

SLUMPEN SKAPAR INTE

GODA LÄSARE

**EN KVANTITATIV STUDIE OM ANVÄNDANDET
AV LÄSFÖRSTÅELSESTRATEGIER I
SVENSKUNDERVISNINGEN**

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Gabriel Benjaminsson
Felix Samuelsson

2022-LÄR7-9-A03



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Ämneslärarutbildning för grundskolans årskurs 7–9: svenska, engelska, svenska som andraspråk

Svensk titel: Slumpen skapar inte goda läsare - en kvantitativ studie om användandet av läsförståelsestrategier i svenskundervisningen

Engelsk titel: Good readers are not developed by chance - a quantitative study on the usage of reading comprehension strategies in the Swedish Subject

Utgivningsår: 2022

Författare: Gabriel Benjaminsson, Felix Samuelsson

Handledare: Jörgen Frostlund

Examinator: Anita Norlund

Nyckelord: Läsförståelsestrategier, läsfrämjande, svenskämnet, svenskdiraktik

Sammanfattning

Vi vill i denna studie bidra med kunskap och forskning kring läsförståelsestrategier och dess användning och undersöka hur frekvent utvalda läsförståelsestrategier används och vilka som används.

Uppsatsen är en kvantitativ enkätundersökning med syfte att undersöka i vilken utsträckning behöriga svensklärare och svenska som andraspråkslärare i årskurs 7–9 använder sig av vetenskapliga läsförståelsestrategier. I tidigare forskning har vi kunnat urskilja fem teman som spelar en avgörande roll för att utveckla läsförståelse och som krävs vid undervisning läsförståelsestrategier.

Studien utgår från Barbro Westlunds (2013) forskning och definitioner av läsförståelsestrategier. Enkäter skickades ut till behöriga och yrkesverksamma lärare i svenska och svenska som andraspråk på alla kommunala skolor i en medelstor kommun i Västsverige. Därför är våra frågeställningar “vilka läsförståelsestrategier använder sig lärarna av i sin undervisning?” och “hur frekvent använder sig lärarna sig av de läsförståelsestrategier som Westlund definierat i sin undervisning?”. I enkäten fick presenterades ett antal strategier, lärarna fick själva uppskatta på en skala 1-7 i vilken grad läsförståelsestrategier används eller inte används. Enkäten avslutades med en öppen fråga.

Resultatet visar att respondenterna är medvetna om existensen av läsförståelsestrategier samt i sin undervisning återkommande arbetar med att förmedla läsförståelsestrategier till eleverna. Vissa strategier är betydligt mer vanligt förekommande inom respondentgruppen än

andra strategier och majoriteten av lärarna använder sig av alla läsförståelsestrategier baserade på Westlunds (2013) forskning.

Innehåll

INLEDNING	3
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	4
CENTRALA BEGREPP	4
TIDIGARE FORSKNING	5
Inledning	5
Läsning är ett krav för autonomi och deltagande i demokratiska processer	5
Det är skillnad på avkodning och förståelse	6
Skillnaden mellan färdigheter och strategier	7
Motivation och tro på läsandets som en meningsfull aktivitet	8
Behovet av strategier för att utvecklas som läsare	9
Sammanfattning och slutsatser	10
TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	10
Bernsteins kodteorier	11
Ett sociokulturellt perspektiv på lärande	13
Westlund, ett sociokulturellt perspektiv och innehåll i läsförståelseundervisning	13
Slutsatser och teoriernas omsättning i uppsatsen	14
METOD	16
Kvantitativ metod	16
Enkäten	17
Validitet och reliabilitet	18
Urval	19
Etik	19
RESULTAT	20
	3

Bakgrundsfaktorer	20
Tabell 2. Är du i din tjänst förstelärare?	20
Tabell 3. Är du i din tjänst lektor?	20
Tabell 4. Vilket år tog du examen? Ange året i siffror	22
Tabell 5. Hur många år har du varit verksam som lärare i svenska eller svenska som andraspråk? Ange årtal i siffror	23
Läsförståelsestrategierna	23
Tabell 6. Tänka-högt-metoden	23
Tabell 7. Reciprocal teaching	24
Tabell 8. Predict	24
Tabell 9. Questioning	25
Tabell 10. Clarifying	25
Tabell 11. Summarizing	26
Tabell 11. Textkopplingar, text till text, text till själv och text till världen	27
Tabell 12. Transactional Strategy Instruction	27
Tabell 13. Question the Author	28
Sammanfattning	28
Öppen fråga	30
Resultatdiskussion	30
Respondenternas svar på den öppna frågan	32
Diskussion och slutsats	32
Metoddiskussion, styrkor och svagheter i studien	33
Didaktiska konsekvenser och förslag på framtida forskning	34
Enkäten	40

INLEDNING

I vår utbildning har Bernstein och hans teorier om samhällelig språklig reproduktion i skolan varit ett återkommande moment. I Bernsteins teorier framkommer det att elevers sociala bakgrund ger olika förutsättningar att klara sig i skolan (Norlund 2009, s. 52). Skolan existerar inte separat från samhället och sociala skillnader följer med in i skolan och i klassrummet (Bernstein & Lundgren 1983, s. 13). Bernstein menar att elever beroende av sin sociala kontext och sitt språk har olika förutsättningar att klara sin skolgång. Det betyder att de elever som kan betecknas som arbetarklassungdomar, har sämre förutsättningar att klara av skolan än elever som är födda med medelklassbakgrund. Bernstein genomförde ett experiment där barn och ungdomar från medelklassbakgrund presterade bättre i verbala tester än elever från arbetarklassbakgrund (Andersson 2013, s. 72; Bernstein & Lundgren 1983, s. 174). Detta innebar dock inte att medelklassungdomar hade större intelligens än arbetarklassungdomar, utan att medelklassungdomar hade språkliga förutsättningar med sig från början som gjorde att de kunde prestera mer i skolan.

Vår studie pekar bland annat på att förmågan att kunna läsa, förstå och dra slutsatser är en av de viktigaste kunskaperna att besitta för att klara sig i samhället idag. Det handlar om att alla behöver få möjlighet att söka högre utbildning, prestera inom yrkeslivet och delta i ett demokratiskt samhälle. Vi har en teoretisk förståelse för, och vi vet, att elever har olika förutsättningar i mötet med skolan och vi hävdar att undervisningen är avgörande för i vilken grad elever utvecklar de egenskaper som behövs för att klara skolgången. Det innebär att lärare behöver en teoretisk förståelse och en metod för hur man undervisar i utvecklingen av färdigheter som behövs för att bli goda läsare med en förståelse om att eleverna har olika förutsättningar.

Westlund har både i sin avhandling *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår* (Westlund 2013) samt i boken *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse* (Westlund 2015) utifrån aktuell forskning operationaliserat begreppen läsförståelse och läsförståelsestrategier samt hur man som lärare kan arbeta med dessa. Böckerna har fått stort genomslag på lärarutbildningar och i skolvärlden.

Skolan har ett särskilt viktigt uppdrag i att tillgodose läsförståelse för elever och detta gäller särskilt lärare i svenska och engelska (Läsdelegationen 2018, s. 67). Förmågan att kunna läsa och analysera skönlitteratur och andra typer av texter är viktiga delar av det centrala innehållet vilket Läsdelegationen lyfter fram. Det är klart att läsning och förståelsen för det man läser är grunden till inhämtning av kunskap i alla skolans ämnen (Läsdelegationen 2018, s. 74).

Majoriteten av eleverna i Sverige har goda möjligheter att bli goda läsare men då krävs aktiv undervisning i lässtrategier av lärare, lärarens val i klassrummet kommer att påverka elevernas läsförståelse (Skolverket 2016, s. 9). Under de senare åren har det varit särskild uppmärksamhet på vikten av att lärare använder medvetna läsförståelsestrategier. Samtidigt vet vi att det är en komplex del i lärares arbete och vi vet inte hur snabbt nya satsningar sätter sig. Det är det vi vill ta reda på i den här uppsatsen.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med den här uppsatsen att undersöka i vilken utsträckning legitimerade och yrkesverksamma lärare i svenska och svenska som andraspråk i en medelstor kommun i Västsverige använder sig av operationaliserade läsförståelsestrategier. I den här uppsatsen kommer strategierna som undersöks vara de som operationaliseras av Westlund (2015), se avsnitt teoretiskt utgångspunkt.

Därför är det intressant att ställa följande frågor:

- Vilka av Westlunds (2015) läsförståelsestrategier använder sig dessa legitimerade och yrkesverksamma lärare i svenska i årskurs 7–9 sig av i undervisning?
- I vilken utsträckning undervisar legitimerade och yrkesverksamma lärare i dessa läsförståelsestrategier i svenska i årskurs 7–9 på de kommunala skolorna i urvalsområdet?

I uppsatsen används begreppet *läsförståelsestrategi* som har sitt ursprung i Afflerbach, Pearson och Paris (2008, s. 364) som gör en distinkt skillnad mellan skills och strategies, där

skills är färdigheter som är omedvetna automatiska processer och som redan är inlärd medan strategier är medvetna mentala strategier som kan tas fram och användas för att förstå en text och att strategier är nödvändiga för att utveckla sin läsning. Westlund (2013; 2015) använder i sina metoder samma definition men översätter begreppen till svenska där strategies blir strategier och skills färdigheter. I uppsatsen kommer Westlunds översättning av begreppen att användas.

TIDIGARE FORSKNING

En stor del av den tidigare forskning som vi presenterar bygger på Westlund (2013). I sin avhandling sammanställer Westlund tidigare forskning och skapar ett teoretiskt ramverk kring vad läsförståelsestrategier är och hur de bör användas. Westlunds översikt har i vår sammanställning av tidigare forskning kompletterats med andra perspektiv som breddar läsförståelsbegreppet till att innebära både individuell nytta och samhällsnytta.

I studierna av tidigare forskning inom området kunde vi hitta fem övergripande teman. Syftet med avsnittet tidigare forskning är att ge en kunskapsöversikt om vad läsförståelsestrategier innebär, urskilja vad vi anser är viktiga områden för att undervisning av läsförståelsestrategier ska kunna genomföras och varför det är viktigt med läsförståelsestrategier i undervisningen. Avsnittet innehåller forskning från olika delar av världen med fokus på att förstå, diskutera, problematisera eller sätta de läsförståelsestrategier som lärare kan behöva känna till och tillämpa i ett sammanhang. Den tidigare forskningen har bidragit till definitionen av läsförståelsestrategi och har varit avgörande för frågeställningen. Det verkar finnas en tydlig konsensus inom läsförståelse- och läsförståelsestrategiforskning att läsandet har ett värde rent utöver att vara ett verktyg. Hos de forskare som lyfts är det tydligt att läsande inte enbart har som syfte att producera goda betyg eller högproduktiva anställda. I forskningen lyfts ett perspektiv där att vara en god läsare är något som är en förutsättning för att bli en hel människa. Läsning vidgar förståelse, skapar empati och ger perspektiv. Läsning och läsförståelse ses också som viktigt för att vara en del av demokratin, då en god förmåga är en förutsättning för deltagande i demokratiska processer men också som en förutsättning för autonomi och självbestämmande hos individen.

Läsning är ett krav för autonomi och deltagande i demokratiska processer

Det första temat vi har kunnat urskilja är varför läsning är viktigt för individens deltagande i samhället och skapa förutsättning att kunna utöva sina demokratiska rättigheter. Läsning är en av de viktigaste färdigheter en individ kan utveckla under sin livstid vilket innebär att individer som behärskar läsning omsätter det de läser till kunskap och därför kan ta del av det som samhället erbjuder i olika former (Izquierdo Castillo och Jiménez Bonilla 2014, s. 67).

