

**ATT UTVECKLA LÄSFÖRSTÅELSE I F-3:
EN STUDIE OM STÖTTANDE LÄSUNDERVISNING**

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Fatima Alsabra

<skriv examensarbetsnummer från Canvas>



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundläroarutbildning med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs F-3

Svensk titel: Att utveckla läsförståelse i F-3: En studie om stöttande läsundervisning

Engelsk titel: Developing reading comprehension in F-3: A study on supportive reading instruction

Utgivningsår: 2026

Författare: Fatima Alsabra

Handledare: Lisa Loenheim

Examinator: Getahun Yacob Abraham

Nyckelord: Läsförståelse, läsförståelsestrategier, explicit undervisning, stöttning, proximala utvecklingszonen.

Sammanfattning

Denna studie behandlar läsförståelseundervisning i årskurs F-3, ett område som är centralt för elevers skolframgång men där internationella studier som PIRLS visar på sjunkande resultat. Arbetet belyser lärarens roll som vägledare och hur en medveten undervisning kan utformas för att stödja elevernas förmåga att tolka och förstå olika typer av texter.

Studiens syfte är att undersöka hur tre lärare från olika grundskolor arbetar med läsförståelseundervisning i årskurs F-3, samt att analysera vilka strategier och former av stöttning de använder för att utveckla elevers läsförståelse.

Metoden för studien är kvalitativ och datainsamlingen har genomförts genom klassrumsobservationer och semistrukturerade intervjuer med tre verksamma lärare. Det insamlade materialet har analyserats genom en kvalitativ innehållsanalys med utgångspunkt i sociokulturell teori, med särskilt fokus på begreppen *explicit undervisning*, *stöttning (scaffolding)* och *den proximala utvecklingszonen*.

Resultatet visar att lärarna i hög grad tillämpar en explicit läsundervisning där modellering genom att ”tänka högt”, aktivering av förförståelse och ordförklaringar utgör centrala delar. Användandet av personifierade lässtrategier, såsom ”Läsfixarna”, är vanligt förekommande för att konkretisera läsprocessen för eleverna.

Vidare framgår att lärare stöttar eleverna inom deras proximala utvecklingszoner genom kognitiva frågor, bildstöd och anpassning av texters svårighetsgrad.

Studien visar även att socialt samspel i form av pararbete och gemensamma diskussioner är viktiga verktyg för att främja förståelse, medan användningen av digitala och multisensoriska verktyg varierar mellan de olika klassrummen.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. INLEDNING | 1 |
| 1.1 Syfte och forskningsfrågor | 2 |
| 2. TIDIGARE FORSKNING | 3 |
| 2.1 Sökprocessen | 3 |
| 2.2 Explicit undervisning | 3 |
| 2.2.1 Förförståelse och ordförståelse | 3 |
| 2.2.2 Modellering | 4 |
| 2.2.3 Högläsning, textsamtal och kognitiva frågor | 4 |
| 2.2.4 Lässtrategiundervisning | 5 |
| 2.2.5 Digitala och multisensoriska arbetssätt | 5 |
| 2.2.6 Bilder och visuella stöd | 6 |
| 3. TEORETISKT RAMVERK..... | 7 |
| 3.1 Proximala utvecklingszonen | 7 |
| 3.2 Stöttning | 7 |
| 3.3 Explicit undervisning i läsförståelse | 8 |
| 4. METOD | 9 |
| 4.1 Datainsamlingsmetoder..... | 9 |
| 4.2 Urval..... | 9 |
| 4.3 Genomförande..... | 10 |
| 4.3.1 Observationer | 10 |
| 4.3.2 Semistrukturerade intervjuer | 11 |
| 4.4 Metod för analys av datamaterialet | 11 |
| 4.5 Studiens kvalitet | 11 |
| 4.5.1 Reliabilitet | 11 |
| 4.5.2 Validitet..... | 12 |
| 4.5.3 Etiska överväganden..... | 12 |
| 5. RESULTAT OCH ANALYS | 13 |
| 5.1 Observation och lärarintervju på skola 1 | 13 |
| 5.1.1 Observation skola 1 | 13 |
| 5.1.2 Uppföljande intervju med Lärare 1 | 14 |
| 5.1.3 Analys av observation och intervju 1 | 15 |
| 5.2 Observation och lärarintervju på skola 2 | 15 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2.1 Observation skola 2 | 15 |
| 5.2.2 Uppföljande intervju med Lärare 2 | 16 |
| 5.2.3 Analys av observation och intervju 2 | 17 |
| 5.3 Observation och lärarintervju på skola 3 | 18 |
| 5.3.1 Observation skola 3 | 18 |
| 5.3.2 Uppföljande intervju med Lärare 3 | 18 |
| 5.3.3 Analys av observation och intervju 3 | 20 |
| 5.4 Sammanfattande och jämförande analys av observationer och intervjuer..... | 20 |
| 5.4.1 Lärarnas beskrivningar av arbetet med läsförståelse..... | 20 |
| 5.4.2 Använda strategier och former av stöttning | 21 |
| 5.4.3 Motivering av undervisningsval för olika behov..... | 21 |
| 6. DISKUSSION..... | 23 |
| 6.1 Resultatdiskussion..... | 23 |
| 6.2 Metoddiskussion..... | 24 |
| 6.3 Didaktiska implikationer | 24 |
| 6.4 Slutsats | 25 |
| 6.5 Förslag till vidare forskning..... | 25 |
| REFERENSER | 27 |
| BILAGOR..... | 30 |
| Bilaga 1 - Intervjuguide | 30 |
| Bilaga 2-Missivbrev | 31 |
| Bilaga 3-samtyckesblankett..... | 32 |
| Bilaga4-informationsbrev till vårdnadshavare..... | 33 |
| Bilaga 5-Samtyckesblankett för vårdnadshavare..... | 34 |

1. INLEDNING

Läsförståelse är inte enbart central för svenskämnet, utan utgör även en grundläggande förutsättning för elevers lärande i skolans alla ämnen. Westlund (2009) framhåller att läsning ger elever möjlighet att förstå världen, historiska sammanhang och människors livsvillkor, samt att god förståelse och en inre motivation att läsa starkt bidrar till skolframgång inom alla skolämnen.

Samtidigt visar internationella studier, såsom PIRLS 2021, en oroande utveckling i svenska elevers läsförmåga. Enligt Skolverket (2023) har svenska elever i årskurs 4 i genomsnitt minskat med 12 poäng i läsförmåga sedan 2016, vilket innebär att resultaten nu ligger på ungefär samma nivå som i PIRLS 2011. Studien visar även att skillnaderna mellan elever har ökat och är de största som uppmätts sedan undersökningen startade år 2001. Särskilt framträdande är att andelen elever som inte når upp till den lägsta kunskapsnivån har mer än fördubblats sedan 2016. Dessa resultat tydliggör behovet av en medveten och systematisk undervisning i läsförståelse redan i de tidiga skolåren.

Enligt läroplanen (Lgr 22) ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla förmågan att läsa och förstå texter samt använda olika lässtrategier för att skapa mening (Skolverket, 2022). Tidigare forskning visar att undervisningen i läsförståelse kan variera både i omfattning och i hur medvetet strategier används i klassrummet. Det innebär att undervisningen i läsförståelse behöver innehålla både tydliga strategier och olika former av stöttning. En central uppgift för läraren är att kunna identifiera var elever befinner sig i sin utveckling och ge stöd som ligger inom den proximala utvecklingszonen (Alatalo, 2016). Skolforskningsinstitutet (u.å.) betonar att läraren har det primära ansvaret för explicit undervisning och modellering av hur olika lässtrategier används. Detta innebär att läraren anpassar undervisningen efter elevernas behov genom att erbjuda texter med lämplig svårighetsgrad samt skapa tillräckligt utrymme för eleverna att öva och utveckla sin strategianvändning.

Resultaten från en tidigare genomförd kunskapsöversikt visar att explicit undervisning, särskilt lärarmodellering och metakognitiv stöttning, har en positiv inverkan på elevers läsförståelse. Läsdelegationen (2018) framhåller att det är lärarens uppgift att använda sig av explicit och systematisk undervisning som ger eleverna strategier för att förstå och arbeta med olika typer av texter, både analoga och digitala. Vidare betonar Westlund (2009) att läraren har ett centralt ansvar för att utveckla elevers förståelse av olika typer av texter samt att stödja deras tolkning av texters budskap och syfte.

Mot denna bakgrund fokuserar denna studie på hur lärare i praktiken arbetar med läsförståelse. Genom klassrumsobservationer och lärarintervjuer undersöks hur tre lärare använder strategier och stöttning, samt hur de motiverar sina val i relation till elevers olika behov. Syftet är att synliggöra hur läsförståelseundervisningen kan formas för att bli både likvärdig och meningsfull för alla elever.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet är att undersöka hur tre lärare från olika grundskolor arbetar med läsförståelseundervisning i årskurs F-3, samt att analysera vilka strategier och former av stöttning de använder för att utveckla elevers läsförståelse.

Syftet specificeras genom följande forskningsfrågor:

1. Vilken syn har lärare på elevers läsförståelse, och hur arbetar de för att främja den?
2. Vilka undervisningsstrategier och former av stöttning använder lärare för att stödja elevers läsförståelse?
3. Hur motiverar lärare sina undervisningsval när de arbetar med elever med olika förutsättningar?

2. TIDIGARE FORSKNING

I följande avsnitt redovisas tidigare forskning om läsförståelse som är relevant för denna studie. Fokus ligger på explicit läsundervisning, eftersom den återkommande lyfts som främjande för läsförståelse, särskilt ur ett sociokulturellt perspektiv, där lärande anses ske i samspel mellan lärare och elever. I forskningen belyses flera centrala aspekter av explicit läsundervisning, såsom arbete med förförståelse, modellering, högläsning, textsamtal, kognitivt utmanande frågor, undervisning i lässtrategier samt användning av digitala och sensoriska arbetssätt, liksom bilder och visuella stöd i undervisningen.

2.1 Sökprocessen

Den tidigare forskningen har identifierats genom litteratursökning i relevanta databaser, främst Primo och ERIC. Sökningarna genomfördes med fokus på läsförståelse och undervisningsstrategier i grundskolan. Sökprocessen kompletterades med manuella sökningar, där referenslistor i centrala studier och kurslitteratur granskades för att hitta ytterligare relevant forskning.

Urvalet av tidigare forskning har genomförts med stöd i Eriksson Barajas, Forsberg och Wengströms (2013) modell för litteratururval, som beskriver en systematisk urvalsprocess i sex steg. Relevanta sökord som användes var bland annat *läsförståelse*, *läsförståelsestrategier*, *reading comprehension* samt *läsförståelse i grundskolan*.

I urvalsprocessen granskades titlar och abstrakt för att skapa en överblick över vilken forskning som kunde vara relevant för studiens fokus. Abstrakten gav en översikt över studiens innehåll, metod och resultat, vilket möjliggjorde ett första urval. Därefter lästes relevanta delar av de utvalda artiklarna, avhandlingarna och böckerna mer ingående för att bedöma källornas vetenskapliga kvalitet och deras relevans i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Urvalet baserades därmed på vilka studier som kunde ge ett meningsfullt teoretiskt och empiriskt stöd till studien.

