

FRÅN TEXT TILL MENING

– LÄSFÖRSTÅELSE SOM PEDAGOGISK PRAKTIK

Avancerad
Pedagogiskt arbete

Elise Hansson
Lovisa Gustafsson

2026-LÄR1-3-A02



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3

Svensk titel: Från text till mening - läsförståelse som pedagogisk praktik

Engelsk titel: From text to meaning - reading comprehension as pedagogical practice

Utgivningsår: 2026

Författare: Elise Hansson och Lovisa Gustafsson

Handledare: Jörgen Frostlund

Examinator: Petra Angervall

Nyckelord: Läsförståelse, läsförståelsestrategier, Reciprocal Teaching, strategiundervisning, Svenskundervisning, läsfixarna

Sammanfattning

Läsförståelse är avgörande för att kunna bli och verka som en demokratisk medborgare i vårt samhälle. Att kunna läsa och förstå det som uttrycks fungerar inte enbart som ett verktyg för en god utbildning. Läsförståelse ökar möjligheten att genomskåda falsk information och kunna avgöra vad som är sant. Syftet med denna studie är att synliggöra hur verksamma lågstadielärare beskriver sin användning av olika läsförståelsestrategier för att kunna skapa mening i relation till text. Vidare syftar studien till att uppmärksamma vilka bristande förutsättningar lärare upplever att de har för att skapa en likvärdig läsförståelseundervisning. Genom att granska lärares beskrivningar av sitt didaktiska förhållningssätt avser studien att tillföra kunskap om läsförståelseundervisning. Studien grundar sig i en kvalitativ metod och består av semistrukturerade intervjuer med fem verksamma lärare. Studiens resultat visade att samtliga lärare arbetar med samma vetenskapligt grundade läsförståelsestrategier, däremot varierade deras arbetssätt. Majoriteten av lärarna arbetade med explicit läsförståelseundervisning som senare syftade till att bli mer implicit när eleverna blir alltmer självständiga. Gemensamt för samtliga lärare var deras modellering av kognitiva och metakognitiva processer som var centrala för undervisningen. Slutligen uppmärksammas de bristande förutsättningarna som finns i samband med läsförståelseundervisning, där kulturella resurser, tids- och resursbrist samt kunskapsskillnader var de förutsättningar som lärarna särskilt belyste.

Förord

Arbetet kring denna studie har varit en lärorik process som har präglats av diskussioner, gott samarbete och ett gemensamt lärande, där vi fått ny kunskap och en bättre förståelse för läsförståelseundervisningen i skolan.

Vi vill rikta ett varmt tack till vår handledare Jörgen Frostlund, som med goda insikter och synpunkter kunde handleda oss genom denna studie. Vi vill även tacka de fem lärare som ställde upp på intervjuerna, era erfarenheter, tankar och resonemang var avgörande för att denna studie kunde genomföras.

Elise Hansson och Lovisa Gustafsson
Högskolan i Borås

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING.....	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	2
3. TIDIGARE FORSKNING.....	2
3.1 Läsförståelse och läsförståelsestrategier.....	2
Reciprocal Teaching.....	3
Explicit strategiundervisning.....	4
Inferensförmåga och metakognition.....	5
Förutsättningar för läsförståelseundervisning.....	6
Sammanfattning.....	7
4. TEORI.....	7
Sociokulturellt perspektiv på läsförståelseundervisning.....	7
Sociokulturellt perspektiv på förutsättningar för likvärdig undervisning.....	8
5. METOD.....	8
5.1 Kvalitativ metod.....	9
5.2 Urval.....	9
5.3 Genomförande.....	9
5.4 Metod för analys.....	10
5.5 Studiens tillförlitlighet.....	12
5.6 Forskningsetiska överväganden.....	13
6. RESULTAT.....	13
6.1 Läsförståelsestrategier i praktiken.....	14
6.2 Läsförståelsestrategier.....	16
Förutspå.....	16
Ställa frågor till texten (inferensförmåga).....	17
Klargöra oklarheter.....	18
Sammanfatta.....	19
6.3 Förutsättningar för en likvärdig läsförståelseundervisning.....	20
Kunskapsskillnader.....	21
Tid och resurser.....	22
6.4 Sammanfattning.....	23
7. DISKUSSION.....	24
7.1 Metoddiskussion.....	28
7.2 Didaktiska implikationer.....	29
7.3 Vidare forskning.....	30
REFERENSER.....	31
BILAGOR.....	34