De menar även att för att kunna delta i samhället och olika sociala sammanhang är förmågan att kunna läsa av yttersta vikt. Genom att läsa och därmed tillägna sig kunskap kan individen socialisera sig med vänner och familj samt socialisera sig utanför individens närmaste kretsar.

Izquierdo Castillo och Jiménez Bonilla skriver även att vardagliga ting för individen kan bli fördjupade om individen har möjlighet att läsa om dessa, men då krävs olika

läsförståelsestrategier. Samhället idag ställer större krav på individer och att uppnå autonomi blir svårare och svårare påpekar Izquierdo Castillo och Jiménez Bonilla eftersom samhället ständigt förändras. De förklarar att om en individ ska nå autonomi måste individen kunna ha förmåga att läsa och därigenom tillägna sig kunskap för att kunna bilda sina egna tankar och beslut (Izquierdo Castillo & Jiménez Bonilla 2014, s. 68). Läsförståelse är då inte bara viktigt för att tillägna sig kunskap i diverse ämnen i skolan men också en kompetens som är totalt avgörande för att fungera i det moderna samhället (Bråten 2008, s. 11). Även Mossberg Scüllerqvist (2008, ss. 79–80) argumenterar för att texter skrivs i en kulturell kontext och att kulturen och människan påverkar varandra. Texter speglar samhället och texters idéer om till exempel genus och andra föreställningsvärldar.

Det är skillnad på avkodning och förståelse

Det andra temat som vi kan se är att det är en tydlig skillnad mellan avkodning och förståelse vilket måste tas i beaktning för att eleverna ska kunna utveckla sin läsförmåga.

För att uppnå autonomi och att självständigt kunna delta i samhället krävs det också att individen tror på att det finns ett högre syfte med läsningen än läsning direkt på raderna. För att utveckla det krävs både relationellt arbete och rekontextualisering, men också strategier som visar på hur man utvecklar en tro på ett högre syfte med läsningen än den direkta avkodningen (Afflerbach, Cho, Kim, Elliker & Doyle 2013, s. 477). Även Apelgren, Ekström, Bergman och Hafsteinsdottir (2019, s. 9) definierar läsförståelsestrategier, eller lässtrategier, som försök som är målinriktade och medvetna och som försök för att förstå mening, ord och budskap i text. Läsningen är därför en viktig aspekt i att tillägna sig språket och att där spelar

förståelse för det man läst en viktig roll. Kuşdemir & Bulut (2018, s. 97) förklarar att när en individ uppnått en viss nivå inom läsning kan detta användas som ett verktyg för att tillägna sig information, analysera informationen och förstå informationen. Att förstå information som läses kräver dock en nivå av förståelse, vilket betyder att en utvärdering av läsförståelsen är av yttersta vikt. För att en individ ska förstå en text som hen läser krävs strategier som hjälper individen att bilda en förståelse. Dessa strategier behöver inte vara explicita i stunden eller något som individen tänker på just då, det viktigaste är att strategierna finns till hands när individen behöver dem (s. 97).

Det räcker inte med att endast avkoda för att skapa förståelse, läsaren behöver skapa mening i texten (Bråten 2008, s. 14). Därför krävs det ett samspel mellan texten och läsaren för att bilda en fördjupad kunskap som resultat (Bråten 2008, s. 15). Vi hävdar att läsförståelsestrategier är ett effektivt sätt att utveckla och fördjupa samspelet mellan läsare och text.

Skillnaden mellan färdigheter och strategier

Det tredje tema vi kan se är att det är skillnad på färdigheter och strategier - färdigheter är omedvetna mentala processer medan strategier är medvetna uttalade processer. Läsning för goda läsare är en aktiv tankeprocess och att tankeprocessen aktiveras av användning av läsförståelsestrategier som är på förhand förklarade och kan plockas fram som redskap för användarna. Studier i läsförståelsestrategier som sedan jämförts och korrelerar med varandra stödjer tesen om att läsförståelsestrategier som förklarats på förhand och sedan använts vid läsning bidrar till ökad läsförståelse (Dewitz, Jones & Leahy 2009, s. 104).

Därför diskuterar Afflerbach, Pearson och Paris (2008, s. 364) att det finns en distinkt skillnad mellan *reading skills* och *reading strategies* och att särskilja mellan dessa två begrepp är avgörande för en bra undervisning. *Skills* kommer i fortsättning att skrivas som *färdighet* och *strategies* som *strategier*. Afflerbach, Pearson och Paris (2008, s. 371) menar att det är oerhört viktigt att göra skillnad på begreppen, färdighet bör förstås som automatiska processer medan strategier som medvetna kontrollerade processer. För att bli goda läsare måste elever kunna växla både mellan automatiska processer och de processer som är medvetna och kontrollerade, de behöver alltså kunna tillämpa strategier när deras färdigheter inte räcker till. Afflerbach, Pearson och Paris konstaterar att vid lättare text räcker det ofta med färdigheter, men för att kunna överkomma svårare texter och utvecklas som läsare krävs det att det finns

strategier som elever kan använda för att utveckla sin läsning. Eckerholm (2018, s. 15) använder liknande begrepp i sin avhandling för att definiera begreppet läsförståelsestrategi. Enligt Eckerholm innebär läsförståelsestrategier att läsaren aktivt konstruerar mening, reflekterar över text samt läser för att få ny kunskap.

Det är då viktigt att förstå att läsförståelsestrategier är mentala aktiviteter där läsaren väljer sätt att tillägna sig, strukturera och inhämta information från skriven text, även styra och reflektera över sin egen textförståelse (Bråten 2008, s. 69). En god läsare väljer olika strategier för olika syften och olika texter, goda läsare är flexibla då de har syftet med läsningen klart för sig innan läsningen (s. 70). Exempelvis kan man inte läsa en tågtdatabell som en skönlitterär bok, utan olika strategier krävs för att förstå texten. Det är tydligt att elever som har god förmåga att läsa i större utsträckning använder sig av strategier och är flexibla med vilka strategier som bör användas och när dessa bör användas än elever som har problem med att förstå vad de läser. Något som skiljer goda läsare och läsare som har problem med läsning är att läsare med problem aktivt väljer att inte använda strategier i sin läsning. Dock har elever med svag läsförmåga en chans att öva och på sikt bli goda läsare och detta genom undervisning (Bråten 2008, s. 71). Det finns flera olika typer av strategier som lärare bör undervisa sina elever i, Bråten nämner samma strategier som Barbro Westlund, vilka kommer att definieras och redogöras under rubriken teoretisk bakgrund.

Ytterligare ett steg i att utveckla sin läsning är engagemang. Elever som är engagerade och motiverade läser mer i och utanför skolan än de som inte är det. Elever som läser mer får dessutom mer mängdträning som i sin tur leder till mer läsning (Applegate & DeKonty Applegate 2010, s. 226).

Om lärare framgångsrikt ska lära ut läsförståelsestrategier till sina elever behöver de först förstå vikten av att elever tillägnar sig kunskaper i läsförståelsestrategier och att eleverna sedan kan omsätta dessa i praktiken. Det betyder även att läraren måste sätta elever i situationer där de får en upplevelse i läsningen, motivation och verktyg för att ta sig an texter. Det betyder även att explicita strategier, modellering, underlättar läsning och framförallt en närvarande lärare i processen är av absolut vikt för att elever ska bli goda läsare (McLaughlin 2012, s. 433).

Motivation och upplevelse av läsande som en meningsfull aktivitet

Det fjärde temat vi har kunnat urskilja är att engagemang och en upplevelse av på läsning som en meningsfull aktivitet spelar en avgörande roll för elevers fortsatta läsning. Vi kan se att motivation är en drivande faktor i läsutvecklingen och att goda läsare läser även på fritiden.

Det finns stöd i forskning att goda läsare inte utvecklas genom slumpen, utan att flera faktorer samverkar. Lärarledda aktiviteter som gör läsning motiverande, ger möjlighet till att se ett högre syfte med och i läsning och i texter, (Applegate & DeKonty Applegate 2010) hävdar att lärarengagemang verkar vara avgörande. När en elev har tillägnat sig läsförståelsestrategier ökar även motivation för att läsa, vilket leder till att elever deltar i större utsträckning i läsaktiviteter och på sikt ökar sina akademiska framgångar (Kuşdemir & Bulut 2018, s. 108). McLaughlin (2012, s. 433) lyfter vikten av upplevelsen och verktyg. Att bli en god läsare är alltså en process där läraren har en stor roll.

Behovet av strategier för att utvecklas som läsare

I det femte temat ser vi att strategier behövs för att elever ska utveckla sin läsning och för att överbrygga klyftan mellan goda och mindre bra läsare. Dewitz, Jones och Leahy (2009, s. 104) ställer två frågor. Hur ska läsförståelsestrategier introduceras och läras ut? Hur ska lärare kunna försäkra sig om att elever har internaliserat och använder sig av läsförståelsestrategierna? Dewitz, Jones och Leahy menar att först och främst måste läraren ge eleverna en explicit undervisning om strategierna, vad de innebär och hur de används för att man ska förstå en text. För att detta ska kunna uppnås behövs modellering från läraren i hur man använder sig av strategierna. Gradvis kommer eleverna då att internalisera strategierna och sedan automatiskt använda dessa, något som bekräftas av Duke och Pearson (2002, ss. 208–209) som även de hävdar att strategier kommer gradvis att internaliseras och vissa kommer att ske automatiskt vid läsning.

Palincsar och Brown (1984, s. 119) skriver att i deras undersökning om läsförståelse fann de att en signifikant skillnad mellan goda och svaga läsare är att goda läsare i större utsträckning kan ta sig an texter där de inte har någon förförståelse. Författarna såg också att goda läsare kunde ta till sig information från mindre lättlästa texter och ändå tillgodogöra sig nödvändig

information. Palincsar och Brown (1984, s. 120) identifierar *reciprocal teaching* som nödvändiga strategier för svaga läsare för att de ska få full förståelse för den skrivna texten. Explicita läsförståelsestrategier är väl fungerande för ökad läsförståelse, men en inlärare behöver också hjälp av en mer kunnig läsare för att behärska strategierna. Alltså, elever behöver till exempel en lärare som stöttar dem i deras läsning och visar genom modellering hur man använder strategier (Palincsar & Brown 1984, s. 123). Det betyder att individer alltid kan stärkas som läsare, vilket i sin tur innebär att genom lärares anvisningar, undervisning i strategier samt modellering kan människor bli aktiva och goda läsare samt utvidga sin läsförmåga. För att överkomma klyftan mellan goda och mindre bra läsare behöver strategier läras ut så att elever kan lyckas. Lärare måste då skapa situationer och relationer till elever där en djupare förståelse och relation till läsning upplevs och elever måste också uppleva att de lyckas (Pressley & Gaskins 2006, s. 110).

Om elever ska kunna använda läsförståelsestrategier behöver de först en explicit undervisning i dessa. De behöver veta vad strategierna innebär och läraren behöver modellera hur man använder strategierna. Pourhosein Gilakjani och Sabouri (2016, s. 229) poängterar att, utifrån deras egen studie, läsförståelsestrategier är grunden för en god läsförståelse vilket bekräftar det som Dewitz, Jones och Leahy (2009) lyfter fram.

Questioning the author är en läsförståelsestrategi där läsaren får ställa frågor om författaren och dennes avsikt med texten. Detta visar sig ge djupare förståelse och mer ingående frågor till texten vid samtal förklarar (Beck, McKeown, Sandora, Kucan & Worthy 1996, abstract, stycke ett). I undersökningen Beck et al. genomförde visade resultatet även att elevernas språkliga förmåga utvecklades vid användning av QtA samt att ordförrådet stärktes.

Mycket av den forskning som har gjorts utgår från observationer och intervjuer med goda läsare och vad de gör för att ta sig an en text. Goda läsare ser till hela textens form, med rubriker och stycken, är aktiva, tar många beslut under sitt läsande och ställer frågor för att reda ut oklarheter. Många av de strategier som presenteras i kommande avsnitt knyter an till de egenskaper som Duke och Pearson (2009, ss. 205–206) har presenterat.