2.2 Explicit undervisning

Explicit undervisning innebär att läraren på ett tydligt och strukturerat sätt förklarar, modellerar och stegvis leder eleverna för att säkerställa att de förstår vad de ska lära sig, varför det är viktigt och hur de ska lära sig (Leifler, 2025). I detta sammanhang framhåller Westlund (2009) att lärarens explicita undervisning av lässtrategier är avgörande för att utveckla elevers läsförståelse. I det följande presenteras forskning om centrala delar i en explicit läsundervisning.

2.2.1 Förförståelse och ordförståelse

Forskning visar att arbete med förförståelse och ordförståelse är en central del i explicit undervisning. Lindholm (2019) visar att flerspråkiga elever i årskurs 5 använder flera strategier för att förstå texter, där aktivering av bakgrundskunskap samt arbete med ord, begrepp och språkliga ledtrådar har stor betydelse. Genom att koppla nya texter till tidigare erfarenheter, och förklara ord och begrepp i förväg ges eleverna bättre förutsättningar att förstå innehållet. När det gäller arbetet med ord och begrepp betonar Lindholm (2019) vikten av att eleverna lär sig använda morfologiska och textuella ledtrådar, till exempel hur ord är uppbyggda eller hur de används i ett sammanhang.

Westlund (2013) bekräftar att det finns ett starkt samband mellan elevers ordförråd och deras läsförståelse, där korrelationen beräknas ligga mellan 0,6 och 0,8. Detta visar att ordförrådet har en avgörande betydelse för hur väl en elev kan ta till sig och förstå innehållet i en text (Westlund, 2013, s. 55).

2.2.2 Modellering

Ness (2011) visar att elever utvecklar sin läsförståelse när läraren aktivt undervisar i kognitiva strategier och visar hur dessa används i praktiken. Genom att använda "think-alouds" (att tänka högt) och mental modellering gör läraren sina egna tankeprocesser och strategiska överväganden synliga för eleverna. Detta ger eleverna konkreta exempel på hur en erfaren läsare tänker och använder strategier, vilket underlättar deras möjlighet att utveckla en mer medveten och självständig läsförståelse. Ness (2011) framhåller vidare att modellering är en del av en gradvis ansvarsflyttning, där läraren genom stöttning inom elevens proximala utvecklingszon successivt överför ansvaret för lärandet till eleven.

2.2.3 Högläsning, textsamtal och kognitiva frågor

Strukturerad högläsning, lärarledda textsamtal och kognitiva frågor har visat sig vara effektiva metoder för att utveckla elevers läsförståelse, särskilt i de tidiga skolåren. Westlund (2009) framhåller att lärarens högläsning utgör en central del av undervisningen i läsförståelse, då den bidrar till att utveckla elevers ordförråd, språkförståelse och motivation för läsning. Genom högläsning får elever med begränsad språklig erfarenhet eller svagt ordförråd möjlighet att möta ett mer avancerat språk i ett gemensamt och stöttande sammanhang. Samtidigt visar Alatalo (2016) att högläsningen får störst effekt för förståelsen när den kombineras med kognitiva frågor, såsom *vad*, *hur* och *varför*.

Vidare visar forskningen att textsamtal där läraren aktivt stöttar elevernas tänkande är av stor betydelse för att utveckla en djupare förståelse. En central komponent i en sådan explicit läsundervisning är därmed användandet av dessa kognitiva frågor, vilka stimulerar elevernas tänkande och uppmuntrar till reflektion. När läraren ställer kognitiva frågor får eleverna möjlighet att skapa dialog med läraren och klasskamraterna. Enligt Alatalo (2016) möjliggör användningen av dessa frågor att eleverna fritt kan resonera kring textens innehåll utifrån sina egna förkunskaper, tolka innehållet och därigenom utveckla ett genuint intresse för läsning.

Hwang et al. (2023) visar att lärare genom att ställa inferensfrågor, och ge stöttning under textsamtal kan stödja elevers utveckling av läsförståelse. Inferensfrågor är frågor som uppmuntrar elever att läsa mellan raderna och dra slutsatser utifrån information i texten i kombination med sina egna förkunskaper. På så sätt utvecklas elevernas djupare förståelse av texten.

Även Blything et al. (2019) betonar att när läraren leder samtal i läsgrupper med frågor styrs elevernas förståelse av texten. Frågor som *varför* och *hur* uppmuntrar eleverna att tänka djupare och använda ett mer sofistikerat språk än när de möter enklare frågor. Studien visar att även nybörjare gynnas av utmanande frågor, eftersom de hjälper eleverna att förstå texten på djupet och tänka mer kring innehållet. Enligt Alatalo (2016) bidrar kombinationen av högläsning och öppna frågor till att eleverna ges möjlighet att resonera kring texten, tolka innehållet och utveckla ett socialt samspel kring hur man förstår en texts budskap.

2.2.4 Lässtrategiundervisning

När det gäller explicit läsundervisning och lässtrategier har det i tidigare forskning framkommit att metakognitiva strategier är en avgörande faktor för att förbättra elevers läsförståelse. Metakognitiva strategier innebär att elever planerar sin läsning före läsningen, övervakar sin förståelse under läsningen och utvärderar sin förståelse efter läsningen. Tidigare studier visar dessa strategier har visat sig vara betydelsefulla för att utveckla elevers läsförståelse i olika elevgrupper (Firat, 2019; AlAdwani, 2022). Firat (2019) visar exempelvis i sin forskning effekten av TWA-strategin (Think Before, While, After Reading), där explicit undervisning i metakognitiva steg bidrar till att förbättra elevers förmåga att förstå beskrivande texter.

AlAdwani et al. (2022) lyfter KWL-Plus-strategin (Know, Want, Learned) som en effektiv metakognitiv strategi som uppmuntrar elever att tänka mer aktivt när de läser. Strategin uppmuntrar eleverna att fundera över vad de redan vet, vad de vill ta reda på och vad de har lärt sig efter läsningen. Detta gör att eleverna blir mer medvetna om sitt eget lärande och förstår texten bättre.

En annan central modell inom lässtrategiundervisning är Reciprocal Teaching (RT), utvecklad av Palincsar och Brown (1984). Modellen vilar på fyra specifika pelare: att förutspå innehåll, ställa frågor, reda ut oklarheter samt sammanfatta texten. Strategierna används i dialog mellan lärare och elever och syftar till att stegvis utveckla elevernas aktiva och självständiga läsande. Lindholm (2019) beskriver hur RT kan fungera som ett strukturerat stöd i undervisningen genom att göra strategierna synliga, konkreta och begripliga för eleverna. I undervisningspraktiken konkretiseras dessa strategier ofta genom användning av olika figurer, ofta kallade läsfixare, såsom Spågumman (förutspå innehåll), Reportern (ställa frågor), Detektiven (reda ut oklarheter) och Cowboyen (sammanfatta), vilka syftar till att tydliggöra olika läsprocesser för eleverna (Westlund, 2009).

Vidare betonar Walldén (2019) att genrekunskap samt fokus på textstrukturer och logiska samband stödjer elevernas förståelse. När läraren fokuserar på textens struktur och hur innehållet hänger ihop blir texten lättare att förstå. I årskurs 1 arbetar man ofta med berättande texter. Då kan läraren ställa enkla frågor som vem texten handlar om, var och när den utspelar sig samt vad problemet och lösningen är. Detta hjälper eleverna att skapa förståelse. I årskurs 6 används i stället mer diskuterande texter. Där får eleverna stöd i att förstå hur argument och olika perspektiv presenteras i texten, vilket gör det lättare att sammanfatta innehållet.

2.2.5 Digitala och multisensoriska arbetssätt

Explicit undervisning kan även förstärkas genom digitala och multisensoriska arbetssätt. Bataineh och Alghareeb (2025) visar att lärarens medvetna användning av digitala verktyg, såsom Starfall, förbättrar både läsförståelse och motivation bland unga elever som läser engelska som främmande språk (så kallade EFL-elever). Starfall är ett digitalt utbildningsprogram som tränar språkkunskaper genom olika multisensoriska inslag, såsom repetition, bilder, interaktiva spel, sånger och berättelser. Enligt Bataineh och Alghareeb (2025) fungerar detta verktyg väl för språkutveckling även hos barn med särskilda behov. Forskarna visar dessutom att detta interaktiva arbetssätt ökade elevernas engagemang och delaktighet jämfört med traditionell undervisning, vilket i sin tur bidrog till en positiv utveckling av både elevernas ordförråd och lärandemiljön.

Vidare visar Yilmazlar och Gørgen (2023) att multisensoriska lärmiljöer, som aktiverar syn, hörsel och beröring, förbättrar elevers läsförståelse, lässtrategier och läsmotivation. Genom att kombinera musik, dofter och rörelse i undervisningen presterar elever bättre än med traditionella undervisningsformer. Vidare visar studien att genom att aktivera flera sinnen samtidigt skapas en lärmiljö som underlättar för elever att bearbeta texter och öka sitt engagemang. När information tas emot genom flera sinnesorgan underlättas kodningen i minnet, vilket gör det lättare för eleven att komma ihåg och strukturera informationen i huvudet.

2.2.6 Bilder och visuella stöd

I explicit läsförståelseundervisning kan bilder och visuella stöd användas för att tydliggöra textens innehåll och stödja elevernas förståelse. När läraren medvetet använder bilder och bildstöd i undervisningen skapas förutsättningar för eleverna att koppla textens innehåll till visuella bilder, vilket kan underlätta förståelse av innehållet.

Samspelet mellan bild och text har enligt Bugtong, M., Milio, Z., Canuto, P. P., Lumidao, Y., Lumecio, D., Choycawen, M., & Bando, D (2025) en tydlig och positiv betydelse för elevers läsförståelse, då visualisering underlättar avkodning och tolkning av innehållet. Visuellt tilltalande och väl anpassade illustrationer bidrar även till ökad läsglädje och motivation, vilket i sin tur kan påverka läsutvecklingen positivt. Studien visar också på en betydande förbättring av elevers läsförståelse när bildrika texter, såsom serier, används som pedagogiska verktyg.

Ett konkret arbetssätt för att stödja denna utveckling är att "promenera" genom bilderna i ett material innan den skriftliga texten läses. Enligt Körling (2011) kan bildpromenader hjälpa eleverna att utveckla både sitt språk och sin förståelse av innehållet.

3. TEORETISKT RAMVERK

Studien utgår från det sociokulturella perspektivet på lärande. Den sociokulturella teorin har sin grund i Lev Vygotsky (Westlund, 2009). Enligt Vygotsky (1978) sker barns lärande och utveckling i samspel med andra människor. Lärande förstås därmed som en social process där kunskap konstrueras genom språk, kommunikation och gemensamma aktiviteter. I undervisningssammanhang innebär detta att lärarens *stöttning* och vägledning är avgörande för elevernas lärande, särskilt inom deras *proximala utvecklingszon*. I min analys av läsundervisningen i tre klassrum kommer jag att särskilt beakta stöttning i form av en *explicit läsundervisning* som utgår från arbete med förförståelse och ordförståelse, modellering, högläsning, textsamtal och kognitiva frågor, lässtrategiundervisning, digitala och multisensoriska arbetssätt samt bilder och bildstöd.

