier ofta har ett mindre urval, i vårt fall fyra lärare, flyttas fokus från att det ska finnas en bredd i urvalet till att det ska finnas ett djup. Det innebär att det centrala för att vår studie ska vara överförbar är att våra beskrivningar av resultaten är grundliga och fylliga (Bryman 2018). För att säkerställa att

vi skulle kunna beskriva resultaten så grundligt som möjligt, spelades intervjuerna in och transkriberades ord för ord, samt följdes av ett noggrant analysarbete.

Delkriteriet *pålitlighet* motsvarar den kvantitativa forskningens reliabilitet. För att se till att studien uppfyller kriteriet, var vi noga med att beskriva samtliga delar i forskningsprocessen utförligt och fullständigt (Bryman 2018). Studiens forskningsprocess är grundligt redovisad med arbete innan, under och efter intervjuerna med tillhörande direkta citat och bifogad intervjuguide. Respondenternas utsagor är direktciterade, endast irrelevanta ord såsom ”eh” och upprepningar har tagits bort, i övrigt har vi inte tillrättalagt citaten. Under hela arbetets gång har också studien blivit granskad av handledare, som således fungerar som en ”revisor” (Bryman 2018, s. 468) vilket är ett annat exempel på hur föreliggande studie uppfyller kriteriet *pålitlighet*.

Att kunna *styrka och konfirmera*, innebär att vi är medvetna om att samhälllig forskning likt denna inte kan uppnå en fullständig objektivitet (Bryman 2018), eftersom alla människor har personliga tankar och erfarenheter av ett ämne, i detta fall läsförståelse. Emellertid har vi under hela arbetet ”agerat i god tro” (Bryman 2018, s. 470) och strävat efter transparens och objektivitet, alltså inte låtit våra personliga erfarenheter påverka utförandet av studien.

5. RESULTAT

I följande kapitel presenteras det empiriska material som insamlats genom kvalitativa intervjuer som syftade till att undersöka vad ett antal lärare i årskurs 4–6 har för *uppfattningar* om läsförståelse inom svenskämnet. Resultatet består av direkta citat från respondenterna och därtill tolkningar av respondenternas utsagor som vi gjort utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Kapitlet är uppdelat i tre rubriker (5.1 *Lärares attityder, uppfattningar och upplevelser*, 5.2 *Undervisningsstrategier*, 5.3 *Påverkansfaktorer*), vilka är formulerade utifrån studiens tre frågeställningar. Under varje rubrik följer tillhörande underrubriker som är utformade utifrån vilka aspekter som identifierats i lärarnas utsagor i den fenomenologiska analysprocessen. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultatet.

5.1 Lärares attityder, uppfattningar och upplevelser

Följande rubrik är formulerad utifrån studiens första frågeställning: *1. Hur uttrycks attityder, uppfattningar och upplevelser kring läsförståelse i relation till elevers kunskapsutveckling?* Utifrån lärarnas *subjektiva uppfattningar* har tre olika områden under analysprocessen identifierats, vilka presenteras som underrubriker nedan.

5.1.1 Tillgång till läsförståelsematerial

Lärare 1 och Lärare 3 *upplever* att de har goda möjligheter att arbeta med läsförståelse eftersom de har tillgång till bra material, förutsättningar att få tag på det material som behövs eller har tillgång till ett bra bibliotek som underlättar att välja ut lämplig litteratur till sin läsförståelseundervisning. Vid frågan om vilka förutsättningar läraren har att arbeta med läsförståelse svarar Lärare 1:

Jag har bra möjligheter. Jag har ganska bra material tycker jag också, om man bara ska tala ren läsförståelse, att jag har bra material för alla olika, alltså jag har flera olika material att tillgå. Som också tränar på lite olika sätt faktiskt.
Lärare 1

Lärare 1 *upplever* att hen har tillgång till bra läsförståelsematerial, som dessutom har olika fokusområden och kunskapsnivåer, vilket innebär att möjligheterna att arbeta med läsförståelse är goda. Lärare 3 har en liknande *upplevelse* om förutsättningar att arbeta med läsförståelse, och *beskriver* att det finns tillgång till material och tillräckligt med undervisningstid inom svenskämnet:

Om man bara ser miljön i mitt klassrum och ur lärarperspektivet så upplever jag att jag har rätt förutsättningar. Jag har materialet som jag behöver. Jag kan få tag i materialet som jag behöver. Jag har tillräckligt mycket "svenska-tid". Lärare 3

Lärare 2 har en annan *upplevelse* av fenomenet än de övriga lärarna, och *beskriver* i motsats att hen inte alltid har tillräckligt med läsförståelsematerial, såsom läroböcker och skönlitteratur på grund av ekonomiska förutsättningar. Hen *beskriver erfarenheter* där läromedelspengar spenderats på digitala läromedel, snarare än på skönlitterära böcker:

Sen, om man tänker till läromedel det är ju, både ja och nej. Om man tar till exempel, man köper in läromedel från kommunen, digitala läromedel som går på våra läromedelspengar och sen finns det inte pengar att köpa skönlitterära böcker till exempel. Så ibland har jag inte resurserna för jag har inte pengar att köpa två klassuppsättningar med en skönlitterär bok då. Lärare 2

Lärare 2 *uppfattar* därmed att tillgången till skönlitterära böcker är bristfällig. Lärare 1 *förklarar* att tillgången till böcker på skolan är en väsentlig del för att kunna förse eleverna med en god läsförståelseundervisning:

Jag menar vissa har ju inte ett bibliotek på skolan, och då blir det ju ett problem med den delen, vad ska barnen läsa för böcker. Så det är ju, den stora utmaningen kan ju vara att ha tillgång till bra böcker. Lärare 1

Upplevelserna av lärarnas egen tillgång till material är varierande, då två av lärarna *upplever* att de har tillgång till det material som behövs, medan en av lärarna *uttrycker* en brist på material på grund av ekonomiska förutsättningar. Samtliga lärare är dock överens om att förekomsten av adekvat läsförståelsematerial och skönlitteratur är väsentlig för att kunna bedriva en utvecklingsfrämjande undervisning.

5.1.2 Brist på stödpersonal

Lärare 1, Lärare 3 och Lärare 4 *identifierar* en utmaning i läsförståelseundervisning i bristen på stödpersonal. Lärarna *upplever* att stödpersonal är en viktig aspekt i att kunna utveckla samtliga elevers läsförståelse, men att det inte finns att tillgå i tillräcklig utsträckning på grund av ekonomiska förutsättningar. När Lärare 1 fick frågan om hen har tillgång till resurspersonal i den utsträckning som är nödvändig svarar hen:

Nej. Kan jag säga direkt. Eftersom jag har minst en elev som ligger då kanske på tvåans nivå som är lite grann som jag beskrivit här, alltså, får han hjälp av resurs så jobbar han ganska bra. Medans då i klassrummet att inte få ett stöd när jag är själv, så har han inte det drivet längre. Lärare 1

Lärare 1 *förklarar* att en elev i behov av särskilt stöd kan arbeta på bra i närheten av stödpersonal, men att när eleven är själv i klassrummet finns inte samma förutsättningar. Detta indikerar vikten av stödpersonal för möjligheten att utveckla samtliga elevers läsförståelse. Lärare 3 *menar* att andra kompetenser inom professionen är en förutsättning för att varje elev ska kunna utvecklas till sin fulla potential:

Däremot så behöver ju eleverna mer och för att eleverna ska få mer, för att få ut det maximala de kan få i svenska för att eleverna ska få mer så behöver vi också andra professioner runt omkring klassrummet, som till exempel specialpedagog, SVA-lärare och kanske resursperson för att kunna ge maximala förutsättningar. Och att utöka någonting är dyrt och det är det vi brottas med idag, att det är dyrt och då kan vi inte anställa så pass många som vi egentligen skulle behöva. Lärare 3

Lärare 3 *upplever* att eleverna behöver stöd från andra professioner inom skola för att ges bästa möjliga förutsättningar att lyckas inom läsförståelse, men *erfar* att detta inte tillmötesgår på grund av ekonomiska faktorer. Lärare 4 har samma *uppfattning*, och vid frågan om hen har tillgång till de resurser som behövs svarar hen:

Stundtals så har man inte det. Utan, det krävs en sådan extrem omorganisation i så fall för att man ska göra detta. Oftast är sådana här saker inte prioriterade, konstigt nog. För det viktigaste är ju barnen såklart. Men det finns också andra insatser som resurser läggs på. Lärare 4

Lärare 4 *erfarenhet* är att stödpersonal inte prioriteras och att resurser i stället läggs på andra insatser. Lärarnas utsagor visar en *upplevelse* av att man som lärare är beroende av andra kompetenser inom skola för att eleverna ska utvecklas i största möjliga mån, men att det inte finns att tillgå på grund av ekonomiska förutsättningar eller bortprioritering. Lärare 2 *tycker* till skillnad från de andra lärarna att hen har tillgång till stödpersonal i den mån som är nödvändig:

Ja, alltså rent personalmässigt här har jag det. Det tycker jag. Lärare 2

Samtliga lärare *upplever* att stödpersonal är viktigt i läsförståelseundervisningen vilket också bekräftas av lärare från tidigare studier (Kuksa, Lyngfelt & Ljung Egelands 2021; Eckerholm 2018). Tre av lärarna i vår studie ser bristen på stödpersonal som en stor utmaning eftersom alla elever inte får de stödet de kräver, medan en av lärarna *upplever* att hen har tillgång till resurser i form av personal i den utsträckning som behövs.