Om lärare inte förstår att läsförståelse är en krävande process för barn, ungdomar och även vuxna så kommer individer ha problem akademiskt men även i det sociala livet. Därför måste lärare inse vikten av läsförståelse för kommande yrkesliv (Kendeou, McMaster & Christ 2016, s. 63). Kendeou et al. menar att företeelsen att förstå en läst text är en av de mest komplexa kognitiva aktiviteter som människors hjärnor kan ägna sig åt. McMaster, Kendeou och Espin (2007, s. 291) undersökte hur man kan stärka svaga läsare i deras läsning och fann att metakognitiva strategier i synnerhet kan bidra till att öka läsförståelse. Westlund (2015, s. 111) hänvisar till Flavell som påstår att läsaren bör lära känna sig själv som en tänkande och reflekterande individ. Det innebär att läsaren får ett metakognitivt förhållningssätt och därför i större utsträckning kan kontrollera sitt eget lärande. Ett metakognitivt förhållningssätt att "att läsa är att tänka". Mycket av kunskapsinhämtningen i alla ämnen sker via läsning.

Explicita läsförståelsestrategier i kombination med diskussion om den skrivna texten är ett recept på en lyckad läsförståelse som utvecklar inte bara bättre förståelse utan även metakognition. Det krävs en balans mellan dessa samt läsning av texten för att föra förståelsen framåt (Duke & Pearson 2002, s. 207). Forskning visar att undervisningen är som mest effektiv om den baseras på elevernas tidigare erfarenheter och att detta är något lärare måste ta hänsyn till (Kraayenoord 2010, s. 208). Kraayenoord identifierar även några särskilt viktiga läsförståelsestrategier för att utveckla elevernas metakognition, vilka är, *predict*, *summarizing*, *questioning* och *clarifying*. Alltså samma strategier som benämns som *reciprocal teaching*, vilket är en av angreppssätten som Barbro Westlund behandlar i sin avhandling.

Sammanfattning och slutsatser

Den viktigaste slutsatsen vi har dragit utifrån vår sammanställning av tidigare forskning är vikten av uppdelningen mellan strategi och färdighet (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). En sådan uppdelning medför ett perspektiv där elever både har förmågor i form av redan internaliserade färdigheter men att de kan lära sig flera och sedan internalisera. Som lärare blir en följd av en sådan uppdelning att elevers förmåga att förstå vad hen läser inte är färdig när eleven kommer i klassrummet, eller att det är upp till eleven att hitta på sätt att lösa problem som de kan stöta på och att det avgörande blir ansträngning. Vår slutsats är istället att de

verktyg som eleven behöver för att läsa för att lära är något som kan och ska förmedlas via undervisning.

Ett av de teman som tydligt gick att urskilja i den tidigare forskningen är perspektivet på läsförståelse och att vara en god läsare är viktigt om individen ska kunna vara en medborgare i en demokrati. Läsförståelse blir i det här perspektivet även ett sätt att bli en självständig och tänkande människa (Bråten 2008; Izquierdo Castillo & Jiménez Bonilla 2014).

En väsentlig del om individen ska kunna medverka i ett demokratiskt samhälle är att ha en god läsförståelse och kunna läsa. Det är tydligt att om skolväsendet ska kunna producera goda medborgare och ge möjligheter att delta i demokratiska processer och då leva ett självständigt liv är det också upp till lärarna att vara medvetna om detta, vilket motiverar vår frågeställning.

All tidigare forskning bidrar till att motivera våra frågeställningar. Det krävs strategier, att elever läser aktivt och engagerar sig i sin läsning för att fortsätta läsa och utvecklas som läsare och att lärarledd undervisning är avgörande för att skapa goda läsare. Frågeställningarna står på axlarna av den tidigare forskningen inom området, både i förståelse av begrepp och problemformulering.

TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Den teoretiska bakgrunden i uppsatsen bygger på Bernsteins kodteorier och rekonstextualiseringsbegrepp (Norlund 2009), Westlunds (2015) forskning om läsförståelsestrategier och har Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärandet. Bernsteins teorier om språkkoder och social reproduktion ligger som teoretisk motivering till vår förståelse av relationen mellan skolvärlden och samhället, men det tjänar också som ett perspektiv som pekar på de förutsättningar elever kommer in i klassrummet med som vi menar att det behövs en förståelse för när man planerar undervisning.

Bernsteins kodteorier lyfter en aspekt av den samhälleliga reproduktionen i form av språkkulturer. Elever kommer inte in i klassrummet som tomma blad utan beroende på deras klassbakgrund ser förutsättningarna helt olika ut. Medelklassbarn får med sig ett avkontextualiserat språk och en medvetenhet om vad som förväntas av dem i skolsammanhang från hemmet, barn från en arbetarklassbakgrund har inte med sig det utan har ett mer kontextuellt språk (Lundgren & Bernstein 1983, s. 176) En slutsats vi drar från

Bernstein är att bryggan måste överbryggas, och att det krävs språkliga redskap för det. Westlund bidrar med en analys för vad som saknas genom uppdelningen i strategier och färdigheter, men också med verktyg genom de strategier för ökad läsförståelse som presenterats i tidigare avsnitt.

Bernsteins kodteorier

Teorier, i det här fallet olika läsförståelsestrategier, skapas och utvecklas i akademiska sammanhang. De måste sedan flyttas från ett akademiskt sammanhang till ett klassrum och göras förståeliga för elever. I Bernsteins teorivärld kallas det rekontextualisering (Norlund 2009). Även om läsförståelsestrategier rekontextualiseras tenderar dem att vara inom en horisontell, icke-kontextuell, språkdiskurs. Att introducera och knyta an teorierna till klassrummet och till text blir att rekontextualisera men även att flytta från en horisontell till en vertikal språkdiskurs när något konkret för eleverna begripliggörs.

Norlund 2009 (s. 49) hävdar att det inte råder ett motsatsförhållande mellan de olika diskurserna. Diskurserna ska ses som komplement och som en deskriptiv analys av två kunskapsdiskurser som samexisterande. Bernstein använder två modeller, en horisontell och en vertikal diskurs. Den vertikala diskursen kan förenklat beskrivas som formellt eller officiellt skolspråk medan den horisontella står för icke-formell vardagskunskap (Norlund 2013, s. 45) Den horisontella diskursen finns ofta inom ett familje- eller kamratsammanhang och kan vara svår att distansera från det sammanhanget. I den vertikala diskursen är språket mer specialiserat och rekontextualiseras, det vill säga flyttas, från akademi till skolvärlden för att göras tillgängligt för lärande och överföring sker individuellt, språket blir därmed avkontextualiserat. I den vertikala diskursen är abstrakta begrepp och diskurser bortom det direkta vanligare (Norlund 2013, s. 45)

Vi menar att elevers olika språkliga förutsättningar är ett viktigt perspektiv i diskussionen om läsförståelse, och måste ingå i planeringen av läsförståelseundervisningen. Elever som inte börjar skolan med ett förarbete av icke-kontextuellt språk, samtal och diskussion har andra förutsättningar. Verktyg och begrepp så som *huvudperson*, *protagonist* eller "vem det handlar om" eller verktyg som att förutspå eller översiktsläsa är strategier som behöver förmedlas till eleverna, inte enbart existera som förmågor hos elever som tillgodogjort sig dem på annat vis.

Vi använder oss av Norlunds tolkning av Bernstein, Bernstein och Norlund menar att social bakgrund spelar roll. Elever med medelklassbakgrund har i större utsträckning fått utveckla och öva förmågor som bygger på att man abstraherar, falsifierar, generaliserar (Norlund 2009, s. 52). Norlund lyfter exempelvis att barn med en så kallad medelklassbakgrund i större utsträckning ser på nyheterna eller andra faktaprogram. Lärare behöver då beakta att barn från en arbetarklassbakgrund har en högre tendens att förstå, klassificera och tala utifrån kontext och den egna upplevelsen av fenomen medan medelklassbarnen tenderar att även kunna göra mer icke-kontextuella eller icke-direkta klassificeringar och tolkningar i sin undervisning (Lundgren & Bernstein 1983, s. 183).

Enligt Bernstein så existerar inte skolan som en separat sfär från samhället, utan klasskillnader följer med in i utbildningen och att det där sker en samhällelig reproduktion på ett horisontellt plan (Bernstein & Lundgren, 1983, ss. 12–13). Om elever ska ha samma förutsättningar och bedömas utifrån samma mål måste de få så liknande förutsättningar som möjligt, därför behöver elever i samma utsträckning få tillgång till kunskap och språkbruk som existerar inom en vertikal diskurs. Andersson (2013, s. 72) hänvisar till Bernsteins teori som visar att medelklassbarn lyckas bättre i skolan än arbetarklassbarn. Bernstein hävdar att det inte var intelligensen utan snarare språket som gav medelklassbarnen större framgångar i skolan. Den enda skillnaden där medelklassbarn lyckades bättre var i muntliga intelligenstester och att det inte fanns någon skillnad i icke-verbala intelligenstester. Enligt Bernstein använder sig elever av en begränsad kod och en utvidgad kod i verbala test och medelklassbarn bär med sig den utvidgade koden från hemmen medan arbetarklassbarn inte gör det (Lundgren & Bernstein 1983, s. 176). Den horisontella diskursen kan exempelvis innehålla ett specialiserat språk som är gångbart i vissa informella sammanhang men inte i andra. Elevernas existerande strategier och språk för att uttrycka förståelse för text ska inte ersättas och syftet med undervisning i läsförståelsestrategier är inte att eleverna ska memorera, mästra eller ersätta redan existerande sätt och begrepp som de har för att förstå text utan att nya metoder ska tillkomma och att färdigheter och strategier ska utvecklas för att elever på ett likvärdigt vis ska kunna ta sig an olika slags texter i skolsammanhang.

I vår förståelse rör det sig inte om brist hos dessa elever där deras språk är fel och behöver åtgärdas, utan att dessa elever har rätt att få tillgång till ett fördjupat och utvecklat språk utöver det som de redan har och använder.

Utifrån Bernsteins kodteori (Andersson 2013; Norlund 2009) och förståelse för hur olika språkkulturer reproduceras medföljer vissa slutsatser som är avgörande för vår förståelse av lärarens uppdrag och relation till elevgruppen. Eleverna existerar inte i ett vakuum som är klassrummet

En slutsats vi drar är att eleverna inte existerar i ett vakuum som är klassrummet. Det kan vara lätt att minimera, uppleva och förstå elevgruppen så som vi upplever dem i klassrummet. Individier frånkopplade sammanhang där deras motivation och prestationer är den enskilda drivkraften för skolresultat och inte som en del av en större samhälllig reproduktion och är olika och har olika språkdiskurser när de kommer in i klassrummet.

Eleverna är en del av en social reproduktion och deras språkkulturer och förutsättningar är olika när de kommer in i klassrummet. Med den vetenskapen blir lärarens roll inte bara en förmedlare av information som eleverna ska tillgodogöra sig, utan läraren har också en uppgift att förmedla språkliga redskap. När vi talar om läsförståelsestrategier är det ett exempel på ett avkontextualiserat språk och verktyg för att ta sig an och förstå olika sorters text. Utifrån ett rättviseperspektiv med Bernsteins syn på kontextuell och icke-kontextuella språkförmågor blir en stegvis och konkret undervisning där läsförståelsestrategier, som är abstrakta verktyg, bryts ner, diskuteras och tillämpas ett sätt ge eleverna i klassrummet liknande förutsättningar för lärande.