3.1 Proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet och handlar om hur elever lär sig med stöd av andra. Begreppet syftar på avståndet mellan vad en elev kan klara på egen hand och vad eleven kan klara med stöttning av en mer kompetent person, exempelvis en lärare eller kamrat. Ur ett sociokulturellt perspektiv utvecklas läsförståelse i samspel med andra. Lärarens uppgift är att stötta eleverna på en nivå som passar deras behov. När eleverna blir säkrare minskar stödet steg för steg, så att de successivt kan ta större ansvar för sin egen läsning. På så sätt sker lärandet inom den proximala utvecklingszonen, där uppgifter som först kräver stöd senare kan genomföras självständigt (Westlund, 2009).

I linje med det framhåller Andreassen (2007) att läsförståelse utvecklas i samspel med andra, där dialog, stöttning och gemensam strategianvändning spelar en central roll. Lärarens roll blir därmed att fungera som modell och vägledare, och successivt minska stöttning i takt med att elevernas kompetens ökar, inom ramen för den närmaste utvecklingszonen.

3.2 Stöttning

Stöttning (*scaffolding*) vid läsning innebär att läraren ger tillfälligt stöd som hjälper elever att förstå och arbeta med en text (Westlund, 2009). Genom stöttning kan eleverna steg för steg utveckla sin förståelse och klara uppgifter som de annars skulle ha svårt att genomföra på egen hand. Enligt Westlund (2009) är syftet med stöttning ”att varje elev ska kunna utvecklas utifrån sin kognitiva nivå” (s. 124).

Lärarens roll är central i denna process, då läraren använder olika strategier och metoder för att anpassa undervisningen efter elevernas nivå och förutsättningar. När elevernas förståelse utvecklas minskar stödet successivt. I linje med detta framhåller Westlund (2009) att lässtrategier i detta sammanhang fungerar som ett kognitivt stöd som möjliggör lärande ur texten. Stödet kan liknas vid en byggnadsställning som används vid husbygge. Den behövs under processen men tas bort när konstruktionen är stabil. Mot denna bakgrund framhåller Säljö (2014) att stöttning utgör en central princip inom det sociokulturella perspektivet, där stödet anpassas efter elevernas behov och successivt minskar i takt med att eleverna blir mer självständiga i sitt lärande.

3.3 Explicit undervisning i läsförståelse

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan explicit undervisning förstås som ett konkret uttryck för stöttning i klassrummet. Andreassen (2007) framhåller att explicit undervisning i läsförståelse innebär att läraren aktivt stödjer elevernas utveckling genom att synliggöra strategier och ge strukturerad vägledning. Undervisningen syftar till att eleverna ska bli medvetna, självständiga och strategiska läsare, snarare än att enbart förstå enskilda texter. Sociokulturell teori och explicit undervisning är särskilt relevant i analyser av undervisningspraktik där fokus ligger på lärarens stöttning, modellering och strategianvändning i läsförståelseundervisningen. I min teoretiska analys av observationer och intervjuer kommer jag att analysera läsundervisningen utifrån begreppen *explicit läsundervisning* och *stöttning* utifrån elevernas *proximala utvecklingszon*, i form av arbete med förförståelse och ordförståelse, modellering, högläsning, textsamtal och kognitiva frågor, lässtrategiundervisning, digitala och multisensoriska arbetsätt samt bilder som visuella stöd.

4. METOD

Studien genomfördes med en kvalitativ metod som innefattade både observationer och semistrukturerade intervjuer. Syftet var att undersöka hur lärare beskriver, motiverar och genomför sitt arbete med läsförståelseundervisning. En kvalitativ ansats valdes eftersom den möjliggjorde en fördjupad förståelse av lärares erfarenheter, undervisningsstrategier och resonemang i relation till elevers olika förutsättningar. Enligt Bryman och Bell (2013) syftar kvalitativ forskning just till att skapa en sådan fördjupad förståelse för intervjupersonens erfarenheter och uppfattningar.

För att få en mer nyanserad bild av läsförståelseundervisningen användes både observationer och semistrukturerade intervjuer. Genom observationerna gick det att se vad lärarna faktiskt gjorde i klassrummet i praktiken, medan intervjuerna gav möjlighet att förstå hur lärarna tänkte, varför de gjorde som de gjorde och vilka överväganden som låg bakom deras undervisning.

4.1 Datainsamlingsmetoder

För att besvara studiens forskningsfrågor har två kvalitativa metoder använts: observationer och semistrukturerade intervjuer. Genom klassrumsobservationer har jag undersökt hur lärarna i praktiken genomför sin undervisning. Fokus ligger på hur de modellerar strategier och hur de använder *stöttning (scaffolding)* för att aktivera elevernas förförståelse. Observationerna möjliggör studier av undervisning i dess naturliga sammanhang och bidrar till en fördjupad förståelse av barns och elevers lärande samt hur pedagogisk praktik genomförs i vardagen (Kihlström, 2007).

Observationerna har följts upp av semistrukturerade intervjuer för att få djupare insikt i lärarnas resonemang. Enligt Bryman och Bell (2013) kännetecknas semistrukturerade intervjuer av att de utgår från en intervjuguide med öppna frågor, samtidigt som det finns utrymme för följdfrågor och fördjupning. Denna intervjumetod möjliggör både struktur och flexibilitet samt ger lärarna möjlighet att utveckla sina svar och beskriva hur de anpassar undervisningen efter elevers olika behov, till exempel hur de ger extra stöd till elever som behöver mer stöttning.

4.2 Urval

Urvalet i denna studie består av tre lärare som undervisar i årskurs F-3 vid tre olika grundskolor. Kontakten med de deltagande lärarna etablerades genom mitt arbete som vikarie samt genom tidigare verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Urvalet kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval, då deltagarna valdes utifrån tillgänglighet och möjlighet att delta i studien. Inom kvalitativ forskning är denna typ av urval vanligt förekommande, då syftet inte är statistisk generalisering utan att skapa en fördjupad förståelse av ett fenomen utifrån informanternas erfarenhet (Alvehus, 2023).

Lärarna har varierande yrkeserfarenhet inom grundskolan. En av lärarna har arbetat som lärare i cirka 20 år, den andra i cirka 25 år och den tredje i cirka 16 år. Lärarna undervisar i olika årskurser: en lärare arbetar i årskurs 2, en i årskurs 1 och en undervisar i en kombinerad

klass med årskurs 2 och 3. De tre skolorna skiljer sig åt i storlek. En av skolorna är en medelstor F-6-skola, den andra är en större F-9-skola och den tredje är en mindre F-3-skola (se tabell 1)

Tabell 1. Sammanställning av deltagande lärare.

| Lärare | Antal år i yrket | Årskurs för deltagande elever | Skolform/ storlek |
|----------|------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Lärare 1 | 20 | Årskurs 2 | Grundskola F-6, medelstor |
| Lärare 2 | 25 | Årskurs 1 | Grundskola F-9, stor |
| Lärare 3 | 16 | Årskurs 2, 3 | Grundskola F-6, liten |

Lärarna kontaktades först via e-post och fick frågan om de ville delta i studien. I mejlet bifogades även informationsbrev där studien beskrevs (se bilaga 2). När lärarna gett sitt samtycke till deltagande (se bilaga 3), bokades intervjuerna in utifrån deras tillgänglighet. Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplatser.

Genom att inkludera tre lärare från tre olika skolor skapades förutsättningar för att synliggöra både likheter och variation i hur läsförståelseundervisning kan utformas i praktiken. Urvalet bedöms vara relevant för studiens syfte.

4.3 Genomförande

I följande avsnitt beskriver tillvägagångssättet för observationerna (4.3.1) och intervjuerna (4.3.2).

4.3.1 Observationer

Observationerna syftade till att synliggöra hur läsförståelseundervisning tar form i klassrummet samt hur samspelet mellan lärare och elever kommer till uttryck i undervisningen.

Observationerna genomfördes i tre olika klassrum på tre olika skolor, i de klasser där de intervjuade lärarna var verksamma och där undervisningen fokuserade på läsförståelse. Fokus låg på *modellering*, *stöttning* och *ordförståelse*, samt *högläsning*, *textsamtal* och *kognitiva frågor*, liksom användning av *bilder* samt *digitala och multisensoriska arbetssätt*. Syftet var att undersöka hur läraren synliggör och förklarar olika lässtrategier, hur eleverna får vägledning i att använda dem och hur läraren kopplar innehållet till elevernas tidigare kunskaper för att underlätta förståelsen. Dessa observationer är viktiga för att förstå hur lärare skapar förutsättningar som gör det möjligt för eleverna att använda lässtrategier självständigt över tid.

I denna studie genomfördes observationer i enlighet med de etiska principer som gäller vid forskning i skolmiljö. Deltagande lärare informerades om studiens syfte och hur observationerna skulle gå till, och deras deltagande var frivilligt. Observationer genomfördes efter att nödvändigt samtycke inhämtats både från deltagande lärare och från elevers vårdnadshavare (se bilagor 3,5).

Urvalet för observationerna kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval, då observationerna genomfördes i klasser som var tillgängliga inom ramen för studiens tidsmässiga och praktiska förutsättningar. Undervisningstillfällena valdes också ut som fokuserade på läsförståelse.

4.3.2 Semistrukturerade intervjuer

Efter observationerna genomfördes semistrukturerade intervjuer på lärarnas arbetsplatser. Intervjuerna genomfördes efter att samtycke inhämtats från lärarna. Intervjufrågorna var i förväg förberedda och anpassade efter studiens syfte, och skickades till lärarna innan intervjutillfällena, se intervjuguide, bilaga 1.

I denna studie valdes semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Semistrukturerade intervjuer möjliggör en balans mellan struktur och flexibilitet (Bryman & Bell, 2013). Denna metod valdes för att ge lärarna utrymme att utveckla sina resonemang kring hur de anpassar undervisningen efter elevers olika förutsättningar. I intervjuerna gavs även möjlighet att fördjupa samtalet kring anpassningar för olika elevgrupper samt vilket stöd som ges till svaga läsare.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas respektive arbetsplatser och varade cirka 25-30 minuter. När läraren var redo påbörjades ljudinspelningen, vilket lärarna var medvetna om. Därefter ställdes intervjufrågorna i enlighet med intervjuguiden (se bilaga 1).

4.4 Metod för analys av datamaterialet

Det insamlade materialet från observationer och intervjuer har analyserats genom en kvalitativ innehållsanalys med en teoristyrd (deduktiv) ansats. Enligt Alvehus (2023) innebär en kvalitativ innehållsanalys att forskaren systematiskt bearbetar och sorterar textmaterialet för att hitta mönster som svarar på forskningsfrågorna. Analysen började med att transkribera intervjuerna och sammanställa observationsanteckningar för att skapa en helhetsbild av materialet. Därefter sorterades och kodades materialet utifrån studiens syfte och frågeställningar, med stöd i de teoretiska begreppen *explicit läsundervisning*, *stöttning* och *den proximala utvecklingszonen*. Genom denna teoristyrda analysmetod kunde det empiriska materialet kopplas till studiens sociokulturella perspektiv på ett tydligt och strukturerat sätt.