1. INLEDNING

Läsförståelse är en avgörande byggsten för skapa goda förutsättningar för alla elevers utveckling, inte bara i svenskämnet, utan i alla ämnen genom hela skolgången. Att kunna tolka och samtala om text samt vara medveten om sin egen förståelse är betydande för att kunna se texter som meningsfulla. Läsförståelse är alltså en värdefull färdighet för det fortsatta lärandet (Skolverket, 2016). Idag består främst läsundervisningen av den *fria läsningen*, som visserligen är utmärkt för att väcka ett intresse för böcker hos eleverna, men som inte kan ses som ett läsförståelseutvecklande arbetssätt. I den *fria läsningen* "kontrolleras" elevernas förståelse via ett antal frågor som berör textens innehåll. Att ge eleverna explicit undervisning för läsförståelsestrategier kan inte likställas med att övervaka elevernas uppfattning av textinnehåll (Fridolfsson, 2020).

Att ha en god läsförståelse är även betydande ur en demokratisk synvinkel och en del av skolans uppdrag är att fostra demokratiska medborgare. För att kunna tillgodogöra sig och granska information som sprids är läsförståelse därför avgörande. I läroplanen för grundskolan, i avsnittet om skolans värdegrund och uppdrag, går det att utläsa att skolan ansvarar för att varje elev utvecklar färdigheter och kunskaper som anses nödvändiga för att de ska kunna delta i samhället (Skolverket, 2022). Samtidigt sjunker den svenska läsförståelsen liksom elevernas lust att läsa och lära (Fohlin & Wilson, 2021). PISA-mätningen från 2022 visade att det har skett en fortsatt försämring i svenska elevers läsförståelseresultat (Skolverket, 2023). Med de försämrade resultaten tillkommer också utbildningspolitiska satsningar. Exempelvis gav regeringen Skolverket i uppdrag att genomföra insatser för att bland annat främja läsutvecklingen hos elever i de lägre åldrarna i slutet av 2023. Det huvudsakliga syftet med insatserna var att stärka elevernas förmågor i bland annat läsförståelse. Insatsens mål var att öka kompetensen hos lärare och förmågan att tillämpa dessa kunskaper (Regeringskansliet, 2023).

Mot denna bakgrund väcks frågor om hur den faktiska läsförståelseundervisningen bedrivs i den svenska skolan. Den här studien syftar därför till att undersöka vilka strategier lärare använder och hur de beskriver att de använder läsförståelsestrategier i sin undervisning.

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med denna studie är att synliggöra hur verksamma lågstadielärare beskriver sin användning av olika läsförståelsestrategier för att kunna skapa mening i relation till text. Dessutom syftar studien till att uppmärksamma bristande förutsättningar som lärare upplever att det finns vid läsförståelseundervisning. Genom att granska lärares beskrivningar av sitt didaktiska förhållningssätt avser studien att tillföra kunskap om läsförståelse i undervisningen.

- Vilka läsförståelsestrategier beskriver lärare att de använder i klassrummet?
- Hur beskriver lärarna att de introducerar och använder olika läsförståelsestrategier i undervisningen?
- Beskriver lärarna några brister i de förutsättningar de har för att kunna bedriva en likvärdig läsförståelseundervisning?

3. TIDIGARE FORSKNING

I kommande avsnitt redogör vi för kartläggningen av den tidigare forskningen inom det valda forskningsområdet. Litteraturen har sökts systematiskt och kartlagts för att vi ska kunna få kunskap av det redan befintliga forskningsfältet.