En invändning mot en sådan undervisning är att lärare utvecklar bristperspektiv på sina elever från en arbetarklassbakgrund. Det stämmer inte. Syftet är inte att ta bort eller ersätta en form av språkbruk utan att ge tillgång till ytterligare språkbruk. Olika sorters språkbruk lämpar sig i olika sammanhang, och fungerar som verktyg i olika grad. Att ge alla elever tillgång till ett skolspråk för att nå målen är fråga om rättigheter.

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Bernsteins teorier om olika former av språk beroende på samhällsklass ger oss ett redskap för att förstå pedagogik och lärandet samt skolan i relation till den samhällsliga reproduktionen. Lev Vygotskijs sociokulturella perspektiv är ett redskap som vi i uppsatsen använder för att förstå hur lärandet fungerar som fenomen, var det kommer ifrån och hur det förs vidare.

Inom ett sociokulturellt perspektiv på lärande menar man att genom interaktion mellan elev och lärare skapas kunskaper och redskap förmedlas, i det här sammanhanget innebär redskap olika läsförståelsestrategier. Vygotskij hävdar att redskap, både teoretiska och rent fysiska, skapas genom utbyte mellan människor (Säljö 2010, ss. 21–22). När vi talar om läsförståelsestrategier och förståelsen av kunskap är det något som skapas genom interaktion. Det blir tydligt att formen för undervisning av läsförståelsestrategier inte kan vara en sådan där eleven får utforska och lösa problem själva, utan att lärare konstruerar interaktionen på ett sådant vis att redskap för att arbeta med texter delas och utarbetas tillsammans med eleverna.

Ur Vygotskij's perspektiv är människan ständigt under utveckling och kan ta till sig kunskap i alla stadier av livet vilket är idén om den *proximala utvecklingszonen* som myntats av Vygotskij och som kommit att genomsyra stora delar av den svenska skolan (Säljö 2014, s. 305; Vygotskij 2001, ss. 330–331). Vygotskij diskuterar att utveckling och lärande är pågående process och när människor behärskar en viss kunskap är de nära att behärska ny kunskap, då befinner sig människan i *den proximala utvecklingszonen* (Säljö 2014, s. 305; Vygotskij 2001, ss. 330–331).

Ett sociokulturellt perspektiv och innehåll i läsförståelseundervisning

I undervisningen av läsförståelsestrategier finns arbetssätt för att utveckla elevers läsförståelse och möjlighet att strategiskt möta och förstå text. Westlund (2013; 2015) har presenterat ett antal sådana undervisningssätt där olika strategier och mål systematiseras och exempel på hur en undervisning för ökad läsförståelse kan se ut. I enkäten är det ett antal av dessa strategier som valts för att ta reda på hur och i vilken grad de används. Vi placerar Westlund, och oss själva, i en sociokulturell ansats i förståelsen av lärandet, lärarens roll och undervisningens struktur.

Medan Vygotskij, grundare av det sociokulturella perspektivet, talar om lärandet generellt så talar Westlund konkret om lärandet och dess innehåll för att strategiskt ta sig an en text. Westlunds bidrag till den här uppsatsen är en konkreta metoder för användning av läsförståelsestrategier och hur dessa ska användas, samt konkreta begreppsliga metoder som på ett kvantitativt vis kan kartläggas.

Syftet är att lärare ska skapa en undervisning och ge verktyg åt eleven så att hen själv kan ta

vara på kunskaper som delges och sedan utveckla dessa samt ta ansvar för att konstruera sin egen kunskap genom aktiva insatser, lässtrategier, lärarhandledning och undervisning och sedan själv ansvara för sitt lärande (Westlund 2009, s. 38). För att elever ska få möjlighet att tillägna sig kunskap krävs det att de har en aktiv interaktion med sin lärare som ska ge eleverna verktyg för lärandet samt hålla en aktiv dialog med eleverna. Det är genom yttringar och genom att delge varandra tolkningar som nya idéer formas och kunskap och för lärandet framåt (Westlund 2009, s. 39). Att undervisa läsförståelsestrategier har ett konstruktivistiskt perspektiv det vill säga att förmågorna kan utvecklas och förändras, därför måste läsförståelseundervisningen vara *explicit*, med det uttalade och synlig för eleverna. Elever behöver uttalade strategier för *hur* de ska ta sig an en text. Målet är att eleverna inte bara använda sig av läsförståelsestrategier utan bli goda läsare.

Enligt Westlund (2013 s. 65) bör undervisning av läsförståelsestrategier genomföras genom att arbeta med texter och ha det kontextuella med, det vill säga den aktuella texten, som utgångspunkt när man talar om och använder strategier. Fokus ska inte ligga på att memorera strategier, utan på förståelse av texter. Det måste skapas en gemensam förståelse kring begreppen och förståelsen ska ske i samband med texter, inte som två separata aktiviteter (s. 65). Genom att använda sig av läsförståelsestrategier och diskutera texter av olika slag kan man som lärare tillsammans med eleverna i undervisningen vandra mellan en horisontell och vertikal diskurs, eller ett kontextualiserat och avkontextualiserat språk. Texten och elevernas egna ord för att beskriva texten tillsammans med läsförståelsestrategier blir ett sätt att vandra mellan elevernas egna kontextuella språkbruk till ett mer icke-kontextuellt.

Interaktion uppstår i undervisningen, och utformningen av undervisningen behöver vara på ett sådant vis att olika läsförståelsestrategier ges till eleverna Westlund (2013, s. 65). En sådan undervisning är en textnära undervisning där läraren modellerar och ger stödstrukturer för hur läsförståelsestrategierna används. Westlund är noga med att det inte är två separata moment och att eleverna inte ska lära sig olika modeller, utan att en framgångsrik läsare är någon som kan använda flera olika strategier vid olika tillfällen för att förstå olika sorters texter (s. 65). Därför behöver den textnära undervisningen vara i dialog med eleverna och modellerande på det viset att eleverna både kan se hur strategierna används och till slut själva kunna använda dem. Genom interaktion och förmedling av verktyg utvecklas elever tillsammans och genom lärarens stöd till läsare (Westlund 2013).

Slutsatser och teoriernas omsättning i uppsatsen

Det finns flera skäl för att skolan har som uppgift att utveckla ett språkbruk inom den vertikala diskursen. Ett specialiserat ämnesdidaktiskt språk ger en större möjlighet att diskutera med andra, göra kopplingar och bidrar till en djupare förståelse som är beroende av den lokala kontexten. Om elever saknar dessa färdigheter måste de utvecklas för att kunna förstå text. I arbetet används Westlunds *Aktiv läskraft* (2015). I *Aktiv läskraft* presenterar Westlund beprövade metoder för utveckling av läsförståelse samt olika perspektiv på hur och varför det är viktigt för elevers lärande. Med läsförståelsestrategier skapas förutsättningar för en interaktion som både utmanar till och låter elever hamna i en proximal utvecklingszon (Westlund 2015, ss. 111–112). Det är viktigt att påtala att strategierna inte försvinner när de väl behärskas, de kan på sikt automatiseras. Det finns ett flertal olika strategier, ingen viktigare än den andra, men som tillsammans utgör en god grund för att ge elever redskap att förstå text. Strategierna är inte bundna till en specifik sorts text, så som skönlitteratur eller sakprosa, utan är användbar inom alla delar av svenskämnet och är användbart i lärsituationer i andra ämnen.

Om eleverna ska bli goda läsare och själva kunna ta ansvar för sin egen kunskapsutveckling kan lärare följa Westlunds modeller för läsförståelsestrategier som hon listar i *Aktiv läskraft* (2015). Med Westlunds läsförståelsestrategier skapas förutsättningar för en interaktion som både utmanar och låter elever hamna i den proximala utvecklingszonen och därigenom får eleverna utvidga sin språkliga kompetens men också medel för att närma sig skolspråket. Nedan listar vi de läsförståelsestrategier som Westlund definierat som en modell för lärande.

Tabell 1. Westlunds (2015) läsförståelsestrategier

Tabellen redovisar Westlunds operationaliserade läsförståelsestrategier samt en kort sammanfattning över dess syfte

“Tänka-högt-metoden”	Läraren löser problemet och modellerar sin lösning genom att muntligt redovisa för varje steg.
“Reciprocal teaching”	Läraren använder sig av fyra strategier som goda läsare använder sig av för att förstå texten som de läser.
“Predict”	Att förutspå vad en text handlar om. Det innebär att ställa hypoteser som är grundade på förkunskap om texten och individens egna kunskap.
“Questioning”	Frågor ställs till texten och dess delar för att belysa vad som inte förstås eller som kan förtydligas.
“Clarifying”	Grupper kan tillsammans slå upp betydelser för ord och leta efter ledrådar i texten vad som ge indikationer på betydelser av ord eller fraser. När läsarna har lyckats avkoda ord kan de gå vidare till att försöka klargöra vilka idéer texten är baserad på till exempel budskap och tema.
“Summarizing”	Läsaren övar på att sortera den viktigaste informationen i texten, ta bort information som inte är viktig, sortera dessa. Detta görs i ett klassrum där eleverna får göra detta tillsammans.
“Textkopplingar”	Text-till-själv koppling innebär att individen tolkar och förstår innehållet genom att göra inferenser från sig själv och sina egna erfarenheter. Text-till-text koppling innebär att läsaren gör jämförelser mellan det hen läser och det som hen har tidigare läst. Text-till-världen innebär att individen gör jämförelser mellan texten och det som sker i omvärlden
“Transactional Strategy Instruction”	Det som är viktigt i TSI är hur eleverna och läraren stöttar varandra och utbyter sina tolkningar för att främja förståelse i det som blivit läst. TSI handlar inte om att uppmana elever att göra något explicit, snarare att ställa frågor som “Jag undrar hur ni tänker om det stycket vi precis läst” då eleverna och läraren får visa sina tankeprocesser för varandra.
“Questioning the Author”	QTA är ett läsförståelseprogram där eleverna får lära sig att inte bara skapa mening i text och kritiskt ifrågasätta författaren och meningen bakom texten. Läsförståelsen handlar om att författaren inte är felfri och bör därför ifrågasättas.

METOD

Kvantitativ metod

Uppsatsens frågeställningar är av en empirisk art, det vill säga att svara på ett syfte ge ett numerärt klagörande hur och vilka strategier som används i den kommun som undersökningen genomförs i. Med frågeställningar som dessa följer en kvantitativ metod. Kvantitativ metod utgörs ofta av ett matematiskt tillvägagångssätt. Syftet är att analysera siffror eller uppgifter som kan göras om till siffror (Eliasson 2018, s. 7) och göra dem mät- och jämförbara. Det finns olika metoder för ett sådant arbetssätt, bland annat enkätstudier så som i den här uppsatsen (Eliasson 2018, s. 28). Kvalitativ metod har inte som mål att djupdyka i varje enskilt fenomen eller respondents svar, utan målet med arbetet är att få en bred och övergripande bild av ett fenomen.

En av de vanligaste metoderna för kvantitativa studier är enkätstudier och med enkäter finns möjligheter att fånga in och få en översikt hos större grupper, men inget fördjupat resultat (Eliasson 2018, s. 28), vilket passar för att få svar på våra frågeställningar. Det ska sägas att undersökningar via enkäter inte kan garantera en helt korrekt återspeglning av verkligheten men för gruppen man undersöker blir svaren, vid hög svarsfrekvens, generaliserbara och man kan göra vissa antaganden (Björkdahl Ordell 2007, s. 84). Att använda en enkät är ett effektivt sätt att nå en stor målgrupp på kort tid, specifikt en internetenkät når ut till alla respondenter med en gång.