4.5 Studiens kvalitet

För att garantera att studiens resultat är både trovärdiga och konsekventa granskas forskningsprocessen utifrån begreppen reliabilitet, validitet och etiska överväganden.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar i en kvalitativ studie om hur noggrant och systematiskt datainsamlingen och analysen har genomförts för att säkerställa att resultaten är tillförlitliga (Christoffersen och Johannessen, 2015). I denna studie stärks reliabiliteten genom en systematisk datainsamling där en intervjuguide med öppna frågor användes för att skapa struktur och konsekvens i materialet. Tillförlitligheten stärks även genom att intervjufrågorna skickades till

lärarna i förväg, vilket gav dem möjlighet att reflektera över sina svar. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant för att minska risken för feltolkningar.

Vidare analyserades materialet från både observationer och intervjuer genom en systematisk kvalitativ innehållsanalys utifrån studiens teoretiska begrepp. Genom att genomgående dokumentera och följa hela forskningsprocessen, både i datainsamlingen och i analysen säkerställs att studiens forskningsresultat vilar på en tillförlitlig grund.

4.5.2 Validitet

Validitet handlar om hur giltig studien är och om de metoder som används verkligen undersöker det som är i fokus. I denna studie stärks validiteten främst genom metodtriangulering, där både observationer och semistrukturerade intervjuer används. Genom att kombinera dessa metoder får forskaren en helhetsbild, där observationerna visar vad lärarna faktiskt gör i klassrummet, medan intervjuerna ger förståelse för hur lärarna tänker och resonerar. Bryman & Bell (2013) betonar att triangulering inte bara är ett sätt att kontrollera data, utan ett sätt att få tillgång till olika nivåer av verkligheten.

4.5.3 Etiska överväganden

I genomförandet av denna studie har centrala forskningsetiska principer varit vägledande för att skydda deltagarnas integritet och privatliv, eftersom studien involverar människor. Enligt Bryman och Bell (2013) omfattar forskningsetik bland annat hänsyn till risk för skada, informationskravet, samtyckeskravet samt skydd mot intrång och falska förespeglingar.

När en studie involverar minderåriga deltagare är det särskilt viktigt att ta hänsyn till etiska aspekter. Vid observationer av elever krävs inhämtat samtycke från vårdnadshavare innan datainsamlingen börjar (Kihlström, 2007). Detta har också noggrant beaktats i denna studie genom att vårdnadshavare informerades om studiens syfte och gav sitt samtycke innan observationerna genomfördes.

För att minska risk för skada genomfördes observationer och intervjuer på ett försiktigt och respektfullt sätt, utan att störa deltagarnas arbete. Deltagarna informerades i förväg om studiens syfte, hur den skulle genomföras och hur materialet skulle användas. Medverkan var helt frivillig i enlighet med samtyckeskravet, och deltagarna har haft möjlighet att avbryta sitt deltagande när som helst.

Vidare har deltagarnas integritet och privatliv skyddats genom att allt insamlat material behandlats konfidentiellt och anonymiserats, vilket är i enlighet med Vetenskapsrådets (2024, s. 11) fyra grundläggande principer för god forskningssed: tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar.

5. RESULTAT OCH ANALYS

I det följande redogörs för observationer och intervjuer på de tre skolorna (Avsnitt 5.1-5.3). Därefter ges en jämförande och sammanfattande analys i 5.4.

5.1 Observation och lärarintervju på skola 1

5.1.1 Observation skola 1

Observationen genomfördes vid en större grundskola i en årskurs 2 med totalt 14 närvarande elever under en svensklektion med fokus på läsförståelse. Lektionen pågick i cirka 45 minuter. Syftet med observationen var att studera undervisning i läsförståelse med särskilt fokus på lärarens användning av explicit läsundervisning, olika former av stöttning samt elevernas delaktighet i undervisningen.

Lektionsupplägget bestod av en gemensam genomgång av ett nytt kapitel i läseboken, följt av individuell läsning. Under observationen dokumenterades lärarens undervisningssätt, vilka stödstrukturer som användes samt hur samspelet mellan lärare och elever tog form i klassrummet.

Lektionen inleddes med arbete kring ordförståelse, där läraren skrev upp svåra ord från texten på tavlan, exempelvis *övernattning*, och ställde frågor för att undersöka vad eleverna redan kände till om ordens betydelse. Flera elever deltog aktivt genom att räcka upp handen, ge egna förslag och koppla orden till tidigare erfarenheter. Läraren lyssnade till elevernas svar, bekräftade dem och gav förtydliganden vid behov. Det kan förstås som en form av *stöttning (scaffolding)* i elevernas meningsskapande.

Därefter visade läraren eleverna kapitlets bilder och genomförde en *bildpromenad* tillsammans med dem (jfr Körling, 2011). Under detta moment ställde läraren frågor som uppmuntrade eleverna att resonera kring vad texten kunde komma att handla om. Eleverna beskrev vad de såg i bilderna, delade sina tankar och gjorde förutsägelser utifrån tidigare erfarenheter. Läraren skapade dialog och stöttade genom att ställa kognitiva frågor och knyta elevernas svar till textens innehåll.

Under den gemensamma högläsningen använde läraren *explicita metoder* genom att ställa kognitiva frågor som uppmuntrade eleverna att förutsäga, motivera och resonera kring textens innehåll, exempelvis "Vad tror du händer sedan?" och "Varför tror du att hon gjorde så?". Under textsamtalet gav eleverna olika förslag, och läraren lät flera svar finnas parallellt utan att direkt ge något facit svar. Samtalet präglades främst av dialog mellan läraren och några elever som ofta räckte upp handen och deltog aktivt i diskussionen. Samtidigt var det flera elever som satt tysta under delar av samtalet och inte deltog i diskussionen. Därefter fortsatte läraren att läsa och undersökte tillsammans med eleverna om deras förutsägelser stämde överens med textens fortsatta händelser.

Den gemensamma läsningen avslutades med att läraren frågade om eleverna hade några tankar eller funderingar innan de gick över till individuell läsning. Under detta moment rörde sig läraren runt i klassrummet, lyssnade på elevernas läsning och gav stöttning vid behov. Särskild uppmärksamhet riktades mot elever som nyligen hade börjat läsa mer avancerade texter samt elever som behövde extra stöttning i sin läsning och förståelse. Stöttning bestod bland annat av förklaringar av svåra ord och vägledning vidare i texten.

5.1.2 Uppföljande intervju med Lärare 1

Lärare 1 beskriver läsförståelse som förmågan att förstå innehållet i en text, inte enbart att kunna avkoda ord. Hon betonar att vissa elever kan läsa flytande utan att förstå vad de läser, och hon använder strategier för att utveckla elevernas läsförståelse. Läraren anser att arbete med frågor är en central strategi i läsförståelseundervisning. Hon ställer många och varierade frågor till texten för att kontrollera elevernas förståelse och utveckla deras förmåga att tolka och resonera kring innehållet.

Läraren beskriver att hon arbetar med direkta frågor, som ”Vad tror ni kommer att hända?”, och mer avancerade frågor som handlar om sådant som inte sägs rakt ut i texten, till exempel det som sker mellan raderna. Dessutom använder hon följdfrågor som *varför* och *hur* för att fördjupa elevernas tänkande och hjälpa dem att dra egna slutsatser utifrån texten, sådana frågor som i tidigare forskning benämns som *kognitiva frågor*. Vidare lyfter läraren vikten av att skapa förståelse före läsningen, bland annat genom att gå igenom svåra ord i förväg. Enligt läraren hjälper detta eleverna att lättare ta till sig och förstå textens innehåll.

Läraren pekar på vikten av bilder och bildpromenader som stöd för elevers förståelse. Hon beskriver bilder som en viktig strategi för att skapa mening i texten och säger: ”*Bilder är ju också ett sätt och en strategi för att förstå texten. Så då har vi en bildpromenad oftast och diskuterar, vad tror ni händer här?*” (Lärare 1).

Läraren betonar vikten av att anpassa texter efter elevernas olika nivåer. Hon menar att valet av texter behöver anpassas efter elevernas nivå. Texterna bör inte vara för svåra, men de behöver ändå vara utmanande för de elever som har kommit längre i sin läsutveckling. Elever som behöver mer stöd kan arbeta med enklare texter så att de förstår innehållet. När läraren ser att eleverna hänger med kan svårare texter introduceras. Hon beskriver hur samma innehåll kan bearbetas på olika nivåer, vilket möjliggör delaktighet för alla elever. Dessutom berättar läraren att arbetet ibland sker i mindre grupper, där hon kan ge mer explicit stöttning och skapa en trygg miljö där eleverna vågar att ställa frågor.

Läraren beskriver användningen av olika lässtrategier, bland annat genom figurer som Spågumman, Detektiven, Reportern, Konstnären och Cowboyen. Läraren anser att strategierna hjälper eleverna att skapa inre bilder, ställa frågor och förutspå textens innehåll: ”När man använder alla de här strategierna varje gång man läser, kan man lära sig att förstå texten på ett annat sätt. Man ställer frågor, försöker sammanfatta och kan hjälpa eleverna att skriva ner lite om texten, till exempel vad den handlar om eller att berätta för en kompis. Man drar slutsatser och ställer frågor som: *varför, hur, vad händer, vad kommer att hända, vad var det som hände och varför blev det så? Vem var det, och vilka är det som är med?* Ibland står ju inte allt tydligt i texten, utan mycket är underförstått” (Lärare 1).

Läraren betonar vikten av att strategier inte enbart används i gemensam läsning, utan även överförs till elevernas självständiga läsning. När läsningen sker tillsammans, modelleras strategierna gemensamt, för att eleverna ska kunna använda dem på egen hand. Läraren pekar på multisensoriskt lärande som ett stöd för elevers förståelse. När undervisningen engagerar flera sinnen får eleverna förutsättningar för att utveckla sin läsförståelse. Man lyssnar på böcker, tittar på filmer, sjunger sånger, spelar spel: ”*Så att man lär sig med olika sinnen tror jag är väldigt viktigt*” (Lärare 1).

I slutet beskriver läraren digitala verktyg som ett viktigt komplement i undervisningen. Läraren nämner användningen av olika appar i den tidiga läs- och skrivundervisningen, till

exempel appen Skolstil, där eleverna kan skriva egna texter, lyssna på dem och arbeta vidare med innehållet. Det är ett effektivt sätt att utveckla både elevernas språk och läsförståelse.

5.1.3 Analys av observation och intervju 1

Sammantaget visar observationen och intervjun att läraren arbetar med flera inslag av explicit undervisning, såsom modellering, arbete med förförståelse och kognitiva frågor. Läraren synliggör centrala begrepp och ger eleverna språklig stöttning inför läsningen genom att arbeta med ordförståelse innan texten läses. Det kan i sin tur ge eleverna språkliga och kognitiva verktyg som kan underlätta deras förståelse av texten.