3.1 Läsförståelse och läsförståelsestrategier

Utifrån den tidigare forskningen kan läsförståelse ses som en dynamisk och målorienterad process som bygger på att läsaren skapar mening i relation till texten och det är i samspelet mellan läsare och text som detta sker (Westlund, 2009). Att vara medveten om sin egen förståelse och när den brister är egenskaper som Palincsar & Brown (1984) kännetecknar hos en god läsare. Historiskt sett har läsförståelsen länge varit riktad mot att utveckla elevernas förmåga att avkoda och känna igen ord, men idag vet vi att det är mycket mer än så. Vi vet att en god läsförståelse kräver *kognitiva och metakognitiva strategier* för att stödja elevernas läsförståelse (Fohlin & Wilson, 2021). Det krävs att flera olika förmågor utvecklas hos läsaren så att han/hon blir en aktiv läsare, genom att tillämpa strategier vid läsning ökar läsförståelsen av texten, exempelvis behöver läsaren ha en uppfattning om vad som fortsatt kommer ske (*förutspå*). Därför är det betydande att lärare görs medvetna om att deras kunskap om och förmåga att undervisa om läsförståelsestrategier är en central faktor för att eleverna ska kunna utveckla sin läsförståelse (Fridolfsson, 2020).

Läsförståelseundervisningen kan utgå från både ett deduktivt och/eller ett induktivt arbetssätt. Ett deduktivt arbetssätt innebär att läraren explicit definierar de strategier som ska användas och förklarar hur de fungerar, detta kan dock medföra att eleverna upplever det för abstrakt och att de inte känner sig delaktiga i undervisningen. Ett induktivt arbetssätt innebär däremot att lärare och elever gemensamt utforskar en text utan att strategierna är definierade och uttalade, svagheten med detta är att det inte ger eleverna tillräckligt med verktyg och klarhet för strategierna. Därför är en kombination av deduktiva och induktiva utgångspunkter fördelaktigt, då läsförståelseundervisningen blir både balanserad och mer inkluderande (Schmidt & Jönsson, 2017).

En god läsare använder sig av *metakognitiva strategier* för att ta kontroll över läsningen, de anpassar läshastigheten och övervakar sin förståelse av texten. Vid oklarheter i texten stannar de upp, läser om eller går tillbaka för att komma över läshindret. Läsningen ska vara meningsfull och är den inte det bör en god läsare vara medveten om när, hur och vilka strategier som är relevanta att nyttja och därför behöver läraren synliggöra dessa för eleverna (Mudzielwana, 2013).

Scaffolding är ett återkommande begrepp i den tidigare forskningen som innebär att eleverna erbjuds tillfälliga stödstrukturer av läraren, som också ger fortlöpande återkoppling till eleverna, vilket sker i takt med elevernas alltmer självständiga läsprocess. Scaffolding grundar sig i och bygger på Vygotskijs sociokulturella teori och den proximala utvecklingszonen som innebär att människor kan klara uppgifter med stöd av andra som inte skulle vara möjligt att genomföra ännu på egen hand. Eftersom scaffolding är ett tillfälligt stöd är syftet att mottagaren successivt utvecklar verktyg och strategier som krävs för att senare ha möjlighet att lösa uppgifter på egen hand (Fohlin & Wilson, 2021). När läraren hjälper eleverna att strukturera ett problem och stöttar dem i vart de ska börja och hur de ska fortsätta bistår läraren med så kallade *kommunikativa stöttor* (scaffolds) (Säljö, 2014).

Reciprocal Teaching

Modellen *Reciprocal Teaching* (RT) är en evidensbaserad modell för undervisning om läsförståelse. Utgångspunkten för RT var att genom ett undervisningsprogram där strategier som erfarna läsare använder sig av kunde synliggöras och användas för att ge stöd till svaga läsare. RT syftar till att utveckla eleverna till självständiga läsare som med hjälp av mentala

verktyg kan, på egen hand, identifiera och övervinna eventuella läshinder i texten. För att eleverna aktivt ska kunna skapa mening och bearbeta texten under läsningen används strategierna: *förutspå*, *ställa frågor*, *klargöra oklarheter* och *sammanfatta* som verktyg. Eleverna behöver lita på strategierna och nyttja dem på ett rationellt sätt, därför är det också nödvändigt att elever använder sig av metakognitiva strategier (Palincsar & Browns, 1984). Reciprocal Teaching är grunden i majoriteten av studierna som har granskats men har tolkats och använts på olika sätt.