Enkät som metod är lämpligt för att kartlägga hur ofta eller hur vanligt förekommande ett fenomen är. Genom att använda enkät som metod får man möjlighet att sammanställa bakgrundsfaktorer om deltagarna, så som examensår, ålder eller ämneskombinationer, och se om det finns någon relation eller trend i hur respondenten svarar på frågorna (Björkdahl Ordell 2007, s. 85). Sakfrågorna kan fungera som underlag till diskussion om sambandet med vissa strategier och antal år inom yrket (Trost 2012, ss. 65–68). De får alltså inte avhandla inställningar utan endast avhandla fakta som kan kopplas till frågeställningarna. Det knyter tydligt an till en kvantitativ studie - syftet med enkätstudien är att generera jämför- och mätbara resultat.

Genom grundskoleförvaltningen i kommunen där vi ville genomföra enkätundersökningen, fick vi tillgång till behöriga svenska- och svenska som andraspråkslärares e-postadresser. Därefter användes Sunet Survey för att maila ut och samla in svar på enkäterna. Svaren exporterades sedan till SPSS för att kunna sammanställas och jämföras på ett enkelt sätt.

Vi har haft som ambition att göra en totalundersökning som visar hur verkligheten är beskaffad. Genom att maila en enkät till samtliga utbildade lärare i svenska och svenska som andraspråk i vår valda kommun ville vi undersöka i vilken utsträckning strategierna som Westlund definierat i *Aktiv läskraft* (2015) används.

Vi gör en undersökning i en av 290 svenska kommuner, där kommunen kan beskrivas som medelstor. Med det kan vi eventuellt kunna peka ut en intressant aspekt som kan generera fler frågor om användningen av läsförståelsestrategier.

Utskick och deltagande

Enkäten skickades ut till de 98 lärare som är behöriga i svenska och svenska som andraspråk samt undervisar i svenska i årskurs 7–9 i en medelstor kommun i Västsveriges och undervisar på någon av kommunens högstadieskolor. Av de 98 som blev tillfrågade valde 25 respondenter att svara på enkäten, vilket innebär att svarsfrekvensen ligger på 25,51%.

Då svarsfrekvensen är för låg för att kunna dra några generella slutsatser utifrån alla yrkesverksamma och behöriga lärare i svenska och svenska som andraspråk i kommunens skolor kan vi endast fokusera på de respondenter som svarat på enkäten och se om det går att urskilja några tendenser.

Respondentgruppens sammansättning

I respondentgruppen finns det en lektor, sju förstelärare och 17 ämneslärare. När vi ser till lärarnas arbetslivserfarenhet är medianen 14 år, den lägsta två år och högsta 40. Det är sju stycken som varit verksamma i 2–10 år, tio som arbetat i 12–20 år och sju respondenter som arbetat i 21–30 år och en som har arbetat i mer än 30 år. Det är även en relativt jämn fördelning i examensår. Mellan 1980–1999 har nio av lärarna tagit examen, åtta mellan 2001–2009 och 2011–2019 tog nio examen.

När vi ser till andraämne är det tydligt att en stor andel av respondentgruppen även undervisar i engelska. Den andra största gruppen är SO-ämnena. Tre av lärarna undervisar även i språkämnen tyska, finska och franska.

Enkäten

Utifrån Westlund (2015) har vi konstruerat ett antal slutna och öppna frågor (*Bilaga 1*) för att kunna besvara de uppställda frågeställningarna. Frågorna i enkäten är kryssfrågor där respondenten kan delge hur frekvent de använder sig av respektive läsförståelsestrategi. Enkäten avslutas med en öppen fråga där respondenten kan infoga något som hen tycker är viktigt. Den öppna frågan möjliggör eventuella förtydliganden eller tillägg som de andra frågorna inte lämnar utrymme för. Utöver kryssfrågor där respondenten fick svara på i hur stor utsträckning de använde sig av specifika läsförståelsestrategier fick de även svara på sakfrågor om hur länge de har arbetat, examensår, om de är förstelärare eller lektor och om de har några andra ämneskombinationer än svenska och svenska som andraspråk.

Under varje läsförståelsestrategi som presenterades medföljde en förklaring av densamma. Det är viktigt att respondenterna förstår vad som menas för att få så hög svarsfrekvens som möjligt.

Även om urvalsgruppen är homogen i bemärkelsen att alla har samma uppdrag finns det flera faktorer som skulle kunna påverka i vilken grad behöriga lärare i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 7–9 i den mellanstora stad i Västsverige som vi valt undersöka använder sig av läsförståelsestrategier i sin undervisning.

Validitet och reliabilitet

Validitet innebär man undersöker det som verkligen ska undersökas (Patel & Davidson 2019, s. 129). I den här uppsatsens fall innebär det att rätt frågor ställs i relation till frågeställningen. I vår enkät finns det en tydlig röd tråd i relation till frågeställningen. Respondenterna får tydliga frågor om hur de arbetar med läsförståelsestrategier. Det finns en tydlig uppdelning mellan olika områden och mellan olika teorier och varje fråga söker också ett svar. På det sättet menar vi att vi har underlättat för respondenterna att förstå frågan och gett dem möjligheten att ge ett adekvat svar.

Det finns en risk med observationer då den lärare som undervisar kan komma att välja en av de metoder vi beskriver eller på annat vis ändrar sin undervisning på grund av att de blir observerade därför är enkät att föredra i detta avseendet. Genom observatörens närvaro i klassrummet, oavsett medvetet eller ej, kan det uppstå en situation där lärarens fokus ligger på sin egen prestation än själva undervisningen vilket eventuellt hade lett till en missvisande återspeglning av verkligheten. Lärare som missat, inte känt till eller av andra skäl inte använt läsförståelsestrategier hade kunnat hamna i en situation där de känt att de behövt ändra sin undervisning för att möta våra förväntningar. Genom en anonym enkät ökar därför reliabiliteten. Respondenten behöver inte stå öga mot öga med någon och är helt anonym i relation till oss som genomför undersökningen.

En enkät tillåter dessutom läraren att reflektera över sin undervisning. Under en observation hade vi exempelvis enbart kunnat utröna två kategorier - alltid och aldrig när läraren i själva verket oftast använder läsförståelsestrategier av olika slag, men över tid. Vi vet inte om lärare rapporterar korrekt, men frågorna är tydligt utformade, alla frågor ber respondenten endast om ett tydligt svar. Det finns korta förklaringar av begrepp och teorier för att frågorna ska vara tydliga.

Urval

Enkäterna delades ut digitalt till alla behöriga lärare i svenska i årskurs 7–9 i kommunala skolor i en medelstor kommun i Västsverige. I urvalsgruppen ingår inte lärare som arbetar på de olika friskolorna i kommunen. Det hade definitivt varit av intresse att innefatta alla behöriga lärare i kommunen som undervisar, men på grund av att offentlighetsprincipen inte innefattar friskolor blir det svårt att få kontakt med och tillgång till mailadresser i en utsträckning som skulle göra det representativt även för den gruppen skolor.

Urvalet bestod av 98 lärare som är behöriga lärare i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 7–9 i kommunens skolor.

Mål för enkäten var en svarsfrekvens på cirka 77%. Det är tillräckligt stort antal svar för att kunna göra generaliserade slutsatser om urvalsgruppen. Som minst behövde vi 50% svarsfrekvens för att kunna göra försiktiga generaliseringar eller kunna hävda tendenser. Vår svarsfrekvens om X procent kan ändå ge information av intresse. Björkdahl Ordell (2007 s.

87) menar att om undersökningen är omsorgsfullt genomförd kan resultatet för just den grupp som deltagit i enkäten ändå vara intressant, exempelvis i hur det ser ut i relation till annan forskning, om en intressant erfarenhet kommer upp eller en lucka i forskningssammanhang lyfts.

Etik

Vetenskapsrådet (2002, s. 7) ställer fyra krav för att forskningen ska genomföras på ett etiskt regelrätt sätt. Dessa krav är: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Dessa fyra krav hävdar Vetenskapsrådet tillsammans är ett kriterium för att en studie är etiskt regelrätt och dessa fyra krav har följts i studien.

Vad det gäller informationskravet fick respondenterna ett mail i samband med utskicket av enkäten som de ombads att svara på. I mejlet stod undersökningens syfte, vad respondenterna förväntades göra, hur deras svar skulle användas och att de när som helst kunde avbryta enkäten. Samtyckeskravet behandlades på det sättet att i enkätens början fick de via X svara ja eller nej på frågan: "Samtycker du till att dina svar samlas in och sammanställs enligt ovan?" samt att i enkätens beskrivning står det skrivet att respondenten kan avbryta sin medverkan när som helst. I beskrivningen av enkäten som skickades ut i mejlet till samtliga respondenter står det skrivet att i sammanställningen av enkäten kommer alla respondenter vara anonyma och ingen person kommer att kunna identifieras och skolan de jobbar på kommer inte heller att kunna identifieras, allt enligt Vetenskapsrådets (2002, s. 12) krav på konfidentialitet. Nyttjandekravet behandlas på så sätt att insamlingen av data bara berör studien och sammanställningen av svar för studien. Även detta skrivet i mejlet som skickades ut till respondenterna. Vi utgick från dessa fyra krav för att säkerhetsställa att undersökningen kunde genomföras på ett etiskt regelrätt säkert sätt för respondenternas skull såväl som för vår undersökning. Vi bedömer därför att vi lyckats upprätthålla etiskt hänsynstagande för vår undersökning.

Respondenterna valdes ut efter en specifik yrkeskategori och informationen har framgått till respondenten om varför de valts ut och enligt vilka kriterier, samt varför respondenternas medverkan har varit relevant.

RESULTAT

Läsförståelsestrategierna

I detta avsnitt kommer den del av enkäten där lärarnas självskattning av användandet av olika läsförståelsestrategier att redovisas. Respondenterna genomförde en självskattning utifrån en skala på 1–7 där 1 är 'aldrig' och 7 är 'alltid' gällande hur ofta de använder sig av läsförståelsestrategin i fråga.

Tabell 2. Användande av *tänka-högt-metoden*

Tabellen redovisar hur frekvent respondenterna använder sig av *tänka-högt-metoden*, hur många respondenter samt procentuell andel respondenter

Frekvens Aldrig - Alltid	Svarande respondenter	Procentuell andel (%)
1	0	0%
2	1	4%
3	3	12%
4	2	8%
5	6	24%
6	10	40%
7	3	12%
Totalt	25	100%

Resultatet visar att respondentgruppen har angivit skalstegen 2-7 i hur frekvent de använder *tänka-högt-metoden*. Inom skalstegen är skalsteg 6 det steg som angivits mest frekvent. Utöver det så finns en relativt stor spridning i intervallerna 2-7. Alla respondenter svarade på frågan.

Tabell 3. Användande av *reciprocal teaching*

Tabellen redovisar hur frekvent respondenterna använder sig av *reciprocal teaching*, hur många respondenter samt procentuell andel respondenter

Frekvens Aldrig - Alltid	Svarande respondenter	Procentuell andel (%)
1	0	0%
2	3	12%
3	3	12%
4	4	16%
5	4	16%
6	8	32%
7	3	12%
Totalt	25	100%

Resultatet visar att det finns en stor spridning mellan skalstegen 2-7. Alla respondenter använder inte strategin frekvent. Dock är alternativet som har angivits i högst antal skalsteg 6. Det finns då en stor spridning på hur frekvent respondentgruppen använder sig av strategin *reciprocal teaching*.. Alla respondenter svarade på frågan.

Tabell 4. Användande av *predict*

Tabellen redovisar hur frekvent respondenterna använder sig av *predict*, hur många respondenter samt procentuell andel respondenter

Frekvens Aldrig - Alltid	Svarande respondenter	Procentuell andel (%)
1	0	0%
2	0	0%
3	3	12%
4	1	4%
5	9	36%
6	5	20%
7	7	28%
Totalt	25	100%

Respondenterna har angivit att *predict* förekommer i skalstegen 3-7 och i dessa skalsteg finns viss spridning där dock skalstegen 5-7 i högst utsträckning angivna. Resultatet visar att inom respondentgruppen är *predict* en strategi som vanligen förekommer i respondentgruppens undervisning. Alla respondenter svarade på frågan.