5.1.3 Undervisning för elever med skilda läsnivåer

Samtliga lärare *erfar* svårigheter med att anpassa undervisning efter varje enskild elev, eftersom elevernas kunskapsnivåer och förutsättningar inom läsning är så pass varierande. Det innebär att tiden och utrymmet att anpassa undervisningen efter varje elevs behov, så kallad differentierad undervisning, inte finns. Lärare 2 *förklarar* att eftersom hen är själv i klassrummet finns inte möjligheten att individanpassa lektionsmaterialet:

Ja, att individanpassa det är ju nästan, alltså det man pratar om en differentiering de där fina orden. Det funkar inte i verkligheten, du står själv i klassrummet det har du inte möjlighet till, att individanpassa till var och en. Det får man göra under arbetets gång. Lärare 2

Lärare 2:s *erfarenhet* är att differentierad undervisning inte fungerar i praktiken och att anpassningen får ske under arbetets gång. Lärare 3 har ett liknande tillvägagångssätt:

Ibland så har jag, behöver jag lägga lite extra tid på de svagare av den anledningen att jag försöker lägga så hög nivå som möjligt för hela klassen. Jag gillar den här högsta utvecklingsnivån, att man hela tiden utmanar eleverna, vilket innebär att de svagare eleverna som jag ibland känner att jag tappar, får jag lägga mycket tid och energi på i själva uppgiften när den väl är. Lärare 3

Lärare 3 *påpekar* vikten av att utmana eleverna, oavsett om de är svaga eller starka läsare. Hen *menar* att det är bättre att ha en hög nivå för samtliga elever och att därefter ge extra stöd till de elever som behöver det under arbetets gång. Vidare *upplever* Lärare 3 att effekten av att ge anpassat och förenklat material till de elever som är svaga inom läsning, i förlängningen leder till att de hämmas från att utvecklas inom läsningen. Återigen *påpekar* Lärare 3 vikten av att utmana elever och ge dem stöd för att de ska utvecklas inom läsning:

Jag har vägt det emot att ge enklare uppgifter till eleverna och då känner jag att över tid tappar för mycket på de enklare uppgifterna, för då hamnar de eleverna ständigt efter lite hela tiden och sen i årskurs 6, så då har jag känt att då ligger de så långt efter för att de har fått otroligt anpassat material hela tiden i stället för att utmana dem och kanske ge mer tid till de som är svagare under lektionstid på det mer utmanande uppgifterna. Lärare 3

Alla lärare i vår studie är således överens om att anpassning efter samtliga elevers kunskapsnivåer är en utmaning i läsförståelseundervisningen. Liknande erfarenheter urskiljs också i tidigare forskning (Kuksa, Lyngfelt & Ljung Egelands 2021) där lärare upplever svårigheter med att anpassa undervisningen efter elevers skilda nivåer. Två av lärarna i vår studie *upplever* att anpassningen får ske kontinuerligt under arbetets gång, eftersom det inte finns tid eller utrymme att enskilt anpassa arbetet och materialet efter varje elev.

5.1.4 Vikten av läsning

Samtliga lärare i denna studie *upplever* att läsning är en av de viktigaste aspekterna, inte bara i svenskämnet utan i samtliga ämnen. Lärarnas *attityd* gentemot och *uppfattning* om läsning är att den är betydande, och att läsningen ligger till grund för att eleverna ska kunna utvecklas i alla skolämnen. När Lärare 4 får frågan om hur läsning korrelerar med den generella kunskapsutvecklingen svarar hen:

Ja, läsningen ligger ju till grund, alltså läsningen, svenskan ligger till grund i alla ämnen skulle jag säga. Har du inte läsförståelsen med dig från svenska så blir det svårt i NO och så vidare. Jag tror på att, alltså svenskan skulle jag säga är ju det, i en sån skola jag jobbar nu är ju svenskan det absolut viktigaste ämnet, läsning är det absolut viktigaste fokusområdet. Lärare 4

Lärare 4 *upplever* att läsning är centralt för att utveckla elevers läsförståelseförmåga, därtill hur förmågan korrelerar med svenskämnet såväl som andra ämnen. Lärare 4 *menar* att svenskan av den anledningen är det viktigaste skolämnet, och att läsning är det viktigaste fokusområdet. Vikten av läsning bekräftas också av Lärare 1, som *förklarar* att de i hans klass inleder varje skoldag med femton minuters läsning:

Så de läser ju minst en timme varje vecka i min klass. [...] Om vi säger bara ren läsning då som är liksom en grund för läsförståelse, så har jag ju i alla tider så länge jag varit lärare alltid läst mycket med mina klasser, i böcker. Lärare 1

Lärare 1 *upplever* att läsningen är grunden till läsförståelse, och att hen i alla olika klassuppsättningar hen haft, har valt att lägga mycket lektionstid på läsning. Lärare 2 instämmer i ovannämnda lärares uppfattningar om vikten av läsning:

Framför allt när man läser själv, man jobbar med texten ihop, låter dem läsa tillsammans i helklass och diskutera texterna, jag anser att det hjälper dem väldigt mycket, det är ett A och ett O man måste göra. [...] Alltså du jobbar ju med läsförståelse hela tiden, alltså i svenska eller vilket fall som helst, med läsning. Och alltså, du läser hela tiden. Och då förklarar du, du måste jobba med läsförståelse hela tiden på olika sätt. Lärare 2

Återigen påtalas läsförståelsens betydelse inom samtliga ämnen, och Lärare 2 understryker att läsning går att implementera både enskilt och i helklass. Lärare 3 *upplever* att läsning ger effekter på flera olika förmågor, såsom ett utökat ordförråd, mer ork och driv inför skolarbeten, samt en bättre förmåga att fånga och ta till sig information på ett systematiskt vis.

Där kan jag tydligt märka att de som faktiskt lägger ner tid på läsningen, de har det enklare i nästa kommande ämnen, både ur begreppsaspekten, men även ur att fånga information på ett bra sätt. [...] Du får en fråga och eleven i fråga har snappat upp att ja, men det borde vara relevant att hitta svaret på den här frågan

under den här rubriken och jag har läst den här rubriken någonstans, till exempel då. Av den anledningen så tror jag att det är viktigt med läsning övergripande.
Lärare 3

Vikten av läsning är således någonting som alla lärare i studien belyser och *uppfattar* som väsentlig för att främja läsförståelseutvecklingen såväl som kunskapsutvecklingen. Att implementera läsning i undervisningen är en strategi som samtliga lärare *uppfattar* som betydande ur flera aspekter, däribland utökat ordförråd, ett förhöjt läsintresse samt en godare läsförståelseförmåga generellt.

5.2 Undervisningsstrategier

Föreliggande rubrik är definierad utifrån studiens andra frågeställning: *Vilka undervisningsstrategier inom läsförståelse implementeras?* Lärarnas utsagor ledde i den fenomenologiska analysprocessen till identifiering av fyra olika undervisningsstrategier som implementeras, vilka redovisas för i form av underrubriker nedan.

5.2.1 Textfrågor – på, mellan, bortom raderna

Under intervjuerna ställdes frågan: ”*Hur arbetar du konkret med läsförståelse?*” för att få en uppfattning om vilka undervisningsstrategier som lärarna tillämpar. Lärare 1, Lärare 2 och Lärare 3 *förklarar* att de arbetar med läsförståelse genom att läsa olika typer av texter som har tillhörande frågor av olika slag. Frågorna är enligt lärarna olika nivåer av läsförståelse som används i olika syften. Dessa frågor kategoriseras i forskning (Varga 2016) som *på-raderna-frågor, mellan-raderna-frågor* och *bortom-raderna-frågor*. Lärare 3 använder samma begrepp för att beskriva vilka olika textfrågor som hen implementerar i läsförståelseundervisningen:

Jag jobbar med läsförståelse dels med rena läsförståelseuppgifter där de får konkreta kortare texter som de senare får svara på. Och då brukar jag rangordna de i form utav: faktabaserade frågor som är på raderna. Sen brukar jag ha med mellan-raderna-frågor, vilket innebär att de letar egentligen efter svar som finns, men det står inte tydligt, och sen bortom-frågor, vilket innebär att hon får använda sin egen intuition kan man väl säga och egentligen komma fram till svar utifrån svar som inte finns. Lärare 3

Lärare 3 benämner explicit att hen använder sig av *på-, mellan- och bortom-raderna-frågor* för att utveckla elevers läsförståelseförmåga. Lärare 1 använder inte begreppen explicit, men vår tolkning av fenomenet är att samma typer av frågor åsyftas:

Jo, [...] då har du tre olika färger och den första färgen är ju mer det här, vad ska vi säga, att svaret står direkt i texten. Hur gammal är Calle, jo Calle är 5 år. Sen kommer den här mer underförstådda [...], du ska lista ut svaret med hjälp av texten, solen lyser och den sjunker sakta ner mot marken, det börjar mörkna. Vilken tid på dagen är det, det står inte att det är kväll men du kan lista ut ganska lätt att det är kväll. Lärare 1

Utifrån lärarens utsaga går det att urskilja att det är just *på-, mellan- och bortom-raderna-frågor* som avses. Textfrågor är en av de främst framträdande strategierna som implementeras i läsförståelseundervisning, både enligt lärarna i vår studie och enligt tidigare forskning (Varga 2016; Varga 2013; Eckerholm 2017).