Läraren använder bilder och arbetar med förutsägelser för att ge eleverna stöd i att bygga upp sin förförståelse. Genom öppna frågor uppmuntras eleverna att delta aktivt i samtalet och bidra med egna tolkningar av texten, vilket överensstämmer med tidigare forskning som betonar betydelsen av lärarledda textsamtal för att utveckla elever läsförståelse (Hwang et al., 2023). Samtidigt visar observationen att interaktionen i textsamtalet främst skedde mellan läraren och några elever som ofta räckte upp handen, medan flera elever förblev mer passiva under diskussionen. I den efterföljande intervjun beskrev läraren att hon uppfattade att även de tysta eleverna förstod innehållet, men att de inte alltid tillfrågades direkt. Detta kan vara betydelsefullt att uppmärksamma, eftersom tidigare forskning understryker betydelsen av att alla elever ges möjlighet att delta aktivt i samtal om texten för att uttrycka sina tankar och tolkningar.

När läraren ger utrymme för individuell läsning får eleverna möjlighet att använda strategier på egen hand, samtidigt som läraren finns tillgänglig för att ge stöd vid behov. Detta kan ses som en del av en gradvis ansvarsförflyttning, där läraren gradvis överför ansvaret till eleverna, i linje med ett sociokulturellt perspektiv på lärande och stöd (Vygotsky, 1978).

För att fördjupa elevernas läsförståelse använder läraren flera specifika lässtrategier, ofta personifierade som Spågumman, Reportern, Detektiven, Konstnären och Cowboyen. Enligt Lindholm (2019) syftar dessa strategier till att stödja eleverna i att förutspå händelseförlopp, ställa frågor, reda ut oklarheter samt sammanfatta textinnehåll. Vidare lyfter läraren vikten av digitala verktyg som kan engagera flera sinnen. Läraren betonar att kombinationen av att skriva, läsa och lyssna är ett effektivt sätt att stärka både språk- och läsförståelse.

5.2 Observation och lärarintervju på skola 2

5.2.1 Observation skola 2

Observationen genomfördes i en årskurs 1 på en stor F-9 skola. Klassen bestod vid detta tillfälle av 15 elever. Lektionen inleddes med att läraren medvetet arbetade med att aktivera elevernas förförståelse genom att presentera en berättelse på tavlan bestående av både text och en tillhörande bild. Läraren läste rubriken "En dag i skidbacken" och ställde därefter frågan vad eleverna trodde att berättelsen skulle handla om. Läraren uppmanade eleverna att titta på bilden som ett stöd för att skapa en förförståelse av innehållet. Berättelsens titel var tydlig för eleverna, och samtliga elever deltog genom att uttrycka sina egna tankar och förutsägelser om berättelsen. Med stöd av den tillhörande bilden talade eleverna om vem huvudpersonen i berättelsen kunde

vara. Eftersom det inte tydligt framgick om karaktären var en flicka eller en pojke, då personen bar en hjälm, fördes olika förslag fram av eleverna.

Efter detta samtal började läraren läsa berättelsen högt för eleverna. När läsningen var avslutad återvände läraren till bilden och ställde frågor om vilka personer som kunde finnas med i berättelsen utifrån textens innehåll. Detta skapade ett gemensamt samtal där eleverna kopplade texten till bilden.

Därefter genomfördes ett gemensamt arbete där eleverna tillsammans med läraren besvarade frågor om texten. Frågorna bestod först av sant- eller falskt-påståenden som visades på tavlan, vilket tydliggjorde för eleverna vad uppgiften gick ut på. Efter detta arbetade klassen vidare med mer kognitiva frågor kopplade till textens innehåll. När en elev gav ett felaktigt svar visade läraren det korrekta svaret och pekade samtidigt ut på vilken rad i texten svaret kunde hittas. På så sätt lärde eleverna sig hur man kan hitta svaret i en text.

Efter det gemensamma arbetet påbörjade eleverna individuellt arbete med olika berättelsehäften anpassade efter olika nivåer. Innan arbetet startade visade läraren eleverna vad häftena innehöll. Varje häfte bestod av flera bilder med tillhörande kortare text under varje bild, där textens omfattning och svårighetsgrad varierade beroende på nivå.

Läraren uppmuntrade eleverna att läsa texten två gånger samt att använda bilderna som stöd för att kunna besvara frågorna efter läsningen. Under arbetets gång rörde sig läraren runt i klassrummet och gav stöttning till de elever som behövde hjälp. När eleverna hade slutfört sitt häfte gick de fram till läraren, som kontrollerade svaren och noterade på elevlistan att eleven hade klarat aktuell nivå. Därefter fick eleven möjlighet att arbeta vidare med en mer avancerad nivå.

5.2.2 Uppföljande intervju med Lärare 2

Lärare 2 definierar läsförståelse som att kunna läsa och förstå innehållet i en text. Enligt lärare 2 skapar förståelse ”glädje i läsningen och en lust att läsa mer”. Om elever däremot läser utan att förstå innehållet kan glädjen försvinna, vilket enligt läraren kan leda till att eleverna tröttnar på läsningen.

När det gäller hur undervisningen organiseras för att främja läsförståelse beskriver läraren ett långsiktigt och stegvis arbete som börjar redan i förskoleklass. Fokus ligger på grundläggande språkinläring, genom att eleverna får utforska språkets ljudvärld med hjälp av rim, ramsor och identifiering av bokstavsljud i olika delar av orden. Läraren betonar kopplingen mellan bokstavens form och dess ljud, snarare än bokstavens namn. När eleverna behärskar detta introduceras sammansättning av korta ord, såsom *sol* och *mol*. Därefter påbörjas arbetet med att läsa dessa ord i ett meningsfullt sammanhang. Läraren beskriver att i början av läsförståelsearbetet förekommer till exempel ordet *sol* tillsammans med bilder som stödjer förståelsen.

Läsförståelse introduceras tidigt genom enkla uppgifter, exempelvis att koppla ord till bilder. Det kan också ske med hjälp av digitala verktyg. Läraren nämner särskilt betydelsen av olika digitala program som hjälper eleverna i de tidiga skolåren, såsom Skolplus, där eleverna får möjlighet att lyssna, se och skriva korta ord.

Läraren pekar på vikten av lärarens val av texter i undervisningen. Hon betonar att hänsyn behöver tas till elevernas intressen och vardagsnära erfarenheter, men även till deras kunskapsnivå. Texterna bör varken vara för lätta eller för svåra, vilket läraren beskriver som en pedagogisk utmaning: Om en text visar sig vara för svår avbryts arbetet och återupptas vid ett senare tillfälle. Detta förklarar läraren.

"Det är jättesvårt att lägga sig på rätt nivå. Ibland blir det för lätt, ja, då är det. Då får de göra färdigt och så tar vi det svårare. Och ibland är det för svårt, men då stoppar jag och lägger undan och så tar vi det efter ett tag" (Lärare 2).

Läraren beskriver sitt arbete med läsförståelse som ett stegvis och flexibelt arbetssätt. Hon anpassar undervisningen efter elevernas tidiga läsutveckling, eftersom många elever ännu inte är säkra läsare. Läraren betonar vikten av att arbeta systematiskt och successivt med ökande svårighetsgrad. Läraren anser att en central strategi är att läsa texten noggrant och flera gånger. Läraren beskriver att hon ställer många öppna och kognitivt utmanande frågor, såsom *vad, vem, hur* och *varför*, för att hjälpa eleverna att förstå innehållet.

Vidare lyfter läraren fram en strategi som hjälper eleverna att bearbeta innehållet, nämligen att låta eleverna diskutera texter i par. Detta används exempelvis vid arbete med faktatexter, där eleverna läser texten varsin gång och samtalar om innehållet innan de sammanfattar eller lyfter fram fakta.

Avslutningsvis förklarar läraren att hon använder olika lässtrategier beroende på texttyp och elevgrupp. Hon nämner att hon ibland använder etablerade lässtrategier såsom Spågunman, för att arbeta med förutsägelser utifrån bilder och rubriker. Samtidigt betonar hon att inte är låst vid en enskild strategi, utan ofta använder flera strategier parallellt.

5.2.3 Analys av observation och intervju 2

Observationen och intervjun på skola 2 visar att lärarens undervisning i hög grad präglas av explicit undervisning och stöttning för att främja elevernas läsförståelse. Detta syns både i hur undervisningen är strukturerad och i hur läraren aktivt stöttar eleverna genom hela läsprocessen.

Ett tydligt exempel på explicit undervisning är hur läraren inleder lektionen med att visa berättelsens rubrik och använda bilden som stöd för att skapa förförståelse. Genom att ställa kognitiva frågor om berättelsens tema och huvudpersonen ges eleverna möjlighet att aktivera sina förkunskaper och formulera sina förutsägelser. Detta kan förstås som en form av språklig och kognitiv stöttning, där läraren tydligt modellerar hur eleverna kan närma sig en ny text.

Under det gemensamma arbetet med sant- och falskt-påståenden samt öppna frågor tydliggörs vad uppgiften går ut på och hur svar kan hittas direkt i texten. När läraren pekar ut på vilken rad svaret finns ges eleverna praktiska strategier för hur de kan använda texten för att hitta information, vilket kan förstås som ett exempel på modellering inom explicit undervisning. Samtidigt kan detta ses som en långtgående stöttning, vilket kan problematiseras då det riskerar att uppfattas som alltför styrande och därmed begränsa elevernas eget tolkningsutrymme.

Den individuella uppgiften som följer efter det gemensamma arbetet visar hur eleverna stegvis får ta ett större ansvar. Eleverna får möjlighet att använda de strategier som tidigare modellerats tillsammans med läraren. Arbetet med berättelsehäften på olika nivåer kan tolkas som ett sätt att anpassa undervisningen efter elevernas olika förutsättningar. Genom att erbjuda material på

en anpassad nivå, samtidigt som läraren finns tillgänglig för att ge stöttning vid behov, får eleverna bättre möjligheter att utvecklas inom sin proximala utvecklingszon. Detta ligger i linje med ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där lärarens närvaro och stöttning är central för elevernas utveckling.

I intervjun definierar läraren läsförståelse som att ”förstå innehållet i en text”. Samtidigt framkommer att läraren i stor utsträckning talar om avkodning snarare än om strategier för läsförståelse. Detta kan tolkas som att läraren ser avkodning som en nödvändig och integrerad första fas i utvecklingen av läsförståelse hos yngre elever.

Läraren ger eleverna möjlighet att använda strategin omläsning för att fördjupa sin förståelse av textens innehåll. Enligt Lindholm (2019) är omläsning en strategi som kan stödja elevers förståelse av texter.