Tabell 5. Användande av *questioning*

Tabellen redovisar hur frekvent respondenterna använder sig av *questioning*, hur många respondenter samt procentuell andel respondenter

Frekvens Aldrig - Alltid	Svarande respondenter	Procentuell andel (%)
1	0	0%
2	1	4%
3	2	8%
4	0	0%
5	10	40%
6	8	32%
7	4	16%
Totalt	25	100%

Respondentgruppen har angivit att *questioning* förekommer i skalstegen 2-7 där de högre alternativen på skalan har angivits. Vanligast förekommande alternativ är skalstegen 5-7 vilket också visar att *questioning* används frekvent i undervisningen. Alla respondenter svarade på frågan.

Tabell 6. Användande av *clarifying*

Tabellen redovisar hur frekvent respondenterna använder sig av *clarifying*, hur många respondenter samt procentuell andel respondenter

Frekvens Aldrig - Alltid	Svarande respondenter	Procentuell andel (%)
1	0	0%
2	0	0%
3	1	4%
4	2	8%
5	5	20%
6	5	20%
7	12	48%
Totalt	25	100%

Respondenterna har angivit att de använder sig av strategin *clarifying* i skalstegen 3-7 där en stor andel av respondenterna angett att de alltid använder sig av metoden. Inga respondenter har angivit att de aldrig använder metoden eller svarsalternativ två på skalan. Resultatet visar att respondentgruppen till övervägande del använder sig av *clarifying* som strategi frekvent i sin undervisning. Alla respondenter svarade på frågan.

Tabell 7. Användande av *summarizing*

Tabellen redovisar hur frekvent respondenterna använder sig av *summarizing*, hur många respondenter samt procentuell andel respondenter

Frekvens Aldrig - Alltid	Svarande respondenter	Procentuell andel (%)
1	0	0%
2	1	4%
3	1	4%
4	1	4%
5	9	36%
6	8	32%
7	5	20%
Totalt	25	100%

Resultatet visar att respondenterna uppskattar att de använder *summarizing* som metod i hög utsträckning. Respondenterna har angivit att de använder metoden i skalstegen 2-7. 22 av 25 respondenter har angivit att de använder intervallen 5-9. Resultatet visar då att *summarizing* som metod förekommer frekvent i undervisningen i respondentgruppen. Alla respondenter svarade på frågan.

Tabell 8. Användande av *textkopplingar*: *text till text*, *text till själv* och *text till världen*

Tabellen redovisar hur frekvent respondenterna använder sig av *textkopplingar*, hur många respondenter samt procentuell andel respondenter

Frekvens Aldrig - Alltid	Svarande respondenter	Procentuell andel (%)
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	3	12%
5	3	12%
6	12	48%
7	7	28%
Totalt	25	100%

Respondenterna uppskattade sin användning av *textkopplingar* som metod i ett skalstegen 4 till 7 på skalan 1-7. Sex respondenter har angivit att användandet förekommer i den näst högsta intervallen. Detta visar att *textkopplingar* som strategi är något som respondenterna använder sig av frekvent i respondentgruppens undervisning. Alla respondenter svarade på frågan.

Tabell 9. Användande av *transactional strategy instruction*

Tabellen redovisar hur frekvent respondenterna använder sig av *transactional strategy instruction*, hur många respondenter samt procentuell andel respondenter

Frekvens Aldrig - Alltid	Svarande respondenter	Procentuell andel (%)
1	2	8%
2	2	8%
3	1	4%
4	3	12%
5	6	24%
6	7	28%
7	4	16%
Totalt	25	100%

Respondenternas självskattning är spridd mellan skalstegen 1-7. Resultatet visar att flertal respondenterna tenderar att använda sig av *transactional strategy instruction* varav två respondenter aldrig använder sig av *transactional strategy instruction*. Alla respondenter svarade på frågan.

Tabell 10. Användande av *question the author*

Tabellen redovisar hur frekvent respondenterna använder sig av sig av *questioning the author*, hur många respondenter samt procentuell andel respondenter

Frekvens Aldrig - Alltid	Svarande respondenter	Procentuell andel (%)
1	5	20%
2	5	20%
3	4	16%
4	3	12%
5	5	20%
6	2	8%
7	1	4%
Totalt	25	100%

Respondenternas självskattning är spridd mellan olika skalstegen 1-7. Däremot är det tydligt att respondenternas svar är viktade mot de lägre intervallerna och att *question the author* är en av de läsförståelsestrategier som respondentgruppen mer sällan använder sig av. Alla respondenter svarade på frågan.

Lärares självskattning av användandet av läsförståelsestrategier

Det vi kan se i tabellerna är att alla de lärare som ingår i undersökningen använder sig av läsförståelsestrategier i sin undervisning. De allra flesta lärare använder sig mer av vissa läsförståelsestrategier än andra, vilket är viktigt att komma ihåg när vi diskuterar resultatet. Tabellerna visar att respondenterna tenderar att använda *clarifying*, *questioning*, *tänka-högt-metoden* och *textkopplingar* mer frekvent än de andra strategierna. Den strategi som sticker ut särskilt är *textkopplingar* där 22 av respondenterna har angett att de använder strategin. *predict*, *summarizing* och *reciprocal teaching* har en jämn spridning där vår respondentgrupp tenderar att använda den mer frekvent än inte. *Transactional strategy instruction* har en stor spridning i användandet där två respondenter har klickat i att hen aldrig använder *transactional strategy instruction* och där fyra har angett alltid. Strategin har i övrigt jämn

spridning men mer respondenter använder den mer frekvent. Tabellerna visar att *questioning the author* är den minst använda strategin där fem respondenter svarat att de aldrig använder sig av strategin och nio respondenter har svarat att de använder strategin i låg utsträckning.

Svar på den öppna frågan

Den sista frågan i enkäten gav respondenterna en möjlighet att själva lyfta något som de upplevde saknades eller ge kompletterande information. Av 25 respondenter valde 10 att svara. Svaren är korta och redovisas i tabellen nedan.

Tabell 11. Lärares egna ord och tillägg

Nyckelord (Sammanfatta eller återberätta)- Ta vara på elevens tidigare kunskap - går igenom typiska genredrag
Att låta eleverna diskutera i grupp för att utbyta tankar. Då hjälper de varandra att utveckla tankar.
Bildtolkning där så erbjuds. Ökar förförståelsen och lyfter metakontexten (ofta).
Förutsäga, klargöra, ställa frågor till texten, sammanfatta. Använder dem nästan dagligen.
Högläsning, för att med hjälp av intonation och olika röstlägen för olika karaktärer hjälpa eleverna att komma igång med längre texter.
ingen lässtrategi kanske men jag läser ofta texterna högt. Jag eller en elev som vill läsa, läser och så diskuterar och kommenterar vi det vi läst. Nyligen läste jag en artikel där det stod att man inte ska avbryta och "prata sönder" en text. Självt tycker jag det är viktigt att fånga upp eleverna även när man läser en skönlitterär text.
Jag använder att göra inferenser ganska ofta. att läsa "mellan" och "bortom raderna"
Jag använder mycket ordförståelse innan texten ska läsas. Eleverna får en ordlista med "svåra ord" från texten som förförståelse.
Lena Fransén*
När jag har fyllt i enkäten så ser jag att jag arbetar med lässtrategierna när vi arbetar med läsning. Jag inser dock att eleverna kanske får arbeta i lite för stor utsträckning på egen hand. Jag tänker att jag behöver stötta dem än mer i deras läsning för att läsförståelsen ska förbättras.

*Lena Franzén är författare till "Läsförståelse - att göra inferenser" (2007).

Det går att urskilja att respondenterna som har svarat har en vilja att förtydliga hur de faktiskt går tillväga samt att de utvecklat sitt användande av strategierna som de fått uppskatta hur frekvent de använder. Det går att urskilja att de respondenter som svarat på den öppna frågan inte följer de definitioner som står med i enkäten bokstavligen utan mer fritt.

Resultatdiskussion

Av 25 respondenter svarade mer än hälften, i vissa fall upp till 20–22 av 25 att de använder vissa läsförståelsestrategier i högre frekvens än andra. Den minst använda strategin var Question the Author. Läsförståelsestrategierna, med undantag för Question the Author, bör därför ses som rotade i respondenternas undervisningsmetoder.

Det vi kan se är att alla respondenter mer eller mindre frekvent använder sig av läsförståelsestrategier och utifrån de svar som vi har fått verkar alltså inte yrkeslivserfarenhet vara avgörande för i vilken grad respondenter använder sig av läsförståelsestrategier i undervisningen.

Det är tydligt att de mest frekvent använda strategierna var de som innefattas i *reciprocal teaching*, det vill säga, *predict*, *questioning*, *clarifying* och *summarizing*. Att dessa strategier var mest använda av vår respondentgrupp är inte förvånande då Westlund (2015, s. 115) menar att dessa fyra strategier är speciellt betonade för att utveckla sin läsförståelse. Användningen av *tänka-högt-metoden* är hög hos många respondenter vilket korrelerar väl med den sociokulturella teorin som presenterades i avsnittet *Teoretisk bakgrund*. Westlund (2015, ss. 112–113) skriver att metoden går hand i hand med att läraren tänker högt inför eleverna och därför modellerar. Strategin *textkopplingar* används av respondenterna i stor utsträckning vilket ger då utrymme för elever att reflektera över sitt eget tänkande och sedan öppnar upp för diskussion där eleverna får delge varandra sina reflektioner. Tack vare respondenternas användning av strategin kommer elevernas att metakognition utvecklas vilket enligt Duke och Pearson (2002, s. 207) är ett krav för att uppnå en god läsförståelse. *Transactional strategy instruction* är baserad på interaktionen mellan lärare och elever och i interaktionen uppstår lärsituationen (Westlund (2015, ss. 131–132)). Respondenterna har svarat att de relativt stor utsträckning använde sig av strategin och i användandet modellerar respondenten i sin undervisning och då utvecklas metakognition hos eleverna. *Questioning the author*-strategin är den som används minst av respondenterna och varför det kan vara så diskuteras i diskussionsdelen.

Resultaten i tabellerna visar att respondenterna använder de läsförståelsestrategier som Westlund (2015) redovisar. Strategierna har sitt ursprung i den sociokulturella teorin som innebär att människor lär sig via interaktion och strategierna som Westlund presenterar i *Aktiv läskraft* (2015). Genom att lärare modellerar och sätter upp stöttning för eleverna får de en förförståelse och därigenom kan de själva ta till sig och utveckla det som läraren försöker förmedla. Den strategi som används mest av respondenterna är *summarizing*, vilket är en av de strategier som i större utsträckning automatiseras av lärare (Westlund 2015). *Questioning the author* är den strategi som används minst av alla och det kanske av förklarliga skäl. *Questioning the author* är den av de strategier som Westlund (2015, s. 138) skriver är en nyare läsförståelsestrategi. *Questioning the author* ställer även högre krav på elevernas läsförståelseförmåga och kan ses som ett steg efter *reciprocal teaching*, *tänka-högt-metoden*, *textkopplingar* och *transactional strategy instruction* även om den skulle fungera väl på mellanstadiet. För användning av *question the author* behövs innehållet kontextualiseras vilket kräver förkunskaper hos eleverna som bör byggas gemensamt inför läsning eller tidigare i exempelvis historieämnet. På grund av det kan användning av *question the author* vara lägre då det kräver mer förarbete.