5.2.2 Mängdträning

Lärare 1 och Lärare 3 *upplever* att en av de viktigaste aspekterna för att utveckla elevernas läsförståelse är mängdträning, alltså i vilken utsträckning man läser. Deras *erfarenhet* är att mängden läsning som förekommer inom undervisningen är avgörande för att utveckla en god läsförståelse bland elever. Lärare 1 *uttrycker* återigen att hen i alla år som lärare ägnat mycket lektionstid åt läsning:

Fördelar tycker jag är att, om vi säger bara ren läsning då som är liksom en grund för läsförståelse, så har jag ju i alla tider så länge jag varit lärare alltid läst mycket med mina klasser, i böcker. Och det har jag ju sett om man förhåller sig till andra klasser som inte läser lika mycket att, de har en annan läsförståelse, de har en annan läshastighet. Det är ju som man säger att om man tränar någonting mycket så blir man ju duktig i det. Lärare 1

Lärare 1 *upplever* att i jämförelse med elever i andra klasser som inte läser lika mycket, så får hans elever både en förbättrad läshastighet och en godare läsförståelse. Lärare 1 *uppfattar* att ju mer eleverna får träna på att läsa, desto bättre läsare blir de. Lärare 3:s *erfarenhet* är liknande, och förklarar att mängdträning inom läsning också har en god påverkan på övrigt arbete i andra skolämnen:

[...] ju mer vi läser, för allting sammanfogas egentligen i att det blir en mängdträning i läsning. Ju mer vi läser, desto enklare blir det i nästa skede när vi går in och jobbar ämnesövergripande. Jag kan ta till exempel SO då, som jag undervisar i. Där kan jag tydligt märka att de som faktiskt lägger ner tid på läsningen, de har det enklare i nästa kommande ämnen, både ur begreppsaspekten, men även ur att fånga information på ett bra sätt. Lärare 3

Lärare 3 *upplever* att elever som fått öva mycket på läsning både har godare förståelse för begrepp och en godare förmåga att inhämta information. Vidare *uppfattar* Lärare 3 att mängdträning i synnerhet är väsentligt för elever med avkodningsproblematik, eftersom hen *erfar* att avkodning är en grundförutsättning för läsförståelsen:

Att avkoda en svår text är väldigt tydligt i vissa fall i årskurs 4 och när vi väl behöver, då behöver vi mycket mer mängdträning, för att kunna avkoda rätt [...] och när vi väl avkodat rätt då behöver vi påbörja med förståelsen och för att vi ska ha en bra förståelse, då måste de ha en bra begreppskunskap, för att de ska ha bra begreppskunskap så måste vi ha en mängdträning i läsningen. [...] Det hör ju ihop lite, förståelsen och avkodningen. Men jag skulle i allra högsta grad, men jag skulle säga att dels om de inte kan avkoda, så kommer de inte förstå heller. Och avkodar dem, har de svårt att avkoda i årskurs 4, vilket många har, då har vi en stor uppförsbacke till vi kan få en förståelse. Lärare 3

En god läsförståelse kräver enligt Lärare 3 en god begreppskunskap, vilket förutsätter mängdträning i läsning. Hen *upplever* dessutom att många elever har svårigheter med avkodning i årskurs fyra och att problematiken hämmar förståelsen, ett hinder som också identifieras av Gustafsson, Samuelsson och Wallmann (2012). Utsagorna från lärarna i vår studie påvisar att mängden läsning som implementeras är avgörande för att utveckla en god läsförståelse och att mängdträning gynnar andra förmågor som är väsentliga inom skola och vardagsliv, det vill säga elevers ordförråd och förmåga att ta till sig information.

5.2.3 Läsgrupper

En annan undervisningsstrategi som framkommit i lärarnas utsagor är att implementera läsgrupper för att främja elevers läsförståelseutveckling. Lärare 2 och Lärare 4 *förklarar* att de grupperar eleverna utefter deras läsförmåga och konstruerar grupper med elever på liknande läsnivåer. I grupperna läser eleverna högt för varandra och arbetar gemensamt med olika typer av diskussionsfrågor kopplat till texten. Denna typ av samtal som sker inom läsgrupperna som lärarna i vår studie redogör för är vad tidigare forskning benämner som textsamtal (Varga 2013; Eckerholm 2018). På frågan hur lärarna arbetar konkret med läsförståelse svarar Lärare 4:

[...] då skulle jag väl ha periodvis ganska intensiva läsgrupper. Liksom så man nästan rangordnar eleverna på ett sätt att gruppera dem utefter deras läsförmåga, både läshastighet och förståelse och tränar intensivt en period och sedan har någon form av summativt prov. Lärare 4

Lärare 4 *förklarar* att läsgrupperna bildas utifrån elevernas läsförståelseförmåga samt läshastighet. Lärare 2 bekräftar denna indelning av läsgrupper:

Först och främst har vi gjort ett lästest, ett läshastighetstest har vi gjort. Och efter det resultatet i det testet har jag delat in dem i läsgrupper. Ungefär lika starka läsare. Då har de läst högt för varandra i grupperna vid ett tillfälle, eller ja en lektion blir det ju. Sen har vi oftast på fredagar arbetat med texten med lite olika frågor till texten. Lärare 2

På frågan om vilka för- och nackdelar som finns med denna undervisningsstrategi *förklarar* Lärare 4 att fördelarna med läsgrupperna är större än nackdelarna. Hen *upplever* att både svaga och starka läsare får göra sig hörda och upplever att de blir uppmuntrade till att bygga vidare på sin läsförståelseförmåga utefter sina individuella förutsättningar:

Fördelarna är ju större dels för att eleverna får ju ett sammanhang i det, där de får känna sig hörda och allting. Lärare 4

Lärare 4 *upplever* dessutom att läsgrupperna bidrar till att elever ges en känsla av sammanhang och att eleverna får komma till tals mer när de är i närvaro av elever med liknande läsförmåga.

5.2.4 Begreppsträning

På frågan om hur undervisningen bidrar till elevers kunskapsutveckling framkommer temat begreppsträning. Samtliga lärare lyfter fram begreppskunskap som en väsentlig del inom läsförståelse och för elevers kunskapsutveckling. Lärare 3 *förklarar* att för att bredda elevers ordförråd är det återigen av stor vikt att läsa mycket, dels olika typer av böcker, dels olika genrer av texter. Hen *upplever* att dagens talspråk skiljer sig mycket från skriftspråket och att en varians av texter därför är att föredra för att utveckla elevers ordförråd:

Vi behöver återigen läsa mycket mer [...] för att ens få begreppen i våran verktygslåda, för att sedan kunna jobba med begreppsförståelsen. Lärare 3

Lärare 3 *erfar* att mängdträning inom läsning och en ökad begreppsförståelse hör ihop. Lärare 1, Lärare 2 och Lärare 4 är överens om att de förutom inom svenskämnet också arbetar med begrepp i övriga ämnen, framför allt inom SO och NO som innefattar många ämnesspecifika begrepp. Att definiera begrepp inom undervisningen är en aspekt som även enligt Alatalo

(2023) stödjer elevers läsförståelseutveckling. Lärare 1 har samma *upplevelse* som Lärare 3 vad gäller sambandet mellan läsförståelse och begreppsförståelse:

Det blir ju också läsförståelse eftersom du måste träna orden. Eftersom det innehåller så många ord som är ämnesspecifika som du behöver kunna för att kunna komma upp i stadierna helt enkelt. Så då blir ju läsförståelsen också en ordförståelse för att kunna förstå läsandet då. Lärare 1

Lärare 1 menar att i ämnen som SO och NO förekommer många ämnesspecifika begrepp, och för att få en godare förståelse för dem krävs, återigen, en god läsförståelse. Lärare 4 *upplever* att den bristande begreppsförmågan bland elever är stor och kan bli övermäktig för en lärare, i synnerhet när man arbetar ensam:

Det är så många som har så svårt med begreppen att det nästan blir övermäktigt för en lärare och när man är ensam i klassrummet med. Lärare 4

Lärare 4 förklarar vidare att begreppslära är en stor del av det som utgör träningsunderlag inför proven. Hen *upplever* att det finns ett samband mellan elevers bristande ordförråd och låg läsförståelseförmåga. Därför arbetar hen mycket med att utvidga elevers ordförråd genom att träna på begrepp och införa dem i proven. Lärare 2 *upplever* att det är av stor vikt att sätta orden i ett sammanhang och att med hjälp av texten i fråga förklara betydelsen, för att befästa begreppen hos eleverna. Vikten av att arbeta med begreppsträning påvisas också av Rydland, Grøver Aukrust & Fulland (2010), som förklarar att elever med ett brett ordförråd får en större förståelse texten vad de läser.