Explicit strategiundervisning

Gemensamt för den tidigare forskningen är att läsförståelse beskrivs som ett komplext kunnande som kräver ett konsekvent och medvetet arbetssätt. Utveckling av läsförståelse sker inte av sig självt, det behövs explicit undervisning. Eleverna behöver få hjälp med att tolka och förstå textinnehåll så att de kan närma sig texterna på ett ändamålsenligt sätt. Därför betonas lärarens roll som extra viktig i hur planering, genomförande och uppföljning i läsförståelse går till och det bör ske strukturerat. Fortsatt betonas även modellering av strategier som nödvändigt (Gutiérrez-Braojos, Fernández & Salmareón-Vilchez, 2014; Mudzielwana, 2013).

Det går att se undervisningen som en process där arbete före, under och efter bör vara centralt. Före läsningen bör elevernas förförståelse aktiveras vilket kräver att läraren är medveten om textens svårighetsgrad, centrala begrepp och eventuella frågor om och kring texten. Under läsningen är lärarens modellering betydelsefull för elevernas interaktion med texten som bör ske via dialog. Efter läsningen sker en fortsatt reflektion i relation till texten och läraren behöver uppmärksamma elevernas förståelse och tankar för vidare planering av arbetet med läsförståelse (Mudzielwana, 2013).

Ytterligare en gemensam faktor som återfinns i den tidigare forskningen är att undervisningen i läsförståelsestrategier bör vara strukturerad, tydlig och långsiktig. När strategierna tydligt introduceras och modelleras gynnas elevernas framtida, självständiga användande av dessa, exempelvis genom modeller såsom RT, RAP och PQRS (Hagaman, Luschen & Reid, 2010; Ulu & Akyol, 2016). Liknande undervisningssätt återfinns även i arbetssättet *Direct Instruction Approach* (DIA), där en systematisk strategiträning är grundläggande. Det betonas att eleverna som använde DIA påvisar bättre förståelse av textinnehåll än de elever som har

haft traditionell undervisning samt förbättrade förmågor att exempelvis sammanfatta och återge innehåll (Gutiérrez-Braojos et al. 2014).

Det krävs dock en viss anpassning till elevers språkliga nivåer, förkunskaper och kognitiva förutsättningar och det är väsentligt och bör tas i beaktning vid planering av implementering av strategier. En del elever lär sig att använda strategier snabbare medan andra elever behöver fångas upp och få möjlighet till ytterligare repetition och stöttning vilket gör att kontinuerlig uppföljning bör genomsyra det fortsatta planeringsarbetet (Gutiérrez-Braojos et al. 2014; Hagaman et al. 2010).

Begreppet *Close Reading* lyfts som en undervisningsmetod som använder flera strategier för att hjälpa läsaren att tänka mer kritiskt om en text och dess innehåll. Det går att se en koppling mellan *close reading* och *repetitiv läsning* för att förstå hur centrala delar av texten hänger ihop. *Repetitiv läsning* innebär att eleven läser ett stycke upprepade gånger för att nå en nivå där texten kan läsas med flyt. När läshastigheten ökar och antalet felläsningar i texten minskar går eleven vidare till nästa stycke och gör samma process igen (Ulu & Akyol, 2016). Det framgår att lärare sällan betonar vikten av *repetitiv läsning* och hur det kan ge läsaren en djupare mening av innehållet. Resultatet av det kan bli att elever anser att *repetitiv läsning* är en svaghet eller något som enbart långsamma läsare behöver göra. Att förändra den uppfattningen är en central del inom *Close Reading* (Baker & McEnergy, 2017).