5.3 Observation och lärarintervju på skola 3

5.3.1 Observation skola 3

Observationen genomfördes i en mindre grundskola i en kombinerad årskurs 2-3. Vid observationstillfället var flera elever frånvarande på grund av sjukdom, vilket innebar att endast fem elever var närvarande i klassrummet. Lektionen pågick i cirka 50 minuter och syftet var att arbeta med läsförståelse genom högläsning och textsamtal. Lektionen inleddes med en gemensam diskussion utifrån en bild på tavlan i syfte att aktivera elevernas förförståelse inför den kommande texten. Genom öppna frågor, till exempel vad eleverna såg i bilden, vad de trodde att berättelsen skulle handla om och vilka personer som kunde finnas med, fick eleverna möjlighet att dela sina idéer och förväntningar. Efter diskussionen läste läraren texten högt och stannade upp vid svåra ord för att undersöka elevernas förståelse av ordens betydelse. Läraren förklarade ordens innebörd och skrev dessa på tavlan. Arbetssättet kan tolkas utgå från *explicit* metod.

Under den fortsatta läsningen stannade läraren även vid bilder i texten och ställde öppna frågor, exempelvis *vem fanns med på bilden* och *vad tror ni skulle hända?* Eleverna började ge sina egna förslag, varefter läraren fortsatte att läsa för att undersöka om elevernas förutsägelser stämde överens med textens innehåll.

Efter den gemensamma läsningen fick eleverna arbeta i par. Varje par läste texten en gång och diskuterade tillsammans om frågorna. När eleverna hade avslutat sitt arbete visade läraren frågorna på tavlan och samtalade med varje par om deras svar. Om svaren skilde sig åt, skapade läraren gemensamma samtal och kom fram till rätt svar och visade svaret i texten. Om svaren skilde sig åt inledde läraren en gemensam diskussion för att tillsammans komma fram till rätt svar, och presenterade det sedan genom att hänvisa tillbaka till texten.

5.3.2 Uppföljande intervju med Lärare 3

Lärare 3 förklarar läsförståelse som att eleverna förstår vad en text handlar om, kan berätta med egna ord vad som står i texten samt kan läsa mellan raderna.

Läraren betonar att undervisningen i hög grad sker gemensamt med olika texter. Eleverna sitter ofta tillsammans och diskuterar textens innehåll, ordens betydelse och jobbar med att läsa mellan raderna.

Samtidigt arbetar läraren mycket med avkodning. Hon motiverar: *"Om en elev brister i sin avkodning så blir det svårare att ta till sig innehållet i en text"* (Lärare 3).

När det gäller sitt val av texter svarade hon: *"Det är ju en avvägning om man ska välja texter som är precis på elevernas nivå när det gäller avkodning eller om man ska välja lite för svåra texter eller om man ska välja texter som är för lätta. Det beror lite på vad man har för syfte med läsförståelsen"* (Lärare 3).

Läraren lyfter fram att när de övar på läsförståelse i helklass kan hon välja texter som ligger lite över elevernas avkodningsnivå eftersom hon läser texten och de diskuterar den tillsammans, men när de tränar på att läsa mellan raderna så kan det vara en enkel textavkodningsmässigt men innehållet är svårt eftersom det inte står exakt i texten vad man frågar efter. Vidare sa läraren: *"När de arbetar enskilt med läsförståelse brukar vi ha texter som är utvalda på deras läsnivå"*.

Lärare 3 beskriver hur hon undervisar i läsförståelse genom fem personifierade strategier: Spådamen (att göra förutsägelser utifrån rubrik och bild), Reportern (att ställa frågor till texten), Detektiven (att reda ut oklarheter), Cowboyen (att sammanfatta det viktigaste) och Konstnären (att skapa inre bilder). Vidare betonar läraren vikten av att eleverna lär sig dra slutsatser och koppla texter till egna erfarenheter genom att läsa både på, mellan och bortom raderna. Läraren arbetar även utifrån EPA, att man först jobbar enskilt, sedan i par och sist diskuterar alla. *"Då får man chansen att först tänka lite själv. Sedan diskutera sina tankar med en kamrat och sedan lyfta sina tankar i helklass"* (Lärare 3).

Läraren anser att dessa strategier är effektiva och lämpliga för elever med olika förutsättningar och bakgrunder, eftersom hon arbetar med att diskutera texterna ingående tillsammans med eleverna.

Vidare betonar läraren att hon använder arbetsmaterialet *Livet i Bokstavlandet* i sin undervisning. Materialet är uppbyggt så att eleverna arbetar med en läsfixare (Spådamen, Reportern, Detektiven, Cowboyen och Konstnären) i taget. Under detta arbete arbetar läraren också med "läsa mellan raderna" genom att diskutera texterna tillsammans och reflektera över deras innehåll.

Läraren beskriver hur hon arbetar med stöttning för eleverna i sin undervisning. Hon förklarar att hon ofta använder sig av att "tänka högt", vilket innebär att hon pratar högt om hur hon tänker kring ett stycke ur texten eller när hon ser en rubrik ihop med en bild.

Vidare berättar läraren att hon arbetar med materialet *Läsa mellan raderna*, då eleverna ska läsa kortare texter och tillsammans i par diskutera frågor på raderna, mellan raderna och bortom raderna. Läraren går sedan igenom svaren med hela klassen, delar de andra gruppernas svar och ger feedback.

5.3.3 Analys av observation och intervju 3

Observationen och intervjun visar att undervisningen på skola 3 kännetecknas av ett tydligt, strukturerat och stöttande arbetssätt. Genom explicit undervisning, modellering av strategier, gemensamma samtal och anpassning efter elevernas förutsättningar ges de stora möjligheter att utveckla sin läsförståelse.

Analysen visar att läraren använder varierade och effektiva strategier för att utveckla elevernas läsförståelse och anpassar undervisningen efter elevernas förutsättningar. Ett tydligt exempel på explicit undervisning är när läraren börjar lektionen med att visualisera textens innehåll med hjälp av bilder och ställa öppna, kognitiva frågor. Genom att ställa öppna frågor ges eleverna möjlighet att aktivera sina förkunskaper och formulera sina förväntningar. Detta är en form av språkligt och kognitivt stöd, där läraren ger en modell för hur eleverna medvetet kan engagera sig i en ny text.

Att läraren pausar vid svåra ord och kontrollerar elevernas förståelse av innebörden betraktas också som explicit undervisning. Genom att skriva ord på tavlan och samtala om deras innebörd får eleverna stöttning i att utveckla sitt ordförråd, vilket är en viktig del av läsförståelse.

När eleverna får arbeta individuellt eller i par kan de tillämpa de strategier som läraren använde i samarbetet. Detta är en del av en gradvis ansvarsförflyttning, och lärarens närvaro under elevernas arbete är ett viktigt stöd för att hjälpa dem när det behövs.

Läraren betonar att läsförståelse är mer än avkodning och god avkodning ses som en grundförutsättning för förståelse. Bråten (2007) visar att det finns ett tydligt samband mellan ordavkodningsfärdigheter och läsförståelse, särskilt under de första skolåren.

Vidare lyfter läraren fram användningen av läsförståelsestrategier och EPA-modellen. Pararbetet i denna modell kan kopplas till elevernas närmaste utvecklingszon. Genom det gemensamma samspelet fungerar eleverna som stöttning för varandra, vilket gör att de tillsammans kan tolka texten och nå en djupare förståelse än de skulle kunna på egen hand. Detta visar på ett explicit och stöttande arbetssätt som ger eleverna tydliga verktyg och möjligheter att utveckla sin förståelse genom samspel och gemensamma samtal.

5.4 Sammanfattande och jämförande analys av observationer och intervjuer.

I detta avsnitt sammanställs resultaten för att direkt besvara studiens tre forskningsfrågor. Genom att lyfta fram specifika exempel från observationerna och intervjuerna tydliggörs hur lärarna arbetar utifrån det sociokulturella perspektivets centrala begrepp, särskilt *stöttning* och den *proximala utvecklingszonen*.

5.4.1 Lärarnas beskrivningar av arbetet med läsförståelse

Detta avsnitt besvarar studiens första forskningsfråga: *Vilken syn har lärare på elevers läsförståelse, och hur arbetar de för att främja den?*

En tydlig likhet mellan de tre lärarna är att de beskriver läsförståelse som en meningsskapande process som något mer än att bara kunna läsa orden i en text. Lärare 1 och 3 betonar särskilt vikten av att kunna ”läsa mellan raderna” och dra egna slutsatser. Lärare 2 lyfter fram att förståelse är en förutsättning för läsglädje, vilket i sin tur motiverar eleven att läsa mer.

När det gäller arbetet med att främja elevers läsförståelse framkommer att samtliga lärare betonar vikten av en medveten, stöttande och explicit undervisning. Lärare 2 beskriver detta som ett långsiktigt och stegvis arbete som börjar redan i förskoleklass med ljud och korta ord, för att sedan byggas på utifrån elevernas nivå. Lärare 1 och 3 anser att arbetet med förståelse bäst främjas genom att läraren gör de osynliga läsprocesserna konkreta för eleverna. De beskriver båda att de aktivt modellerar hur man tänker kring en text och arbetar mycket systematiskt med förförståelse och ordförklaringar innan själva läsningen påbörjas.

5.4.2 Använda strategier och former av stöttning

Detta avsnitt besvarar studiens andra forskningsfråga: *Vilka undervisningsstrategier och former av stöttning använder lärare för att stödja elevers läsförståelse?*

Analysen visar att den mest framträdande strategin i samtliga klassrum är explicit läsundervisning, där läraren aktivt modellerar hur man tar sig an en text. Ett konkret exempel på hur lärarna stöttar elevernas förförståelse är genom bildpromenader. Samtliga lärare inleder undervisningen med bildpromenader och samtal kring rubriker för att aktivera elevernas förkunskaper och skapa förväntningar på textens innehåll. Detta kan förstås som en form av kognitiv stöttning som syftar till att förbereda eleverna inför läsningen och underlätta deras förståelse av texten.

Ett annat genomgående verktyg är användandet av kognitiva frågor såsom *vem, vad, hur* och *varför*. Lärare 1 ställer dessa frågor under gemensam högläsning för att låta eleverna öva på att motivera sina tankar. Dessa frågor uppmuntrar eleverna att resonera kring textens innehåll och att tolka sådant som inte uttrycks direkt i texten, exempelvis att läsa ”mellan raderna”. På så sätt kan elevernas tänkande utmanas och utvecklas i samband med läsningen. Lärare 3 beskriver till exempel hur hon medvetet väljer texter som ligger något över elevernas individuella avkodningsnivå vid gemensamma genomgångar, just för att utmana elevernas förståelse och utveckla deras tänkande genom socialt samspel och gemensamma diskussioner.

När det gäller specifika lässtrategier använder Lärare 1 och 3 personifierade figurer, ofta kallade Läsfixarna (såsom Spågumman, Reportern och Detektiven), för att konkretisera och synliggöra lässtrategierna för eleverna. Analysen visar vidare att lärarna använder olika former av stöttning (scaffolding), både sociala och materiella. Lärare 3 tillämpar EPA-modellen (enskilt-par-alla), där eleverna ges möjlighet att fungera som stöd för varandra i lärprocessen. Lärare 2 arbetar i stället med en mer individualiserad form av stöttning genom nivåanpassade berättelsehäften, där elevernas progression kontinuerligt följs och anpassas i relation till deras proximala utvecklingszon. Vidare förstärker Lärare 1 sin stöttning genom multisensoriska och digitala verktyg, såsom appen Skolstil, film och sång, för att engagera flera sinnen i förståelseprocessen.