5.3 Påverkansfaktorer

Denna rubrik är formulerad utifrån studiens tredje frågeställning: 3. *Vilka eventuella faktorer uttrycker lärare påverkar elevers läsförståelse?* I den fenomenologiska analysprocessen identifierades tre faktorer bland elever som lärarna *uppfattar* påverkar läsförståelsen, vilka fungerar som underrubriker i kommande avsnitt.

5.3.1 Undervisning i tidigare åldrar

Lärarna fick frågan om de identifierat faktorer som påverkar elevers läsförståelse, varpå Lärare 2 och Lärare 3 svarar att elevernas tidigare undervisning är en påverkansfaktor. Lärare 2 *upplever* att huruvida eleven haft tillgång till en god läsförståelseundervisning i tidigare årskurser är en stor påverkansfaktor för elevers läsförståelse:

Det är ju vad pedagogen har gjort tidigare där. Det är klart att det påverkar, läser de inte får någon inte träning i läsningen. Då är de knackiga läsare och det är klart då är det svårare att förstå en text också. Avgörande i stort, alltså hur undervisning från lågstadiet, läsinläringen har skett. Lärare 2

Lärare 2 *förklarar* att hur undervisningen bedrivits i lågstadiet har en stor påverkan på hur goda läsare de är när de börjar i mellanstadiet. Detta bekräftas av Lärare 3 som *erfar* att när eleverna börjar årskurs 4 inte fått tillräckligt mycket lästid:

Den största utmaningen är att, den absolut största utmaningen ska till och med sägas är att elever som kommer upp till oss i årskurs 4 när vi väl tar över dem har väldigt lite lästid och ibland i princip noll lästid. Lärare 3

Lärare 3 *upplever* att den största utmaningen i undervisningssammanhang är att det är vanligt att elever som börjar i mellanstadiet har fått väldigt lite till nästan obefintlig lästid i lågstadiet. Hur undervisningen bedrivits i lågstadiet och hur mycket eleverna fått läsa i tidig ålder är därför en faktor som lärarna *upplever* har hög påverkan på deras läsförståelse. Att det tidiga lärandet är betydande för läsförståelsen i senare åldrar bekräftas också av tidigare forskning (Lyster, Lervåg & Hulmes 2016; Hemmereichs 2019).

5.3.2 Läsintresse

Samtliga lärare i denna studie *upplever* att det går att urskilja att elevernas läsintresse och frivilliga läsning hör ihop med deras prestationer. De menar att många elever idag har ett minskat läsintresse och att det påverkar läsförståelseutvecklingen. Lärarnas *uppfattningar* om det minskade läsintresset bekräftas av undersökningar från PIRLS (Skolverket 2023). På frågan om vad som karaktäriserar hög- respektive lågpresterande elever kopplat till läsförståelse *uttryckte* samtliga lärare eleverns läsintresse och huruvida de läser på fritiden eller inte som en påverkansfaktor. Lärare 1 svarar:

En sak definitivt det är lust. Det är det. För oftast är det, de som är högpresterande, alla gillar inte att läsa, men de flesta som är högpresterande tycker oftast om att läsa. Lärare 1

Lärare 1 *upplever* att högpresterande elever oftast har ett läsintresse. På samma sätt *erfar* Lärare 2 att högpresterande elever inom läsförståelse också läser mycket på fritiden medan lågpresterande elever inte läser alls:

Det märks tydligt på de eleverna som läser mycket även på fritiden. De är framför allt mycket bättre läsare och har en mycket bättre läsförståelse. Eleverna som läser mycket som liksom läser mycket hemma och läser lite på fritiden. De har ju ett jättebra resultat. Och de som inte läser någonting hemma, tar inte ens tag i en bok själva och är lite sådär med läsningen, de har mycket sämre resultat. Lärare 2

Lärare 2 *upplever* att det finns tydliga skillnader mellan de elever som läser på fritiden och de som inte läser alls. Lärare 4:s *erfarenhet* är att huruvida elever läser på fritiden påverkar deras läsprestationer:

Hur mycket varje enskild elev läser på fritiden spelar väldigt stor roll. Man märker ju att det är betydligt fler som inte läser idag som har det svårare med liksom de språkliga ämnena både engelska och svenska. Lärare 4

Lärare 4 *upplever* dessutom att betydligt färre läser på fritiden idag och att detta ger effekter för både svenskämnet och för ämnet engelska. Lärarna är således överens om att läsintresset är en av de faktorer som påverkar eleverns läsförståelseutveckling. Lärare 4 *förklarar* vidare att för att öka eleverns läsintresse finns det en vits i att implementera texter som eleverna tycker är roliga att läsa, som de själva har ett intresse av:

[...] men att väva in sådant som eleverna liksom tycker är roligt med. Alltså plocka in texter som eleverna kan kanske tar till sig mer, om man lokaliserar något. Men något ämne som eleverna tycker är roligt, typ fotboll, hitta texter om fotboll, hitta texter om spel, vad det än må vara, få in den variationen också så att inte bara jag står och väljer texter, göra eleverna mer engagerade i att kanske få välja vilka texter de vill läsa. Lärare 4

Lärare 4 *förklarar* att genom att låta eleverna själva få välja texter, blir eleverna mer engagerade och följaktligen ökar läsintresset. Att använda sig av olika litterära genrer i böcker eller texter som eleverna är intresserade av *uttrycks* också av Lärare 3, som *upplever* att det är behjälpligt för att öka möjligheten att utveckla elevernas intresse för läsning:

Och för att fånga elevernas intresse kring läsning, då måste vi ha en undervisning som lockar, lockar eleverna till att faktiskt vilja läsa och det kan man göra dels genom olika litterära genrer som gör att eleverna blir intresserade. Lärare 3

Lärare 3 *menar* också att det är lärarens ansvar att stimulera elevers läsintresse. Vidare *förklarar* hen vikten av att få eleverna att förstå hur viktigt det egentligen är med läsning, att få dem att känna ett ansvar för sitt lärande och i förlängningen ett ansvar för deras egen läsförståelseutveckling:

Vi ska inte vara så försiktiga med det här "måste" för att de måste känna att de måste göra och när de väl känner att de måste göra, då kommer även ett intresse komma. [...] Att få eleverna att förstå hur viktigt det är, för att ge dem rätt förutsättningar. Då kommer de att känna någonstans sen att; det var roligt att kunna och sen kanske faktiskt hitta ett intresse. Lärare 3

Lärare 3 *förklarar* att hens *upplevelser* är att elever tycker att det är roligt att kunna men att vägen dit kan innebära att de måste göra något som de inte tycker är roligt från början. Att känna att man "måste" läsa *förklarar* Lärare 3 är något som i förlängningen leder till ett intresse för läsning och att man som lärare inte bör vara så försiktig med just "måste".

5.3.3 Svenska som andraspråk som påverkansfaktor

Lärare 3 och Lärare 4 *upplever* att en annan faktor som påverkar elevers läsförståelse är om de har med sig svenska språket hemifrån eller inte. Lärare 3 fick frågan om hen upplever att det finns faktorer på individnivå som påverkar läsförståelsen och svarade:

Ja, det är ganska så tydligt skulle jag nog säga vi, vi har lite olika faktorer, dels har vi en, jag jobbar på en mångkulturell skola, vilket innebär att vi har en hel del SVA-elever. Och SVA-eleverna får inte den... för man får aldrig glömma att den verbala förmågan hör ihop med läsförmågan och tvärtom, eller skriftförmågan för den delen. Allting hör ihop egentligen och när man inte får den verbala förmågan, svenska förmågan hemma av den aspekten att man inte pratar svenska hemma, då har man en sämre begreppsförståelse. Det är tydligt, det ser vi. Och har man en sämre begreppsförståelse så blir det svårare i de olika texttyperna när man väl kommer till skolan. Lärare 3

Lärare 3 upplever att elever med svenska som andraspråk, SVA-elever, inte har en lika utvecklad begreppsförståelse eftersom många inte pratar svenska hemma. Därmed, *menar* Lärare 3, påverkas både den verbala förmågan likväl som läs- och skrivförmågan. Lärare 4 bekräftar denna påverkansfaktor:

Och sen, just den skolan vi är på just nu så är det ju en extrem mångkulturalitet som inte jag är särskilt van vid, där majoriteten av eleverna inte pratar svenska hemma och så kommer de till skolan och ska läsa en skönlitterär bok på svenska,

då blir det svårt också. Särskilt när man inte diskuterar eller pratar, eller hör det hela tiden, svenska språket alltså. Lärare 4

Lärarna *upplever* att elever som har svenska som andraspråk inte har samma förutsättningar att utveckla sin läsförståelse eftersom vissa inte pratar svenska hemma eller har fått samma möjligheter att öva på läsning eller på begrepp hemifrån. Svenska som andraspråk *upplevs* därför som en faktor som påverkar läsförståelsen av två av lärarna i denna studie, vilket även tidigare forskning bekräftar (Lindholm & Tenberg 2019; Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010)