Inferensförmåga och metakognition

Det framgår i den tidigare forskningen att genom inferensskapande, att kunna läsa mellan raderna, fördjupas elevernas förståelse, vilket är betydande för deras utveckling. Att ställa exempelvis hur och varför frågor, som kräver att eleverna har en god inferensförmåga, bidrar läraren till att elevernas resonemang kan stärkas och de kan ge mer innehållsrika svar kopplat till texten. Detta har visat sig vara gynnsamt för yngre elever samt nybörjarläsare vid gemensam läsning och lärarledda samtal (Blything, Hardie & Cain, 2019).

Det framgår i metaanalysen författad av Rice & Wijekumar (2024) att det är fördelaktigt för barns inferensförmåga att ha explicit undervisning på ämnet för barn i alla årskurser. En central del i utvecklingen av en god läsförståelse innebär att ställa frågor till elever som uppmuntrar dem att tänka bortom det som uttryckligen står skrivet i en text, alltså att ha

förmågan dra slutsatser och “läsa mellan raderna”, det vill säga att kunna dra *inferenser*. Det konstateras att inferenser är en generell kognitiv förmåga och det är oväsentligt i vilken form texten uttrycks. Forskning visar att barn börjar dra inferenser innan de själva kan läsa, därför kan det vara fördelaktigt att introducera inferenser redan genom lyssningsaktiviteter. Forskarna menar att det finns ett starkt samband mellan inferensförmåga och god läsförståelse och det kan främjas genom kognitivt utmanande frågor. Däremot präglas guidad läsning, generellt sett, av faktabaserade och slutna frågor som minskar elevernas möjlighet till utveckling av god läsförståelse och inferensförmåga (Blything et al. 2019).

Metakognition lyfts som ytterst väsentligt, elever som lär sig att kontrollera sin förståelse, identifiera läshinder och har förmågan att använda lämpliga strategier för att övervinna dessa har större möjlighet att bli aktiva och självständiga läsare. Utvecklingen av elevens metakognitiva förmåga påverkas av undervisningens upplägg och lärarens sätt att modellera. (Gutiérrez-Braojos et al. 2014; Mudzielwana, 2013). Med kontinuerlig guidning och modellering kan eleverna ta sig an och använda metakognitiva strategier självständigt vid fortsatt läsning (McKee & Carr, 2016).

Förutsättningar för läsförståelseundervisning

Det framgår i den tidigare forskningen att elever som har svårigheter med läsförståelsen kan dra nytta av en kombinerad undervisningsmetod. Genom upprepad läsning och undervisningsmetoder som stödjer förståelsen kan elevens totala läsförmåga förbättras och på så vis möjliggörs elevernas förmåga att både automatisera avkodningen och förstå mening i text. Vidare lyfts vikten av tidiga insatser för dessa elever eftersom bristfällig läsförmåga och läsförståelse kan ge konsekvenser för både elevens akademiska utveckling men även för den sociala progressionen (Ulu & Akyol, 2016). Fortsatt beskrivs även att elever utvecklar sin läsförmåga i olika tempon. Att ha en strukturerad undervisning och tillsätta insatser, exempelvis specialpedagogiskt stöd, i ett tidigt skede är avgörande, eftersom elever som har svårigheter i de tidiga åren tenderar att fortsatt hamna efter sina klasskamrater under den fortsatta skolgången (Fridolfsson, 2020).

Den tidigare forskningen belyser vikten av att anpassa undervisningen utefter elevernas behov eftersom individuella skillnader hos eleverna, som bland annat språklig bakgrund och läsförmåga, påverkar deras förmåga att tillgodose sig läsförståelseundervisningen (Rice &

Wijekumar, 2024). Forskningen lyfter även tidsbristen som ett tydligt hinder för läsförståelseundervisningen. Flera lärare vittnar om att tiden inte räcker till att arbeta med alla delar som ingår i arbetet med läsförståelse (Mudzielwana, 2013).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis indikerar den tidigare forskningen på att explicit strategiundervisning i klassrummet kan bidra till förbättrad läsförståelse hos elever. Genom tydliga samtalsstrukturer, god modellering och successivt ökad självständighet hos elever ges de möjlighet att utveckla de förmågor som krävs för att bli aktiva läsare. Dessa aspekter går att relatera till modell för Reciprocal Teaching (RT), där modellen genomsyras av strukturerade samtal som ger eleverna tillfälle att utveckla sin förmåga att *förutspå, ställa frågor, klargöra oklarheter* och *sammanfatta*. RT som pedagogiskt underlag kan ses och förstås som den grundläggande modell till de flesta undervisningsmodeller och principer som den tidigare forskningen framfört.