5.4.3 Motivering av undervisningsval för olika behov

Detta avsnitt besvarar studiens tredje forskningsfråga: *Hur motiverar lärare sina undervisningsval när de arbetar med elever med olika förutsättningar?*

Lärarnas gemensamma huvudmotiv är att anpassa sin stöttning i syfte att möjliggöra att varje elev utvecklas inom sin proximala utvecklingszon. Det tydligaste exemplet på detta är hur lärarna motiverar sina val kring texters svårighetsgrad. Lärare 3 gör en mycket medveten åtskillnad för att möta olika behov: vid gemensam högläsning i helklass väljer hon medvetet texter som är för svåra för elevernas egen avkodningsnivå. Hon menar att den gemensamma stöttningen i klassrummet gör att även svagare läsare kan förstå och samtidigt utmanas, till exempel genom att "läsa mellan raderna". När eleverna däremot läser enskilt motiverar hon att texten måste vara exakt anpassad till elevens egen avkodningsnivå för att de ska kunna tillämpa strategierna själva.

Lärare 2 motiverar ett flexibelt arbetssätt för att möta elevernas olika förutsättningar; om hon märker att en text är för svår i stunden avbryts arbetet och tas fram vid ett senare tillfälle, för att undvika att eleverna tappas av. För att anpassa undervisningen för elever som behöver extra mycket stöttning motiverar Lärare 1 sitt val att ibland arbeta i mindre grupper. Hon menar att den mindre gruppen skapar en tryggare miljö där eleverna får mer tid och vågar ställa frågor.

Sammantaget motiverar samtliga lärare sina pedagogiska val med att en likvärdig läsundervisning kräver ständiga anpassningar av material och arbetsformer.

6. DISKUSSION

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning och det teoretiska ramverket. Diskussionen bygger på det som framkommit i studien om hur lärarna arbetar med läsundervisning, lässtrategier och *stöttning* i relation till elevernas *proximala utvecklingszon*.

6.1 Resultatdiskussion

Ett intressant resultat som framkommit i samtliga observationer och intervjuer är att lärarna i studien använder inslag av explicit undervisning i sin läsförståelseundervisning. Det betyder att lärarna är noga med att visa och förklara hur man gör när man läser, i stället för att bara låta eleverna arbeta själva. Det framgår att lärarna är väl medvetna om att de måste vara aktiva guider som visar vägen (modellerar) för att eleverna ska förstå innehållet, vilket även betonas av Westlund (2009). Genom att till exempel gå igenom svåra ord på tavlan och prata om bilder innan läsningen börjar, ger lärarna eleverna de verktyg de behöver för att klara av texten.

Ett ytterligare centralt resultat, som knyter an till lärarnas syn på läsförståelse och hur de motiverar sina didaktiska val, är hur de arbetar strukturerat och genomtänkt med högläsning. Studien visar att högläsningen fyller en viktig kompensatorisk och utjämnande funktion i klassrummet. Westlund (2009) framhåller att högläsning ger elever möjlighet att möta mer avancerade texter än de själva kan läsa, vilket kan bidra till att utveckla både ordförråd och förståelse för mer komplex meningsbyggnad.

Som framkommer i resultatet, särskilt hos lärare 3, kan högläsning i helklass fungera som ett sätt att arbeta med mer kognitivt utmanande texter även för svagare läsare, eftersom texten bearbetas gemensamt i klassen. Detta skiljer sig från det individuella läsandet, där lärarna i stället är noggranna med att anpassa svårighetsgraden efter varje elevs läsförmåga. Genom högläsning kan brister i individuell avkodning delvis kompenseras, samtidigt som alla elever ges möjlighet att delta i gemensamma samtal om textens innehåll och utveckla sin förståelse inom ramen för den proximala utvecklingszonen. Gemensamma textsamtal kan bidra till en fördjupad textförståelse genom att elever ges möjlighet att diskutera innehållet, formulera egna tolkningar och ta del av andras perspektiv (Westlund, 2009).

Analysen visar också att flera av lärarna använder samma lässtrategier i undervisningen. Både Lärare 1 och Lärare 3 arbetar explicit med "Läsfixarna". Detta visar att Reciprocal Teaching (RT) har fått ett tydligt genomslag i svensk lågstadieundervisning. Enligt Lindholm (2019) fungerar dessa figurer som ett stöd som gör elevernas tänkande vid läsning mer synligt och lättare att förstå. Att lärarna använder figurer som "Spågumman" och "Detektiven" visar därför hur viktigt det är att konkretisera lässtrategier för yngre elever.

När det gäller *stöttning* (*scaffolding*) och den proximala utvecklingszonen, visar resultaten att lärarna är mycket aktiva i att modellera sitt eget tänkande genom "think-alouds". Samtidigt väcker resultaten frågor om balansen mellan stöttning och elevernas självständighet. Ness (2011) framhåller att stöttning ska vara en del av en gradvis ansvarsförflyttning från lärare till elev. I observationerna av lärare 2 sågs exempel på mycket konkret stöttning där läraren pekade ut exakta rader där svaren kunde hittas. Detta kan tolkas som att stöttningen i vissa situationer riskerar att bli så styrande att den begränsar elevernas möjligheter att utveckla ett eget strategiskt tänkande. Samtidigt visar studien att när stöttningen gradvis minskar och

eleverna ges möjlighet att själva formulera tankar och tolkningar, stärks deras delaktighet och förståelse.

En ytterligare aspekt som framträder i resultaten är variationen i användningen av digitala och multisensoriska arbetssätt. Lärare 1 integrerar spel, film och appar som Skolstil för att engagera flera sinnen, medan detta inte förekommer hos Lärare 3. Bataineh och Alghareeb (2025) betonar att digitala verktyg inte bara ökar motivationen utan även är avgörande för elever i behov av särskilt stöd. Att det finns en sådan skillnad mellan klassrummen pekar på att undervisningen kanske inte alltid är helt likvärdig när det gäller tillgången till digitala komplement.

6.2 Metoddiskussion

Studiens kvalitet har stärkts genom metodtriangulering. Genom att kombinera observationer med semistrukturerade intervjuer har det varit möjligt att få en bild av både vad lärarna gör i undervisningen och hur de själva beskriver sina arbetssätt. Observationerna har varit särskilt betydelsefulla eftersom de möjliggjorde en inblick i hur stöttning och modellering av lässtrategier sker i samspelet mellan lärare och elever i klassrummet. Om studien i stället hade genomförts med en kvantitativ metod, till exempel en enkätundersökning, hade resultatet blivit annorlunda. En enkät hade kunnat nå fler lärare och ge en bredare bild av hur vanligt olika arbetssätt är, men hade inte kunnat fånga det som sker i klassrummet i praktiken.

En ytterligare styrka i studien är att intervjufrågorna skickades till lärarna i förväg, vilket enligt Christoffersen och Johannessen (2015) stärker reliabiliteten då informanterna hinner reflektera över sina svar. Vid en återblick på intervjuerna framkom att de semistrukturerade frågorna i intervjuguiden i stort fungerade väl i relation till lärarnas långa yrkeserfarenhet (16-25 år). Lärarna visade en god förståelse för studiens centrala begrepp, vilket bidrog till att samtalen utvecklades och blev öppna och reflekterande. Samtidigt visade intervjuerna att vissa frågor i intervjuguiden delvis blev överflödiga. I flera fall hade lärarna redan berört innehållet i kommande frågor genom sina resonemang i tidigare svar. Detta innebar att vissa frågor inte behövde ställas i den planerade ordningen.

En begränsning i studien är att den bygger på ett bekvämlighetsurval av tre lärare, vilket innebär att resultaten inte kan generaliseras till alla lärare i årskurs F-3. Trots detta bidrar studien med en fördjupad förståelse för hur explicit läsundervisning kan genomföras i svenska klassrum.

6.3 Didaktiska implikationer

Resultaten i denna studie är relevanta för skolans undervisning och den didaktiska diskussionen om läsundervisning. I inledningen lyfts internationella studier som PIRLS, vilka visar att elevers läsförståelse har försämrats, särskilt när det gäller att tolka innehåll och dra slutsatser. Mot denna bakgrund blir studiens resultat viktiga, eftersom de visar hur lärare i de tidiga skolåren kan arbeta medvetet och systematiskt med läsförståelse i undervisningen.

Ur ett didaktiskt perspektiv ger studien exempel på hur explicit undervisning och verktyg som ”Läsfixarna” kan användas för att stödja elevers förståelse av texter. Studien visar också hur lärare kan ge stöttning inom den proximala utvecklingszonen och anpassa undervisningen

efter elevernas olika behov. Detta är viktigt för att skapa en likvärdig undervisning där alla elever får möjlighet att utveckla de lässtrategier som behövs för att lyckas i skolans olika ämnen.

Som blivande lärare tar jag med mig flera värdefulla insikter från denna studie som jag vill använda i min framtida undervisningspraktik. Det som inspirerade mig mest var att se hur effektivt det kan vara när läraren ”tänker högt” (think-aloud). När läraren synliggör hur man tänker under läsningen blir de strategier som annars är osynliga tydliga för eleverna. Det kan hjälpa eleverna att utveckla egna strategier och bli mer självständiga läsare.

En särskilt viktig lärdom handlar om balansen mellan stöttning och självständighet. Studien visar att det kan vara en pedagogisk utmaning att hitta rätt nivå på stöttningen så att undervisningen varken blir för enkel eller för svår. Jag har fått en större förståelse för att *stöttning (scaffolding)* fungerar som en tillfällig byggställning i elevernas lärande. Den behöver vara tillräckligt stark för att stödja eleven i början, men samtidigt successivt minska i takt med att eleven bli mer självständig. Att avgöra när det är dags att minska stödet och låta eleven pröva på egen hand är en viktig förmåga som jag vill fortsätta utveckla i min lärarroll.

Studien har också gett mig inspiration kring hur multisensoriska arbetssätt och digitala verktyg kan användas för att öka elevernas motivation och engagemang i läsundervisningen. I min framtida undervisning vill jag därför kombinera olika uttrycksformer, såsom bild, ljud och interaktion, för att skapa fler ingångar till lärandet och för att bättre kunna möta elever med olika behov.

6.4 Slutsats

Denna studie har visat att läraren har en viktig roll som en aktiv och stöttande guide i elevernas läsutveckling. Genom att arbeta med tydlig modellering, anpassad stöttning och varierade arbetssätt kan läraren bidra till att elever utvecklar både motivation och strategier för att förstå texter.

Vidare visar resultaten att stöttning är en avgörande del av undervisningen, där lärarna anpassar sina arbetssätt utifrån elevernas individuella behov. Detta kan förstås i relation till den proximala utvecklingszonen, där lärarens roll blir att utmana och stödja eleverna på en nivå som främjar deras fortsatta utveckling.