5.4 Resultatsammanfattning

I de kvalitativa intervjuer som ligger till grund för resultatet i denna studie, framkom att lärarnas *attityder* gentemot läsförståelse är påverkad av vilka resurser och möjligheter de har att arbeta med läsförståelse på sin arbetsplats. Tre av fyra lärare *upplever* en brist på stödpersonal och beskriver svårigheter i att ensam möta samtliga elever på alla de olika kunskapsnivåer som eleverna befinner sig på. Däremot *beskriver* en majoritet av lärarna att möjligheterna att arbeta med läsförståelse i klassrummet är goda, att bra arbetsmaterial finns att tillgå och att utbudet är stort och varierande. Samtidigt bekräftas att tillgången till bra läsförståelsematerial är väsentligt för att kunna bedriva en främjande läsförståelseundervisning. Samtliga lärare i denna studie *upplever* att läsning är en av de främst betydande aspekterna inom skola, och att en god läsförmåga ligger till grund för att behärska samtliga skolämnen. Två av lärarna *uppfattar* därför att mängdträning inom läsning är en framgångsrik undervisningsmetod och *upplever* att genom att implementera en stor del läsning i undervisningen, utvecklar eleverna en godare läsförståelse. Tre av fyra lärare använder sig av textfrågor som undervisningsmetod inom läsförståelseundervisning och *uppfattar* att det finns ett stort urval av adekvat läsförståelsematerial att tillgå. Förutom textfrågor använder sig två av lärarna också av läsgrupper i läsförståelseundervisningen. De *förklarar* att genom att skapa läsgrupper utifrån elevernas läsförmåga, kan samtliga elever få komma till tals och diskutera texter med elever som har en liknande läsförmåga. En undervisningsmetod som samtliga lärare implementerar är begreppsträning. Lärarna *uppfattar* att begreppskunskapen är väsentlig inom läsförståelse, och genom att bredda elevernas ordförråd med hjälp av begreppsträning, så blir också läsförståelsen mer utvecklad. Lärarna *beskriver* också att begreppsträning hänger ihop med läsningen. Vad gäller påverkansfaktorer som påträffats utifrån lärarnas *uppfattningar*, så identifierades tre gemensamma nämnare. Den faktorn som samtliga lärare *upplever* påverkar elevers läsförståelse, är deras läsintresse. Lärarna *förklarar* att det går att urskilja ett samband mellan ett högt läsintresse och mängden läsning på fritiden med högpresterande elever inom läsförståelse. Två av lärarna *erfar* att ett sätt att öka läslusten är att implementera texter och böcker som eleverna finner ett intresse i. Två av lärarna *upplever* också att undervisningen som eleverna fått i tidigare åldrar påverkar läsförståelsen, och att ju mer eleverna läst och tränat på läsförståelse i lågstadiet, desto bättre förutsättningar har de att utveckla god läsförståelse i mellanstadiet. Slutligen *uppfattar* två av lärarna svenska som andraspråk som en påverkansfaktor. Lärarna *upplever* att de elever som inte pratar svenska hemma har svårare för läsförståelseundervisningen i skolan, eftersom de inte fått samma möjligheter att öva på läsning och begrepp hemifrån.

6. DISKUSSION

I följande kapitel kommer studiens resultat att diskuteras i relation till den tidigare forskning som presenterats och i förhållande till fenomenologins centrala begrepp. Därefter följer en metoddiskussion. Vidare diskuteras didaktiska implikationer samt slutsatser för studien, och avslutningsvis presenteras förslag på vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Föreliggande studie syftar till att undersöka ett antal lärares uppfattning om läsförståelse inom ämnet svenska i årskurs 4–6 och därmed att besvara frågeställningarna: *Hur uttrycks attityder, uppfattningar och upplevelser kring läsförståelse i relation till elevers kunskapsutveckling? Vilka undervisningsstrategier inom läsförståelse implementeras? Vilka eventuella faktorer uttrycker lärare påverkar elevers läsförståelse?* Det empiriska materialet som presenterats i föregående kapitel (5. Resultat) har haft ett särskilt fokus på lärarnas *subjektiva upplevelser* om läsförståelse, det vill säga på fenomenet i fråga. Enligt det fenomenologiska perspektivet påverkas *erfarenheter* i livsvärlden av vem du är och alla *upplever* därmed världen på olika sätt (Brinkkjær & Høyen 2021). Detta kan vara en bidragande faktor till att lärare i vår studie, trots att vissa av dem arbetar på samma skola, har olika *upplevelser* kring läsförståelse. Fenomenet som studeras kommer i detta avsnitt diskuteras och problematiseras i förhållande till tidigare forskning. Återigen läggs ett fokus på lärares *subjektiva upplevelser, attityder, uppfattningar, erfarenheter* och *tolkningar* i enlighet med fenomenologin som teoretiskt ramverk.

6.1.1 Läsintresse

Samtliga lärare i denna studie *upplever* att läsning är en av de mest betydande aspekterna i skolan, eftersom det bidrar till en ökad läsförståelse, som vidare är hjälpsam inom samtliga skolämnen. Forskning (McKool & Gespass 2009) visar att lärares attityder gentemot läsning har påverkan på deras undervisning och att deras eget läsintresse är betydande i deras utformning av lektioner inom läsförståelse. McKool och Gespass (2009) förklarar att lärare med eget läsintresse är bättre på att utforma läsförståelseundervisning där eleverna själva får välja olika texter att läsa, samt låter större del av lektionstiden gå till enskild läsning. Utan att veta något om medverkande lärares eget läsintresse, gör vi *tolkningen* att det bör finnas ett eget intresse, med tanke på hur betydande de *uttrycker* att läsningen är, och hur stor vikt de lägger på att implementera enskild och gemensam läsning i undervisningen. Lärarna i vår studie förklarar att de *upplever* att öva mycket på att läsa leder till elever med bättre läsförståelseförmåga och ett bredare ordförråd. En av lärarna i studien *uppfattar* dessutom att låta eleverna själva vara med och bestämma vilka texter de ska läsa, leder till att eleverna tycker det är roligare att arbeta med texten och vidare till ett högre läsintresse hos eleverna.

6.1.2 Undervisning för att främja läsintresse

Att läsintresset hos eleverna är lågt är något som *upplevs* av samtliga lärare i denna studie, vilket också bekräftas av undersökningar från PIRLS (Skolverket 2023) som presenterats i inledningen till denna studie. Trots detta är samtliga lärare i föreliggande studie överens om *upplevelsen* att elevernas läsintresse är en av de främsta faktorerna som påverkar deras läsförståelseprestationer. Med det i beaktande resonerar vi att det kan vara rimligt att lägga tid på att öka elevernas intresse för läsning, och något som lärarna i denna studie *upplever* som behjälpligt i det avseendet, är att hjälpa eleverna förstå vikten av att träna på att läsa, samt att läsa böcker och andra texter som eleverna har ett intresse i. Att eleverna får välja texter som de själva har ett intresse för, anser vi skulle kunna jämföras med vad forskning (Eckerholm 2018; Alatalo 2023; Varga 2013; Bråten, Johansen & Strømsø 2015; Elbro & Buch-Iversen 2013)

benämner som att göra kopplingar till elevers tidigare erfarenheter, vilket är ett av de viktigaste momenten inom läsförståelseundervisning för att hjälpa eleverna att förstå en text. Detta till trots är det ingen utav medverkande lärare i vår studie som nämner aktivering av förkunskaper explicit, vilket vi förhåller oss kritiska till med tanke på hur centralt det enligt forskning är för elevers läsförståelseutveckling och därtill uttrycks i läroplanen (Lgr22).

6.1.3 Begreppsträning

En av lärarna i denna studie *upplever* dessutom att en variation av texter också är att föredra beträffande att utveckla elevers ordförråd. Samtliga lärare i föreliggande studie *beskriver* vikten av att utveckla ordförråd hos eleverna genom begreppsträning, vilket lärarna är överens om är en viktig komponent i läsförståelseundervisning. Forskning bekräftar att elever med ett brett ordförråd får en bättre förståelse för det som läses (Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010). Medverkande lärare i vår studie *upplever* att begreppsförståelse och läsförståelse hänger ihop, och implementerar därför begreppsträning i läsförståelseundervisningen genom att förklara svåra begrepp och sätta dem i ett sammanhang för att befästa begreppen hos eleverna. Denna strategi bekräftar också forskning (Alatalo 2023; Eckerholm 2018) som en viktig aspekt i läsförståelsen och i att utöka elevernas ordförråd. En av lärarna i denna studie *uppfattar* också att en bred begreppskunskap förutsätter, återigen, att eleverna läser mycket.

6.1.4 Textsamtal

Förutom att arbeta mycket med läsning, är en annan undervisningsstrategi som *uttrycks* av lärarna i denna studie att arbeta med läsförståelse genom textsamtal med olika typer av textfrågor. Dessa textfrågor benämns som *på raderna-frågor*, *mellan raderna-frågor* samt *bortom raderna-frågor* och bekräftas utav forskning (Varga 2016) som en framgångsrik undervisningsstrategi. Arbetet med nämnda textfrågor är en del av textrörlighet (Varga 2016). Textrörlighet som begrepp är något som lärarna i vår studie hänvisar till implicit, men inte nämner explicit. Två av lärarna arbetar också med läsgrupper, där eleverna får läsa en text eller en bok tillsammans med en grupp elever som ligger på ungefär samma läsförståelsenivå. Detta är också en typ av textsamtal, som enligt lärarnas *uppfattning* fungerar bra eftersom grupperna ökar möjligheten för varje enskild elev att komma till tals och få möjlighet att diskutera på sin nivå.