Att respondenterna frekvent använder läsförståelsestrategier ger eleverna de rätta förutsättningarna att bli goda läsare, det visar en medvetenhet om vikten av att använda sig av strategier och ger svaga läsare har en chans att bli goda läsare. Det utvecklar elevernas metakognition men även elevernas språkliga förmågor vilket kommer ge dem starka förutsättningar att tillägna sig ett akademiskt språk som kommer ge dem bättre förutsättningar att studera vidare, lyckas i sin kommande yrkesutövning men kanske framförallt att utöva sin demokratiska rätt och verka i samhället.

Respondenternas svar på den öppna frågan

Av de svar som respondenterna gav under öppna frågan är det flera som skriver svar anknyter till ursprungsfrågorna om strategierna. Samtliga av dessa svar tydligt går att placera som i linje med ett sociokulturellt perspektiv. Detta är inte helt oväntat då förutsättningarna för enkäten är ett sociokulturellt perspektiv samt att av de som har valt att delta och dessutom valt att svara på den öppna frågan med största sannolikhet har en liknande grundsyn på undervisning för läsförståelse. I respondenternas utsagor om läsförståelsestrategier lyfts

exempelvis att läsa högt med olika intonation, eller vanlig högläsning vilket vi tolkar som en form av modellering. Respondenterna berättar även att de använder bildtolkning, ordlistor och att eleverna får arbeta tillsammans och diskutera. I alla de här fallen sker interaktion mellan lärare-elev, elev-lärare och elev-elev.

Respondenterna beskriver hur de i egenskap av lärare har rollen att vägleda eleverna. Exempel som bildstöd, ordförståelse och att arbeta med förförståelsen går att koppla till Vygotskijs beskrivning av den proximala utvecklingszonen (Säljö 2014, s. 305). Eleverna ligger nära kunskap de inte kan behärska än och läraren skapar stödstrukturer för att de ska kunna nå nya kunskaper.

Att arbeta med ord, begrepp och bild i samband och i relation till text kan underlätta för elever att vandra mellan det kontextuella och icke-kontextuella. Bernstein poängterar att det finns en språklig differens baserat på elevernas sociala bakgrund men att det inte finns en motsättning mellan en kontextuell och en icke-kontextuell diskurs. (Norlund 2009 s. 49) (Andersson 2013, s. 72) utan att de kan samexistera. Genom att lärare arbetar med läsförståelsestrategier i sin undervisning ökar man tillgängligheten och skapar förutsättningar för elever att oavsett social bakgrund utveckla ett icke-kontextuellt skolspråk. Även Westlund (2013) konstaterar att läsförståelse och strategier måste ske i en textnära kontext. Abstrakta strategier har inget värde i sig utan det är assimilering av dessa hos elever som är målet. Genom att arbeta textnära vandrar elever mellan en horisontell och vertikal språkdiskurs, fylls begrepp som annars hade varit kontextlösa med kontext.

DISKUSSION OCH SLUTSATS

Som tidigare nämnts i uppsatsen skriver Westlund (2015, s. 191) att svenskämnet är det enda ämne som innehåller begreppet läsförståelsestrategier i beskrivningen av centralt innehåll. Detta indikerar vikten av att elever tillägnar sig läsförståelsestrategier i undervisningen i alla ämnen och inte bara i svenskämnet. Det är också värt att poängtera att begreppet läsförståelsestrategier inte nämns i föregående centralt innehåll i svenskämnet utan det är först i Lgr11 (Skolverket 2021) som det nämns. Det kan betyda att lärare som examinerats innan den nya läroplanen trädde i kraft förmodligen undervisat om läsförståelsestrategier utan att det

fanns med i det centrala innehållet vilket tyder på en kompetens som byggts upp kollektivt av lärarkåren och kanske genom kollektivt arbete och beprövad erfarenhet. Anmärkningsvärt är också att vi inte kunde se någon skillnad där gruppen som examinerats efter 2011 använder läsförståelsestrategier mer frekvent än gruppen som examinerats innan. Man skulle kunna anta att användandet av läsförståelsestrategier ökar hos gruppen som examinerats efter 2011 eftersom det är en del i centralt innehåll men det går inte att se någon skillnad mellan grupperna. Det går dock inte att säga säkert, då det låga deltagande i enkäten innebär att eventuella skillnader kan vara individuella snarare än representativa.

Det ska också nämnas att Westlunds definitioner och forskning fick stor genomslagskraft 2013 (Stockholms Universitet 2017) och det kan argumenteras att det är ganska sent men alla respondenter har ändå använt sig av de strategier som Westlund definierat. Vilket vi tolkar som att respondenterna tidigare använt sig av strategier i läsundervisning som korrelerar med de som Westlund presenterar eller aktivt tar till sig ny forskning, oavsett vittnar det engagemang i respondentgruppen.

I det centrala innehållet (Skolverket 2021) står det att undervisning av läsförståelsestrategier ska ingå i elevernas utbildning men inte hur frekvent eller vilka strategier som ska användas och när de ska användas, men vi kan se att respondenterna använder strategier frekvent i sin undervisning.

METODDISKUSSION, STYRKOR OCH SVAGHETER I STUDIEN

Då svarsfrekvensen var för låg för att dra några generaliserande slutsatser kring urvalsgruppen kan vi inte uttala oss om i vilken utsträckning yrkesverksamma och utbildade lärare i svenska och svenska som andraspråk använder sig av läsförståelsestrategier. Detta kan bero på att intresset för att svara på enkäter kan vara lågt, att en internetenkät skickat från två studenter som respondenterna inte har någon anknytning till inte ger något incitament att svara, att enkäten skickades ut under nationella prov i svenskämnet och under betygssättning, samt att en stor del av tiden som enkäten var tillgänglig för respondenterna att svara var under vinterledigheten. Det även kan vara så att enkäten inte var tillräckligt väl utformad och att den väckte inget intresse hos respondenterna, något vi aldrig kommer få veta. Vi kan dock utgå från de respondenter som svarat på enkäten och göra vissa iakttagelser.

En styrka i undersökningen är det är stor skillnad i antal år i yrket där högsta är 40 år och lägsta 2–3 år och därför kan vi också se likheter och skillnader i hur lärarna som svarat på enkäten och jämföra svaren. Andra styrkor är enkäten som nått ut till många respondenter samt att enkäten är noga utformad med tydliga anvisningar och förklaringar för respondenterna för att säkerställa att svaren är så sanningsenliga och korrekta som möjligt. Som tidigare nämnts är internetenkät via mail ett effektivt sätt att nå ut till många respondenter på kort tid. Vår enkät nådde alla i urvalsgruppen.

Man kan även se i uppsatsen att källor i tidigare forskning är hämtade från erkända forskare inom läsförståelsestrategier samt nyare forskning men att många källor hänvisar till varandras forskning.

Om svarsfrekvensen hade varit högre hade det varit intressant att fortsätta studien i en kvalitativ undersökning med intervjuer som metod för att se vad lärare anser själva. Det hade varit intressant med en kvalitativ metod som kunde komplettera vår ursprungliga undersökning.

Frågan “Undervisar du i andra ämnen än svenska?” bedöms nu i efterhand inte vara valid i relation till frågeställningen, men relevant i fråga om att ge en god bild av respondenterna. Alla respondenter är behöriga i svenskämnet och svenska som andraspråk och deras kontakt med läsförståelsestrategier skulle ha sitt ursprung i utbildningen till lärare i svenskämnet.

DIDAKTISKA KONSEKVENSER OCH FÖRSLAG PÅ FRAMTIDA FORSKNING

Begreppet rekontextualisering (Bernstein 1990; Norlund & Levinsson 2018) innebär att det sker en rekontextualisering, där element eller innehåll från akademien ska flyttas in till undervisningssammanhang. I vår studie är det lärare som genomför en sådan rekontextualisering när innehåll från lärarutbildning eller fortbildningar ska tillämpas i klassrummet (Westlund 2013, s. 65)

Westlund (2013, s. 65) lyfter en risk med undervisning i läsförståelsestrategier. Westlund diskuterar att det verkar råda en tveksamhet kring vad innehållet i undervisning av läsförståelsestrategier är. Enligt Westlund finns det en grupp lärare som, istället för att

använda läsförståelsestrategier för att utveckla elevernas självständiga användning och förståelse av texter, istället fokuserar på att elever ska namnge och memorera strategier. Dessa lärare förstår strategierna som ett slags recept att ge eleverna, vilket det inte är eftersom läsförståelsestrategier är mentala verktyg. Fokus måste istället ligga på textinnehållet och att diskutera och ha det som utgångspunkt. Annars riskerar läsförståelsestrategierna att bli verkningslösa. Isolerade och överbetonade övningar i läsförståelsestrategier kan leda till att eleverna tappar koncentrationen och förståelsen av texten helt. I vår studie framkommer det inte hur rekontextualisering sker däremot verkar det vara så *att* det sker en rekontextualisering. I en framtida kvalitativ studie hade det varit av intresse att observera eller på annat vis iaktta hur lärare rekontextualiserar de läsförståelsestrategier vi har undersökt.

Tidigare forskning har visat att det krävs mer forskning inom ämnet läsförståelsestrategier, läsförståelsestrategier började beforskas i slutet av 1970-talet i USA och därför är ämnet relativt nytt. Ett förtydligande hur man ska använda läsförståelsestrategier som lärare är något som krävs för att det inte ska bli att lärare använder det som ett recept. Arbetet med läsförståelsestrategier måste ske i samband med läsning och presenteras som verktyg i det sammanhanget, ifall de presenteras separat och kontextlöst från läsningen utan att användas för det konkreta syftet att förstå text har det lite eller ingen påverkan på elevers förmåga att använda sig av dem för att bli bättre läsare.

Det primära syftet med studien var att klargöra i hur stor grad behöriga svensklärare och lärare i svenska som andraspråk som undervisar i årskurs 7–9 i den kommun som undersökningen genomfördes i tillämpar läsförståelsestrategier i sin undervisning. I och med att svarsfrekvensen på enkäten var så pass låg blir det svårt för studien att fullt uppnå sitt syfte. Men vi hoppas ändå att vi visat viktiga poänger och att våra respondenter har svarat i den öppna frågan hur de specifikt använder sig av läsförståelsestrategier. Vi hoppas att detta kan vara inspirerande till vidare forskning om läsförståelsestrategier.

REFERENSER

Afflerbach, P., Pearson, P.D & Paris, S.G. (2008) Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The reading teacher* 61(5) s. 364-373

Afflerbach, P., Cho, B-Y., Kim, J-Y., Crass, M. & Doyle, B. (2013). Reading. What Else Matters Besides Strategies and Skills? *The Reading Teacher*, 66(6) .s. 44-448.

Andersson, L-G. *Dialekter och sociolekter* i Sundgren, Eva (red.) (2013). *Sociolingvistik. 2.*, [uppdaterade] uppl. Stockholm: Liber

Applegate DeKonty, M. & Applegate A (2010) A study of thoughtful Literacy and the motivation to read. *The reading teacher*, 64(4), s. 226-234

Beck, Isabel & Mckeown, Margaret & Sandora, Cheryl & Kucan, Linda & Worthy, Jo. (1996). Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. *Elementary School Journal - ELEM SCH J.* 96. 10.1086/461835.

Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen.* 1. uppl. Stockholm: Liber Förlag

Björkdahl Ordell, Susanne (2007) *Enkät som redskap* i Björkdahl Ordell, Susanne, Dimenäs, Jörgen & Davidsson, Birgitta (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik.* 1. uppl. Stockholm: Liber s. 82–97

Bråten, I (2008) *Läsförståelse - komponenter, svårigheter och åtgärder.* I Bråten, I. & Jakobsson, U. (2008) *Läsförståelse i teori och praktik.* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dewitz, Peter & Jones, Jennifer & Leahy, Susan. (2009). Comprehension Strategy Instruction in Core Reading Programs. *Reading Research Quarterly - READ RES QUART.* 44. 102-126. 10.1598/RRQ.44.2.1.