6.5 Förslag till vidare forskning

Genom studien framkommer flera områden där mer forskning behövs för att lärare ska kunna stärka elevers läsförståelse. Ett viktigt område är hur lärare successivt minskar sin stöttning så att eleverna blir mer självständiga i användningen av lässtrategier. Eftersom denna studie visar att lärare ofta använder modellering, think-alouds och lärarledda textsamtal, skulle framtida forskning kunna undersöka hur lärare avgör när elever är redo att använda strategierna på egen hand och i vilken utsträckning elever själva kan ta en mer aktiv roll i textsamtal kring olika texter. Ett annat område gäller användningen av digitala verktyg i läsundervisningen.

Resultaten i studien visar att det finns stora skillnader i hur digitala verktyg används i klassrummet. Därför behövs mer forskning om hur digitala program påverkar elevers läsutveckling över tid och om dessa verktyg, i kombination med multisensoriska arbetssätt,

kan fungera som en effektiv stöttning för elever i behov av särskilt stöd eller för flerspråkiga elever.

Vidare framträder ett behov av mer forskning om de långsiktiga effekterna av lässtrategier i undervisningen. Under de senaste åren har läsförståelsestrategier fått en alltmer central plats i den svenska lågstadieundervisningen. Ett exempel är arbetet med de så kallade Läsfixarna, där figurer som Spågumman, Detektiven, Reportern, Cowboyen och Konstnären används för att konkretisera olika strategier för att förstå text. Dessa strategier bygger på modellen Reciprocal Teaching (RT), som utvecklades av Palincsar och Brown (1984). Modellen innebär att elever tränas i att förutspå vad en text handlar om, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfatta innehållet.

I den svenska kontexten har arbetet med lässtrategier fått stor spridning genom projektet En läsande klass, som syftar till att stödja undervisningen i läsförståelse genom strukturerade strategier och textsamtal (Gonzalez m.fl, 2014). Samtidigt betonar Westlund (2009) att dessa strategier inte bör användas enbart som en metod eller modell, utan integreras i en medveten och explicit undervisning där läraren synliggör sitt eget tänkande i läsprocessen. På så sätt kan strategierna fungera som ett stöd för elevernas utveckling av ett mer självständigt och reflekterande läsande.

REFERENSER

Aladwani, A.M., Alfadley, A., Algasab, M., & Alnwaiem, F. A. (2022). The effect of using KWL (Know-Want-Learned) strategy on reading comprehension of 5th grade EFL students in Kuwait. *English Language Teaching*, 15(1), 79-91. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n1p79>

Alatalo, T. (2023). *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.

Alvehus, J. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. Stockholm: Liber.

Andreassen, R. (2007). Explicit undervisning i läsförståelse. I Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* Stockholm: Natur & Kultur (s. 229-261).

Bataineh, R. F., & Alghareeb, M. B. (2025). Starfall as a catalyst for Kuwaiti EFL young learners' reading comprehension: A teacher's reflections. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 12(1), 141-153. <https://doi.org/10.29333/ejecs/2338>

Blything, L. P., Hardie, A., & Cain, K. (2019). Question asking during reading comprehension instruction: A corpus study of how question type influences the linguistic complexity of primary school students' responses. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 443–472. <https://doi.org/10.1002/rrq.279>.

Bråten, I. (red.) (2007). *Läsförståelse - i teori och praktik*. Stockholm: Natur & Kultur

Bugtong, M., Milio, Z., Canuto, P. P., Lumidao, Y., Lumecio, D., Choycawen, M., & Bando, D. (2025). English comics as reading materials and intervention in improving students' reading comprehension. *Problems of Education in the 21st Century*, 83(4), 480–500. <https://doi.org/10.33225/pec/25.83.480>

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

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

Firat, T. (2019). Effects of the TWA strategy instruction on reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research Quarterly*, 43(2), 24-54.

Gonzalez, M., Hugander, M., Jonsson, M., Pettersson, E., Trapp, M., & Widmark, M. (2014). *En läsande klass: Träna läsförståelse*. Insamlingsstiftelsen En läsande klass. <https://flippavitalis.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/studiehandledning-22en-lc3a4sande-klass22.pdf>

Hwang, H., Orcutt, E., Reno, E. A., Kim, J., Harsch, R. M., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Slater, S. (2023). Making the most of read-alouds to support primary-grade students' inference-making. *The Reading Teacher*. <https://doi.org/10.1002/trtr.2226>.

Kihlström, Sonja (2007). Observation som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Körling, Anne-Marie (2011). "Lgr 11: Bildpromenad: Läroplanens omslag – omsätt till undervisning!". *Anne-Marie Körling – Jag skriver för livet!* (blogginlägg), 2011-07-21 <https://korlingsord.se/archives/21513>

Leifler, E. (2025). *Vad är explicit undervisning?* Skolforskning. Hämtad (2026), från: <https://www.skolforskning.se/explicit-undervisning/>

Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier*. *Nordand - Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 14(1), 69-92. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2019-01-04>

Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>.

Skolforskningsinstitutet. *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Systematisk översikt 2019:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Fulltext-L%C3%A4sstrategier-pdf-version.pdf>

Skolverket (2023). *PIRLS 2021: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=11490>

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 22*. Stockholm: <https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c642/1727947566208/pdf13074.pdf>

Skolforskningsinstitutet. (u.å.). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier* (Systematisk översikt). Hämtad från https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Infoblad_L%C3%A4sstrategier.pdf

SOU 2018:57. *Barns och ungas läsning - ett ansvar för hela samhället*. Betänkande av Läsdelegationen. Stockholm, 2018 <https://www.regeringen.se/contentassets/39759a0cb5234aa08340c7243e371908/barns-och-ungas-lasning--ett-ansvar-for-hela-samhallet-sou-201857.pdf>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, MA.

Walldén, R. (2019) Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6 *Forskning om undervisning och lärande*, 7(2): 95-110.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-131920>

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

Westlund, B. (2014). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Yılmazlar, H. Ş. & Görgeç, İ. (2023). The effect of learning environments enriched with multisensory reading activities on reading comprehension, reading comprehension strategies, and reading motivation. *Mimbar Sekolah Dasar*, 10(3), 527-546.
<https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v10i3.53092>.

BILAGOR

Bilaga 1 - Intervjuguide

Öppna frågor

1. Hur definierar du läsförståelse?
2. Hur beskriver du ditt arbete för att främja elevers läsförståelse?

Specifika frågor

1. Hur tänker du när du väljer texter för att arbeta med elevers läsförståelse?
2. Vilka strategier lär du ut för att hjälpa elever att förstå och tolka text?
3. Är det någon strategi du arbetar mer med?
4. Varför valde du just den strategin?
5. Finns det några särskilda lässtrategier som du tycker är viktiga för att utveckla elevers läsförståelse?
6. Undervisar du i flera strategier samtidigt, eller en åt gången?
7. Hur motiverar du dina undervisningsval när du arbetar med elever från olika förutsättningar?
8. Kan du ge exempel på hur du hjälper elever att tolka, resonera om eller dra slutsatser utifrån texter?

Bilaga 2-Missivbrev

Hej!

Jag heter Fatima Alsabra och är lärarstudent på sista terminen av grundlärarutbildningen med inriktning mot förskoleklass och årskurserna F-3 vid Högskolan i Borås. För närvarande skriver jag mitt examensarbete del 2, som är en studie om undervisning i läsförståelse.

Syftet med studien är att undersöka vilka undervisningsmetoder och strategier lärare använder för att utveckla elevers läsförståelse. Studien syftar till att belysa dessa metoder och strategier som används samt deras upplevda effekter.

Jag kontaktar dig som verksam lärare eftersom jag gärna skulle vilja intervjua dig om dina erfarenheter av att arbeta med läsförståelsestrategier i klassrummet. Intervjun tar cirka 25 - 30 minuter och genomförs på en tid som passar dig. Utöver intervjun kommer jag även att genomföra klassrumsobservationer, där fokus ligger på lärarens undervisning och interaktion i klassrummet. Eleverna kommer inte att bedömas eller identifieras, och observationerna syftar enbart till att ge en fördjupad förståelse av undervisningspraktiken. Vårdnadshavares samtycke kommer att inhämtas för de elever som observeras.

Intervjun och observationerna kommer att genomföras i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att ange skäl. All insamlad information kommer enbart att användas inom ramen för examensarbetet, och samtliga deltagare kommer att anonymiseras.

För att jag ska kunna genomföra intervjun krävs ditt samtycke. Jag ber dig därför att fylla i den medföljande blankett och sedan lämna den till mig.

Vid frågor eller funderingar får du gärna höra av dig till mig eller min handledare via bifogade kontaktuppgifter.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Fatima Alsabra, s2106511@student.hb.se

Handledare, Lisa Loenheim, lisa.loenheim@hb.se

Bilaga 3- samtycke esblan tt



HÖGSKOLN
I BORÅS

Akademien för bibliotek,
information, pedagogik och IT

2026-01-29

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig.

Som en del av kursen CF6E80 vid Högskolan i Borås utför jag en studie med syftet att undersöka hur lärare arbetar med läsförståelseundervisning, samt att analysera vilka strategier och former av stöttning de använder för att utveckla elevers läsförståelse.

Jag som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare ljudinspelningar av intervjuarna. Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1(a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

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

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

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

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

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

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Bilaga4-informationsbrev till vårdnadshavare



Informationsbrev

Datum

Till vårdnadshavare med barn på

Jag heter Fatima Alsabra och studerar min åttonde och sista termin till grundskollärare F-3 vid Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT, på i Högskolan i Borås. Under sista terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas. Jag har valt att fokusera på läsförståelseundervisning. Jag kommer att observera lärarens undervisning och interaktion i klassrummet. Eleverna kommer inte att bedömas eller identifieras, och observationerna syftar enbart till att ge en fördjupad förståelse av undervisningspraktiken.

Det är viktigt att ni som vårdnadshavare vet att jag i undersökningen utgår ifrån de forskningsetiska principerna. Det innebär följande:

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

För att kunna genomföra undersökningen behövs vårdnadshavares samtycke. Jag ber er därför fylla i blanketten som följer med denna information och därefter lämna till Tranängskolan.

Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni nå mig på epost eller mobiltelefon.

s2106511@student.hb.se

Mobil, 0722874233

Med vänliga hälsningar

Bilaga 5-Samtyckesblankett för vårdnadshavare



Samtyckesblankett för vårdnadshavare

Jag/vi har informerats om undersökningen Lärares undervisningsstrategier för att främja elevers läsförståelse och tagit del av de forskningsetiska principer som studien vilar på. Jag/vi vet att mitt/vårt barns deltagande är helt frivilligt och att deltagandet när som helst kan avbrytas. Ringa in valt alternativ.

JA, jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn ska få delta i undersökningen.

NEJ, jag/vi samtycker INTE till att mitt/vårt barn ska få delta i undersökningen.

Barnets namn

Underskrift vårdnadshavare

Namnförtydligande

Underskrift vårdnadshavare

Namnförtydligande

Datum: _____



HÖGSKOLAN I BORÅS

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