6.1.5 Utmaningar i form av skilda kunskapsnivåer och brist på stödpersonal

En annan aspekt kring läsförståelse som *upplevs* bland lärare i denna studie är oförmågan att möta varje enskild elev på deras kunskapsnivå. Detta går i linje med vad lärare i Kuksa, Lyngfeldt och Ljung Egelands (2021) studie beskriver. Lärarna i vår studie *uttrycker* svårigheter i att utforma undervisning som är anpassad till samtliga elever i ett klassrum, och *upplever* detta som en utmaning i läsförståelseundervisningen. Eftersom klassrummet är heterogent och består av elever med olika nivåer inom läsning, innebär det att eleverna behöver skilda undervisningsmetoder (Gustafsson, Samuelsson & Wallmann 2012). Lärarna i denna studie *upplever* att på grund av den stora skillnaden i kunskapsnivåer som eleverna kan befinna sig på, är det svårt att stödja samtliga elever när man är ensam i klassrummet, och att det därför förutsätter stödpersonal. På grund av att stödpersonal enligt lärare, både i föreliggande och andra studier (Kuksa, Lyngfeldt & Ljung Egeland 2021), ofta är bristfällig på grund av skolans ekonomiska förutsättningar, leder det till att eleverna inte ges bästa möjliga förutsättningar för att utveckla läsförståelse. Bristen på stödpersonal *upplevs* därför av lärarna som en stor utmaning i läsförståelseundervisningen. Ett sätt att förebygga utmaningen är *enligt* två av

lärarna i vår studie att ge samma undervisningsmaterial till samtliga elever, men att ge extra stöd till de elever som är i behov av det under arbetets gång.

6.1.6 Möjligheter att arbeta med läsförståelse

Två av lärarna i denna studie *upplever* att de har goda förutsättningar att arbeta med läsförståelse eftersom de har tillgång till bra läsförståelsematerial. En av lärarna *beskriver* i motsats att det kan vara brist på en hel klassuppsättning av skönlitterära böcker och hänvisar återigen till skolans ekonomiska förutsättningar. Att skolans ekonomiska förutsättningar kan försvåra läsförståelseundervisningen bekräftas också av tidigare forskning (Kuksa, Lyngfelt & Ljung Egeland 2021; Eckerholm 2017). En av lärarna i vår studie *upplever* att tillgången till skönlitterära böcker är väsentlig i läsförståelseundervisningen och att inte ha möjligheten att förse eleverna med bra böcker skulle ses som en stor utmaning. En slutsats vi drar är därför att tillgång till bra läsförståelsematerial i form av skönlitterära böcker och andra läromedel är en förutsättning för att kunna bedriva en främjande läsförståelseundervisning.

6.1.7 Tidiga aktiviteter för lärandet

En faktor som påverkar elevernas läsförståelseutveckling är *enligt* två av lärarna i denna studie hur undervisningen sett ut i tidigare åldrar och årskurser. Lärarna *upplever* att det finns en märkbar skillnad i läsförståelsenivå mellan de elever som fått adekvat undervisning i läsning och läsförståelse i tidigare årskurser, jämfört med de som inte fått det. Detta bekräftas av forskning (Lyster, Lervåg & Hulmes 2016; Hemmereichs 2019; Myrberg & Rosén 2010) som visar att tidig aktivering inom läsning och ordlekar har korrelation med en hög läsförståelsenivå i mellanstadiet. En av lärarna i vår studie *beskriver* dessutom att det hör till vanligheten att eleverna när de börjar mellanstadiet fått väldigt lite till nästan obefintlig lästid i tidigare åldrar.

6.1.8 Svenska som andraspråk som påverkansfaktor

Två av lärarna i studien *uppfattar* svenska som andraspråk som en påverkansfaktor. Deras *erfarenhet* är att det går att se en skillnad hos de elever som inte pratar svenska hemma jämfört med de som har svenska som förstaspråk, på deras läsförståelseprestationer. Denna faktor bekräftas också av forskning (Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010; Lindholm & Tengberg 2019) som urskiljer en skillnad i lästestprestationer mellan elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk. Lärarna i föreliggande studie hänvisar till vad vi i föregående stycke refererade till som tidiga aktiviteter inom läsning, och förklarar att de *upplever* att elever med svenska som andraspråk inte haft samma möjligheter att öva på svenskan hemifrån i tidigare åldrar, och att det därför påverkar läsförståelseförmågan i nuvarande åldrar. Lärarna *upplever* att det också påverkar begreppsförmågan, för att elever med svenska som andraspråk inte fått möjlighet att öva på begrepp hemifrån på samma sätt som elever med svenska som förstaspråk haft möjlighet till. Forskning (Hemmereichs 2019; Frank 2009; Myrberg & Rosén 2010) visar att hembakgrund i allmänhet har en stor påverkan på läsförståelseförmågan, och att faktorer som hembakgrund och hemresurser är avgörande för hur mycket ett barn tränar på olika läsaktiviteter hemma.

6.1.9 Avslutande kommentarer

Sammanfattningsvis visar resultatet från vår studie liknande resultat som påvisats i den tidigare forskning som ligger till grund för denna studie. Enligt lärares *upplevelser* är läsning och läsförståelse en av de mest betydande aspekterna inte bara inom svenskämnet utan för samtliga ämnen. Lärarna *uttrycker* att adekvat läsförståelsematerial och stöd från andra professioner inom skola är nödvändigt för att bedriva undervisning som främjar läsförståelse bland elever. En utmaning som lärarna *upplever* är att anpassa undervisningen efter samtliga elevers skilda kunskapsnivåer men att ett sätt att förebygga utmaningen är att ge stöd till elever med lägre

läsförmåga under arbetets gång. Resultatet visar också att lärare implementerar undervisningsstrategier som textsamtal med tillhörande textfrågor, läsgrupper, mängdträning inom läsning samt att arbeta med begreppsförståelse. I relation till det bekräftar forskningen textsamtal som en adekvat undervisningsmetod inom läsförståelse (Varga 2016; Eckerholm 2018). Att utöka elevernas ordförråd bidrar till elever med god läsförståelse (Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010; Alatalo 2023; Eckerholm 2018). En stor del av vad forskning (Eckerholm 2018; Alatalo 2023; Varga 2013; Bråten, Johansen & Strømsø 2015; Elbro & Buch-Iversen 2013) fastställer som framgångsrik undervisningsstrategi är att göra kopplingar till elevers tidigare erfarenheter. Utfallet i vår studie visar att lärare *upplever* att implementera texter som eleverna själva har intresse för är främjande vad gäller deras läsförståelse och i att stimulera intresse för läsning. En *tolkning* vi gjort är att elevernas intresse har en koppling till deras tidigare erfarenheter, då det går att resonera att de har kunskaper om det de är intresserade av. På så vis gör lärarna i denna studie kopplingar till elevers tidigare erfarenheter, men utan att explicit lyfta det själva, trots betydelsen som uttrycks i forskning och i läroplan (Lgr22). När det kommer till faktorer som påverkar elevers läsförståelseutveckling, *upplever* lärarna läsintresse, tidigare undervisning och svenska som andraspråk som påverkansfaktorer, vilka samtliga bekräftas av forskning (Bråten, Johansen & Strømsø 2015; Elbro & Buch-Iversen 2013; Rydland, Grøver Aukrust & Fulland 2010; Lindholm & Tengberg 2019).

6.2 Metoddiskussion

För att besvara studiens forskningsfrågor använde vi oss av semistrukturerade intervjuer med respondenter i direkt anknytning till forskningsfrågorna. Intervjuerna genomfördes i syfte att ta del av yrkesaktiva lärares subjektiva *upplevelser, attityder, erfarenheter, uppfattningar* och *tolkningar* av läsförståelseundervisning samt kring faktorer som de upplever påverkar elevers läsförståelseutveckling. Lärarnas subjektiva utsagor fungerar i föreliggande studie som empirin för att besvara forskningsfrågorna, vilket är vanligt förekommande inom studier med fenomenologi som teoretiskt ramverk. Respondenternas enskilda utsagor har analyserats, jämförts med varandra och vidare i föregående avsnitt (*6.1 Resultatdiskussion*) relaterats till tidigare forskning inom samma fält. I genomförandet av intervjuerna har vi strävat efter att ha ett neutralt och objektivt förhållningssätt för att undvika att påverka respondenterna. För att behålla deras subjektivitet i fokus, utformades noggrant en intervjuguide med öppna frågor, snarare än ledande frågor, vilket bidrog till att lärarna kunde uttala sig baserat på sina egna erfarenheter och uppfattningar kopplat till intervjufrågorna.