Eckerholm, Lena (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse: en intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6.* Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2018

Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. första upplagan Stockholm: Natur & Kultur

Hajer, Maaike & Meestringa, Theun (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren

Kendeou, P., McMaster, K. L. and Christ, T. J. (2016) 'Reading Comprehension: Core Components and Processes', *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), pp. 62–69. doi: [10.1177/2372732215624707](https://doi.org/10.1177/2372732215624707).

Kraayenoord, Christina. (2010). The role of metacognition in reading comprehension.

Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The Relationship between Elementary School Students' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, v11 (2), 161-172.

Levinsson, Magnus & Norlund, Anita (2018). En samtida diskurs om hjärnans betydelse för undervisning och lärande [Elektronisk resurs] Kritisk analys av artiklar i lärarfackliga tidskrifter. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*. 12:1, 7-25
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-29114>
[2020-12-18]

Läsdelegationen (2018) Barn och ungas läsning - ett ansvar för hela samhället. Stockholm: Statens offentliga utredningar.

Tillgänglig:

<https://www.regeringen.se/49f088/contentassets/39759a0cb5234aa08340c7243e371908/barns-och-ungas-lasning--ett-ansvar-for-hela-samhallet-sou-201857.pdf>

[2021-01-03]

Izquierdo Castillo, A., & Jiménez Bonilla, S. (2014). Building up autonomy through reading strategies. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 67-85

McLaughlin, M. (2012), Reading Comprehension: What Every Teacher Needs to Know. *Read Teach*, 65: 432-440. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01064>

Mossberg Schüllerqvist, Ingrid (2008). Läs texten eller "verkligheten": tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2008 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7515>
[2021-12-21]

Nell K. Duke och P. David Pearson (2002) Effective Practices for developing reading comprehension, *Journal of education* 189 (1-2), s. 205-242

Tillgängligt på Internet:

http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2013_09.dir/pdf9F7Imfajq3.pdf

[2020-12-28]

Norlund, Anita (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009

Tillgänglig på internet: <http://hdl.handle.net/2077/18958> [2021-12-21]

Norlund, Anita (2013) "Varför tycker du man ska ha dödsstraff, då?" Ett sociologisk-didaktiskt verktyg för analys av klassrums debatter" i Bergman, Lotta & Ericsson, Ingegerd (red.) (2013). *Educare 2013:1 Artiklar*. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola

Tillgänglig på internet: <http://hdl.handle.net/2043/16005> [2021-12-14]

Palincsar, Annemarie & Brown, Ann. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and instruction*. 1. 117-. 10.1207/s1532690xci0102_1.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Femte upplagan Lund: Studentlitteratur

Pourhosein Gilakjani, Abbas & Sabouri, Narjes. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill?. *Journal of Studies in Education*.6.229.10.5296/jse.v6i2.9201.

Rapp, David & van den Broek, Paul & McMaster, Kristen & Kendeou, Panayiota & Espin, Christine. (2007). Higher-Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A

Perspective for Research and Intervention. *Scientific Studies of Reading* - SCI STUD READ. 11. 289-312. 10.1080/10888430701530417.

Skolverket (2016) *Att läsa och förstå*.

Tillgängligt på internet:

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c5bd/1553967057896/pdf3694.pdf>

[2021-12-18]

Skolverket (2021) Lgr11.

Tillgängligt på internet:

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>

[2021-11-15]

Stockholms Universitet (2017) *Fem frågor till Barbro Westlund*.

Tillgängligt på internet:

<https://www.su.se/arkiv-nyheter/nyheter-l%C3%A4rarutbildningar-arkiv/fem-fr%C3%A5gor-till-barbro-westlund-1.355171>

[2022-01-15]

Säljö, R (2014) *Den lärande människan - teoretiska traditioner*. I Liberg, C., Lundgren, U.P. & Säljö, R., 2014. *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]* Tredje [reviderade] utgåvan., Stockholm: Natur & Kultur.

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. 4., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. S. & Öberg Lindsten, K. (2001) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013

Westlund, Barbro (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse : högstadiet*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur

BILAGOR

Enkäten

Lärarenkät yrkesverksamma lärare i svenskämnet och svenska som andraspråk

Undersökning om användandet av läsförståelsestrategier

Hej, vi heter Felix och Gabriel och genomför just nu vårt examensarbete på Högskolan i Borås. Vi studerar just nu ämneslärarprogrammet och vår inriktning är i ämnena svenska, svenska som andraspråk och engelska. Då vi gör vårt examensarbete behöver vi också din hjälp.

Syftet med undersökningen är att ta reda på i vilken utsträckning legitimerade lärare i svenskämnet undervisar elever i explicita lässtrategier. Med explicita lässtrategier menar vi uttalade lässtrategier som verktyg för att öka elevers läsförståelse.

Enkäten skickas ut till alla legitimerade och yrkesverksamma lärare som tjänstgör i XXXX enkäten får lärare möjlighet uppge vilka lässtrategier som de undervisar eleverna i och vi har gjort ett urval på 8 lässtrategier som är vanligt förekommande i undervisningen baserat på Barbro Westlunds forskning. Med undersökningen kan vi se i vilken utsträckning läsförståelsestrategier används och hur många som används av lärare i XXXX kommunala skolor.

Vi ber därför dig att svara på enkäten utifrån din professionella yrkesroll så vi kan få en överblick i vilka läsförståelsestrategier som används och sedan sammanställa detta och få ett resultat. Din medverkan är mycket värdefull.

Enkäten består av kryssfrågor och sedan en öppen fråga om det är något du som lärare skulle vilja inflika eller skriva en kommentar.

Sekretess

Det är viktigt för oss att vänja om forskningsetiska principer, därför kommer du som svarar på enkäten vara helt anonym för alla som inte är behöriga för att ta del av enkäterna. Varken du som svarar eller den verksamheten du arbetar på kommer att kunna bli identifierad. Det enda som kommer att redovisas är resultatet i rapporten som senare kommer att publiceras på www.diva-portal.org. Enkäten är helt frivillig och du kan när som helst avbryta deltagandet i enkäten.

Om enkäten

Enkäten består av två delar, första delen är kryssalternativ där du som lärare får kryssa i vilken utsträckning du använder en given lässtrategi i din undervisning. Andra delen får du om du vill skriva en kommentar eller om det är något du vill tillägga.

Enkäten tar ungefär ca 20 minuter att svara på.

Med vänliga hälsningar Felix och Gabriel

Vid några frågor angående din medverkan eller enkäten kontakta gärna oss via mail.

Felix Samuelsson:

0703884869

s184335@student.hb.se

Gabriel Benjaminsson:

0734145240

s183968@student.hb.se

Stort tack för att du deltar i enkäten!

Samtycke

Samtycker du till att dina svar i enkäten används och samlas in och sammanställs enligt ovan?

Kryssa för ett av alternativen

Ja

Nej

Bakgrund och kompetens

Bakgrundsfrågorna handlar om dig, din utbildning och den tidsperiod som du varit yrkesverksam lärare. Vänligen kryssa i de alternativ som stämmer eller fyll i med siffror det behövs.

1. Hur många år har du varit verksam som lärare i svenska eller svenska som andraspråk?

Ange antal:

_____ år

2. Är du i din tjänst förstelärare?

Kryssa för ett alternativ

Ja

Nej

3. Är du i din tjänst lektor?

Kryssa för ett alternativ

Ja

Nej

4. Vilket år tog du examen?

Ange årtal:

5. Har du några andra ämneskombinationer än svenska eller svenska som andraspråk i din tjänst?

Ange vilket / vilka

Läsförståelsestrategier

En sammanfattning om vad vi menar med begreppet läsförståelsestrategier

Med läsförståelsestrategier menar vi en tillämpning av förståelsestrategier som tillsammans skapar en förståelse för vad som finns på raderna men även vad som finns mellan raderna och bortom raderna. I begreppet läsförståelsestrategier lägger vi även strategier som bidrar till att skapa förståelse kring textens uppkomst och avsändare samt kritisk läsning.

Läsförståelsestrategier systematiserar olika strategier som elever inte har gjort till förmågor de kan använda omedvetet, strategierna fungerar som medvetna eller delvis medvetna redskap för att ta sig an en text.

Skalan är på 1 - 7 där 1 är aldrig och 7 alltid. Kryssa för det alternativ som du tycker stämmer bäst.

Uppskatta hur frekvent du använder dig av “Tänka-högt-metoden”

Tänka-högt-metoden innebär att du som lärare modellerar för eleverna hur du tar dig an en text och gör för att försöka förstå och därmed använder scaffolding för eleverna.

Aldrig 1 2 3 4 5 6 7 Alltid

Uppskatta hur frekvent du använder dig av “Reciprocal Teaching / ömsesidig undervisning”

Reciprocal teaching / ömsesidig undervisning innebär att läraren använder sig av fyra strategier som goda läsare använder sig av för att förstå texten som de läser.

Aldrig 1 2 3 4 5 6 7 Alltid

Uppskatta hur frekvent du använder dig av Predict “att förutspå/ställa hypoteser”

Att förutspå/ställa hypoteser innebär att läraren ger eleverna i uppgift att försöka förutspå vad som kommer att hända i texten baserat på tidigare erfarenheter, förkunskap och individens egna förkunskaper.

Aldrig 1 2 3 4 5 6 7 Alltid

Uppskatta hur frekvent du använder dig av Questioning “att ställa frågor”

“Att ställa frågor” Innebär att läraren ger eleverna i uppgift att ställa öppna och autentiska frågor om texten för att utmana tankarna och sedan ställa frågor om den lästa texten till andra för att utveckla kognitionen.

Aldrig 1 2 3 4 5 6 7 Alltid

Uppskatta hur frekvent du använder dig av Clarifying “att reda ut oklarheter”

“Att reda ut oklarheter” Innebär att läraren och elever reder ut ord och begrepp som förekommer i texten gemensamt i grupp för att hitta ledtrådar för att förstå vad texten handlar om.

Aldrig 1 2 3 4 5 6 7 Alltid

Uppskatta hur frekvent du använder dig av Summarizing “att sammanfatta”

“Att sammanfatta” Innebär att läraren ger eleverna i uppgift att sammanfatta texten så eleven får sortera ut den viktigaste informationen.

Aldrig 1 2 3 4 5 6 7 Alltid

Uppskatta hur frekvent du använder dig av textkopplingar så som text till text, text till själv, text till världen

Textkopplingar innebär att läraren ger eleverna i uppgift att koppla texten till andra texter som de redan läst, koppla texten till sig själva och sina egna erfarenheter, koppla texten till omvärlden samt människors liv och livsvillkor. Detta bidrar till ökad förståelse för texten.

Aldrig 1 2 3 4 5 6 7 Alltid

Uppskatta hur frekvent du använder dig av Transactional Strategy Instruction (TSI)

TSI innebär att elever och lärare stöttar varandra i sin förståelse och diskuterar den lästa texten med varandra och delger sin tolkning och strategier som använts för att förstå.

Aldrig 1 2 3 4 5 6 7 Alltid

Uppskatta hur frekvent du använder dig av Questioning the Author (QtA) “Fråga författaren”

QTA innebär att läraren gör eleverna medvetna om att författaren inte är felfri och kan ifrågasättas genom att ställa kritiska frågor. Detta görs för att ifrågasätta författarens avsikt med det skrivna för att lära elever tänka kritiskt.

Aldrig 1 2 3 4 5 6 7 Alltid

Vilka lässtrategier skulle du själv vilja lyfta fram? Är det några lässtrategier som du använder i din yrkesroll som inte förekommit i enkäten? Har du några kommentarer eller något annat du vill tillägga?

Här får du möjlighet att helt fritt lägga till läsförståelsestrategier som du använder i din undervisning eller reflektera kring lässtrategier i övrigt.

Slut på enkäten.
Stort tack för din medverkan!



HÖGSKOLAN I BORÅS

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