Studien är genomförd och dokumenterad med största möjliga transparens för att öka tillförlitligheten. Empirin i resultatkapitlet utgörs till stor del av exakta citat från respondenterna för att bibehålla pålitlighet. Varje del i forskningsprocessen är noggrant dokumenterad och redogörs för i studiens metoddel. Studiens metod och upplägg har genomförts och dokumenterats i enlighet med relevant litteratur, det vill säga, Bryman (2018) och Christoffersen och Johannessen (2015) för att öka trovärdigheten. Vidare har vi systematiskt strävat efter att designa studiens upplägg i syfte att besvara studiens syfte och frågeställningar. Studien använder sig av en fenomenologisk ansats, val av metod och analysverktyg har därmed skett med hänsyn till forskningstraditionen och genomsyrar studiens upplägg i sin helhet.

Analysarbetet genomfördes med en beprövad analysmetod i fyra steg (Christoffersen & Johannessen 2015) för att skapa struktur och för att säkerställa att studiens frågeställningar kunde besvaras. I analysarbetet genomfördes kodning av den insamlade empirin vilket bidrog till överskådlighet i förhållande till respondenternas utsagor. Kodningen möjliggjorde kategorisering där likheter och skillnader mellan respondenternas uttalanden kunde skönjas. Analysarbetet gjordes i enlighet med fenomenologiskt perspektiv och fokuserade därmed på

lärarnas subjektiva upplevelser och uppfattningar kopplat till studiens forskningsfrågor. I analysarbetet, vilket inkluderar tolkning av det empiriska materialet, användes fenomenologins teoretiska begrepp som analytiska verktyg, vilka bidrog till kategorier inom utsagorna som explorativt utformades och ligger till grund för resultatets olika underrubriker. Genomgående under forskningsprocessen har vi strävat efter att förhålla oss objektiva och transparenta men också varit medvetna om vår egen subjektivitets eventuella påverkan. Vid tolkning av empirin strävade vi därför efter att presentera resultatet i sin helhet utan att exkludera innehåll eller låta våra subjektiva uppfattningar påverka utfallet. Resultatet bidrar till en ökad kunskap, dels vad gäller nya insikter för oss, dels till ökad kunskap inom forskningsfältet.

6.3 Didaktiska implikationer

Den här studien handlar om lärares *upplevelser, attityder, uppfattningar, erfarenheter* och *tolkningar* i förhållande till läsförståelse, vilka undervisningsstrategier lärarna implementerar samt vilka faktorer de *upplever* påverkar elevers läsförståelseutveckling. Resultatet av föreliggande studie visar att det finns en *uppfattning* om att elever som läser mycket och som har ett intresse för läsning, har en betydligt bättre läsförståelse jämfört med elever som läser lite. Vidare visar empirin *upplevelser* av att en god läsförståelse och läsförmåga gynnar elevers utveckling inom svenskämnet såväl som andra skolämnena, vilket också framkommer i tidigare forskning (Lindholm & Tengberg 2019). Detta resultat är av värde för oss som blivande lärare och signalerar att vi i vår kommande profession bör implementera undervisning som inkluderar läsning i större utsträckning och att utgå från elevers intresse vid val av texter för att främja läsintresse. Detta bekräftas även av läroplanen Lgr22 (Skolverket 2022) där det i syftestexten för svenskämnet framkommer att undervisningen ska stimulera elevers intresse för läsning.

Elever ska dessutom ges möjlighet att “läsa, analysera och resonera om skönlitterära verk i olika genrer” Lgr22 (Skolverket 2022, s. 224), vilket lärare i denna studie *upplever* som framgångsrik undervisning för att främja läsförståelse, exempelvis genom läsgrupper och att arbeta med diskussionsfrågor på, mellan och bortom raderna. Samtal kring texter framkommer även i tidigare forskning (Eckerholm 2018; Alatalo 2023; Varga 2013; Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson 2021) som en adekvat undervisningsmetod. Dessutom påvisas i läroplanen Lgr22 (Skolverket 2022) att vi som arbetar inom skola ska arbeta för att främja likvärdighet inom utbildningen, exempelvis genom rika samtal och genom läsning, eftersom språket och lärandet är så starkt förknippade med varandra. Att arbeta med textsamtal är därmed ett tillvägagångssätt som vi som framtida lärare bör arbeta med för att främja läsförståelseutveckling bland elever.

Resultatet av vår studie påvisar också vikten av läsning och att det svenska språket är centralt för kunskapsutveckling inom samtliga skolämnena. Elevers språkliga förutsättningar och huruvida de har svenska som andraspråk är enligt resultatet en faktor som lärare *upplever* påverkar elevers läsförståelseutveckling. Lärarna i vår studie har en *uppfattning* om att elevers begreppsförmåga i stor utsträckning korrelerar med deras läsförståelse, vilket också framkommer i tidigare forskning (Eckerholm 2018; Alatalo 2023). Resultatet indikerar att vi i vår kommande profession bör sträva efter att utveckla elevers begreppsförståelse för att jämna ut kunskapsklyftor i heterogena elevgrupper, dels genom att definiera begrepp och placera dem i ett sammanhang, dels genom att övergripande implementera läsning i stor omfattning i vår undervisning. “Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.” Lgr22 (Skolverket

2022, s. 224). Därmed är språket, vilket utgör grunden för samtal, läsning och förståelse, en fundamental del av det som vi som framtida lärare behöver utveckla hos elever.

Sammanfattningsvis visar resultatet från vår studie vikten av läsning och läsförståelse för elevers utveckling inom samtliga skolämnen. I vår kommande yrkesroll som lärare är det således angeläget att implementera läsning i omfattande utsträckning och att genom rika diskussioner utveckla elevers ordförråd, läsförståelse och intresse för läsning för att bidra till likvärdig utbildning för samtliga elever.

6.4 Slutsatser

I vår studie har vi fått nya kunskaper om ett antal lärares *uppfattningar* kring läsförståelse inom ämnet svenska i årskurs 4–6 med fokus på undervisningsstrategier och påverkansfaktorer. I den tidigare forskning som ligger till grund för vår studie identifierades faktorer som påverkar elevers läsförståelseutveckling, men enbart i resultatbaserade undersökningar. Vi identifierade därför en kunskapslucka gällande vad lärare *uppfattar* och *beskriver* som påverkansfaktorer hos elever, vilket vi i denna studie därför ämnade komplettera genom en fenomenologisk undersökning som fokuserar på lärares *subjektiva upplevelser*. Resultatet i denna studie visar att många av de faktorer som tidigare forskning presenterar påverkar elevers läsförståelseutveckling, *identifierar* också respondenterna i vår studie. Lärare *upplever* att faktorer som läsintresse, tidigare undervisning och svenska som andraspråk påverkar eleverna i deras läsförståelseutveckling. Lärarna *beskriver* att läsintresset bland elever är lågt idag, och att det är en av de faktorer som påverkar läsförståelsen mest. De *urskiljer* att de elever som läser på fritiden har godare läsförståelse. Medverkande lärare i denna studie *upplever* också att den undervisning som eleverna fått i tidigare åldrar är en betydande komponent, och att ju mer de fått öva på att läsa innan de börjar mellanstadiet, desto bättre presterar de på läsförståelsetest i mellanstadiet. En annan påverkansfaktor som lärare *uppfattar* är huruvida eleverna pratar svenska hemma eller inte, eftersom de får en annan möjlighet att öva på svensk begreppsförståelse om svenska talas i hemmet. Vad gäller *attityder* bland lärare gällande läsförståelse, *upplever* lärarna att brist på stödpersonal och stora skillnader i elevernas kunskapsnivåer gör att de ensamma behöver anpassa material och tillgodose behov hos fler elever än vad tid och resurser medger. Gällande undervisningsstrategier *menar* lärare i vår studie, att läsning i omfattande utsträckning främjar elevers läsförståelseutveckling och breddar deras ordförråd. Samtalet kring olika texttyper är en annan aspekt som respondenterna *upplever* utvecklar elevers läsförståelse. Avslutningsvis förefaller det därför rimligt att dra slutsatsen att denna studie bidrar med nya kunskaper om lärares *uppfattningar* om vilka faktorer som påverkar elevers läsförståelseutveckling, samt bidrar med ytterligare nya insikter kring lärarnas *attityder* och *upplevelser* kring undervisningsstrategier och möjligheter att bedriva framgångsrik undervisning.

6.5 Förslag till vidare forskning

Den här studien har handlat om lärares *attityder* och *uppfattningar* om läsförståelse samt vad lärare *uppfattar* påverkar elevers läsförståelse. Studiens analys av resultatet visar att samtliga lärare i vår studie *upplever* att det finns ett minskat läsintresse bland elever. Respondenterna *upplever* dessutom att elever som har ett intresse för läsning och som läser mycket på fritiden har en betydligt bättre läsförståelse jämfört med elever som läser lite på fritiden, eller som inte läser alls. Utifrån detta resultat går det att dra slutsatsen att läsintresset bland elever behöver ökas, och den negativa inställningen som nu finns behöver förändras, för att kunna öka elevers läsförståelseprestationer vilka ligger till grund för samtliga skolämnen. Med hänsyn till vikten av läsning och en god läsförståelse, är vårt förslag till vidare forskning utformat kring just detta.

En möjlig vidare studie skulle kunna genomföras genom aktionsforskning i kombination med observation som ansats, vilket skulle inkludera även elevperspektivet över en längre period i skolpraktiken. Genom en sådan typ av studie skulle problemet bakom det minskade läsintresset kunna synliggöras och därmed förebyggas.

REFERENSER

Alatalo, T. (2023). Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), s. 57-76. DOI: 10.23865/njlr.v9.3869

Brinkkjær, U & Høyen, M. (2021) *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 2 uppl., Studentlitteratur

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 uppl., Liber

Bråten, I., Johansen, R-P. & Strømsø, H. I. (2015). Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), s. 17–36. DOI:[10.1111/1467-9817.12053](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12053)

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl., Lund: Studentlitteratur.

Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4–6*. Diss. Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/55589/gupea_2077_55589_1.pdf?sequence=1

Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), s. 435–452. DOI: 10.1080/10888438.2013.774005

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Natur & Kultur Akademisk

Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9–10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. Diss. Göteborgs Universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/20083/gupea_2077_20083_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gustafson, S., Samuelsson, C., Johansson, E. & Wallmann, J. (2012). How Simple is The Simple View of Reading? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), s. 292–308. DOI: [10.1080/00313831.2012.656279](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656279)

Hemmerechts, K. (2019). The adjustment of home-based parental literacy involvement to the level of reading literacy of pupils in primary school: a quantitative formalisation and empirical test. *Educational Review*, 73(5), s. 617–637. DOI: 10.1080/00131911.2019.1666795

Kuksa, K., Lyngfelt, A. & Ljung Egeland, B. (2021). Svenskundervisning i språkligt heterogena klasser – lärares uppfattningar om språk och social hållbarhet. *Forskning om undervisning och lärande*, 9 (3), s. 69–88.

Lindholm, A. & Tengberg, M. (2019). The Reading Development of Swedish L2 Middle School Students and Its Relation to Reading Strategy Use. *Reading psychology*, 40(8), s. 782–813. DOI:[10.1080/02702711.2019.1674432](https://doi.org/10.1080/02702711.2019.1674432)

Lyster, S-A H., Lervåg, A O. & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and writing*, 29(6), s. 1269–1288. DOI:[10.1007/s11145-016-9647-7](https://doi.org/10.1007/s11145-016-9647-7)

- McCool, S. & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), s. 264–276. DOI: 10.1080/19388070802443700
- Myrberg, E & Rosén, M. (2010) Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*. 79(4), s. 695–711. DOI:[10.1348/000709909X453031](https://doi.org/10.1348/000709909X453031)
- Nilholm, C. (2017). *SMART. Ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. Studentlitteratur
- Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U. & Svensson, A. (2021) Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande*. 9(1), s. 31–49.
- Rydland, V., Grøver Aukrust, V. & Fulland, H. (2010). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 25(2), s. 465–482. DOI:[10.1007/s11145-010-9279-2](https://doi.org/10.1007/s11145-010-9279-2)
- Skolinspektionen (2022). *Läsfrämjande arbete i grundskolan*. (Diarienummer 2020:8002). [file:///Users/brukare/Downloads/rapport-lasframjande-arbete-i-grundskolan%20\(1\).pdf](file:///Users/brukare/Downloads/rapport-lasframjande-arbete-i-grundskolan%20(1).pdf) [Hämtad: 2023-11-24]
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> [Hämtad 2023-12-11]
- Skolverket (2023). *PIRLS 2021. Läsformågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=11490> [Hämtad 2023-11-42]
- Varga, A. (2016). Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande*, 4(2), s. 24–45.
- Varga, A. (2013). Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: en studie i lärares lingvistiska strategier. *Acta Didactica Norge*, 7(1), artikel 14. DOI:[10.5617/adno.1119](https://doi.org/10.5617/adno.1119)
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm.

BILAGOR

Bilaga 1 – intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Hur gammal är du?

När tog du examen?

Vilka årskurser är du behörig att undervisa i?

Vilka ämnen är du behörig att undervisa i?

Intervjufrågor

1. Hur arbetar du konkret med läsförståelse?

2. Vilka för- och nackdelar uppfattar du finns med de undervisningsstrategier som du använder?

3. Hur upplever du att läsförståelsestrategier som du genomför i din undervisning påverkar elevers kunskapsutveckling?

4. Hur uppfattar du dina möjligheter att arbeta med läsförståelse i din undervisning?

- Vad finns det för eventuella utmaningar?

5. Upplever du att du har de förutsättningar/resurser som behövs? Varför/varför inte? Ge gärna exempel.

6. Upplever du att det finns faktorer på individnivå som påverkar elevers läsförståelseutveckling? Ge gärna exempel.

- Vad karakteriserar högpresterande och lågpresterande elever kopplat till läsförståelse?

Bilaga 2 – Samtyckesblankett (etiska krav)



Informationsbrev

2024-01-31

Till dig som ska medverka i intervju

Vi heter Linnéa Bergstrand och Frida Struxsjö och studerar vår åttonde och sista termin till grundskollärare vid Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT, på Högskolan i Borås. Under sista terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas. Vi har valt att fokusera på läsförståelse inom svenskämnet. Vi kommer att genomföra intervjuer med fokus på lärares uppfattningar om och attityder kring läsförståelse kopplat till undervisningsstrategier och eventuella faktorer som kan påverka elevers läsförståelseutveckling.

Det är viktigt att ni som deltar i studien vet att vi i vår undersökning utgår ifrån de forskningsetiska principerna. Det innebär följande:

- Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på elever, pedagoger och skola används så att allas identiteter skyddas.
- Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

För att kunna genomföra undersökningen behövs ditt samtycke. Vi ber er därför fylla i blanketten som följer med denna information.

Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni nå oss på epost: Till Linnéa s195961@student.hb.se alternativt till Frida s204923@student.hb.se

Med vänliga hälsningar,

Linnéa Bergstrand och Frida Struxsjö



HÖGSKOLAN
I BORÅS

Samtyckesblankett för dig som deltar i studien

Jag har informerats om undersökningen "Lärares uppfattningar om läsförståelse" och tagit del av de forskningsetiska principer som studien vilar på. Jag vet att mitt deltagande är helt frivilligt och att deltagandet när som helst kan avbrytas. Ringa in valt alternativ.

JA, jag samtycker till att delta i undersökningen.

NEJ, jag samtycker INTE till att delta i undersökningen.

Underskrift

Namnförtydligande

Datum: _____

Bilaga 3 – Samtyckesblankett (behandling av personuppgifter)



HÖGSKOLAN I BORÅS

Akademien för bibliotek, information,
pedagogik och IT.

Linnéa Bergstrand & Frida Struxsjö
Lärares uppfattningar om läsförståelse

2024-01-31

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som en del av kursen Examensarbete2 vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att undersöka lärares uppfattningar om läsförståelse inom ramen för svenskämnet i årskurs 4-6. Fokus kommer att läggas kring eventuella attityder, undervisningsstrategier och påverkansfaktorer.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt namn, ålder, arbetsposition och utbildning. Uppgifterna kommer enbart att användas för att få en uppfattning av skillnader och likheter i urvalet.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

//Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.//

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Information om behandlingen av personuppgifter

Din personliga integritet är viktig för oss på Högskolan i Borås. Därför är vi angelägna om att all behandling av personuppgifter sker på ett korrekt och säkert sätt i överensstämmelse med gällande lagar och förordningar. Högskolan följer bland annat dataskyddsförordningen, mer känd som GDPR.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för all behandling av personuppgifter inom högskolans verksamhet. Om du har några frågor kring hur dina personuppgifter behandlas kan du läsa mer om hur högskolan behandlar personuppgifter på vår webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>. Du är också välkommen att kontakta ansvarig för den aktuella kursen med frågor.

Dina rättigheter

- Högskolan är öppen med hur vi behandlar dina personuppgifter. Om du vill veta vilka personuppgifter som vi behandlar om dig kan du kostnadsfritt en gång per år begära ett utdrag med information om detta (ett så kallat registerutdrag). För att beställa ett registerutdrag kan du använda blanketten för begäran om registerutdrag på högskolans webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>.
- Om du lämnar samtycke (godkännande) till behandling av dina personuppgifter kan du när som helst ta tillbaka samtycket. Vi kommer då inte att fortsätta att behandla dina personuppgifter. Uppgifter som har offentliggjorts påverkas däremot i regel inte av ett återkallat samtycke. På grund av lagkrav kan vi även vara förhindrade att omedelbart radera uppgifterna.
- Du har rätt att inte bli föremål för automatiserat beslutsfattande, inklusive profilering, dvs. beslut som fattas på teknisk väg utan mänsklig inblandning. Högskolan fattar inte sådana beslut.
- Du har rätt att få behandlingen av dina personuppgifter begränsad.
- Du har rätt att få dina personuppgifter ändrade eller kompletterade om de skulle visa sig vara felaktiga eller ofullständiga.
- Du har rätt att i vissa fall få dina personuppgifter raderade.
- Du har rätt att få dina personuppgifter i ett allmänt använt format för att överföra dessa till en annan personuppgiftsansvarig.

- Du har rätt att klaga på högskolans behandling av dina personuppgifter till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Kontakta oss

Personuppgiftsansvarig

Högskolan i Borås
501 90 BORÅS
Tel. 033-435 40 00
E-post: registrator@hb.se
Org.nr: 202100-3138

Dataskyddsombud

Åsa Dryselius
E-post: dataskydd@hb.se



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se