4. TEORI

Följande avsnitt avser att redogöra för det sociokulturella perspektivet som är den valda teorin och syftar till att ge en fördjupad förståelse för relevanta begrepp i studien.

Sociokulturellt perspektiv på läsförståelseundervisning

Det sociokulturella perspektivet tar avstamp i att lärande sker genom en kulturell, social och språklig process. Det beskrivs att lärande är beroende av de kulturella förutsättningar vi befinner oss i. För att kunna nyttja en text är läsningen avgörande, det krävs att läsaren dessutom behöver förstå vad hen läser och skapa "mening" i relation till textinnehållet. Innebörden av texten återfinns inte enbart på raderna i en bok utan är alltid i relation till läsarens förkunskaper och förståelse av det sammanhang som budskapet återfinns i (Säljö, 2014). Inom det sociokulturella perspektivet nämns den *proximala utvecklingszonen*. Inom *den proximala utvecklingszonen* ska elever utmanas på en rimlig nivå men som fortsatt kräver stöttning från en mer kompetent person. Målet är att eleven ska, med rätt stöd, kunna möta och förstå texter som är på en något högre nivå än vad denne klarar på egen hand för att sedan kunna tillämpa nyvunna kunskaper i liknande sammanhang (Westlund, 2009).

Sociokulturellt perspektiv på förutsättningar för likvärdig undervisning

Enligt det sociokulturella perspektivet handlar likvärdig undervisning om att skapa förutsättningar för eleverna så att de kan vara aktiva i lärandeprocessen. Det betyder att den undervisande läraren behöver ha elevernas olika erfarenheter, tidigare kunskaper och språkliga förmågor i beaktning för att möjliggöra tillgänglig undervisning. Det är avgörande att eleverna får stöd i att använda redskap för att delta och förstå undervisningen vilket exempelvis kan ske genom modellering och samtal. Undervisningen bör inte vara statisk eller likadan för samtliga elever utan bör snarare vara flexibel och anpassad utifrån elevernas enskilda behov. En likvärdig undervisning syftar till att skapa olika vägar till lärande snarare än att ha en likformig undervisning för alla. Det sociokulturella perspektivet beskriver att elever behöver få möjligheter att befästa och delta i lärandet i olika sammanhang. Därför är det av stor vikt att undervisningen planeras på ett sätt som gör att undervisningen inte går för snabbt framåt utan tillåter eleverna att ta till sig kunskaper. Resultatet av en förhastad undervisning kan riskera att kunskapsskillnader ökar (Säljö, 2014).

Det sociokulturella perspektivet tillsammans med den tidigare forskningen har varit utgångspunkten för studiens förståelse av det formulerade syftet och frågeställningar och har möjliggjort identifiering av centrala begrepp och perspektiv. Syftesformuleringen och frågeställningarna har varit vägledande för valet av metod och utformningen av studiens tillvägagångssätt. I det följande avsnittet behandlas därför den valda metoden som också går i linje med den teoretiska referensramen.

5. METOD

Nedan redogörs det för de metodologiska val studien baseras på. Studien har sin utgångspunkt i en kvalitativ metod och syftet är att, utifrån deltagarnas perspektiv, åstadkomma en fördjupad förståelse för informanternas förhållningssätt och synsätt. Detaljerade och nyanserade beskrivningar från deltagarnas upplevelser och erfarenheter är en central del i studiens syfte som synliggörs här nedan. Vidare beskrivs hur urval gjorts, datainsamling genomförts och hur materialet bearbetats och analyserats. Till sist redogörs för studiens tillförlitlighet och de forskningsetiska överväganden som studien tagit hänsyn till.

5.1 Kvalitativ metod

En kvalitativ forskningsansats utgör grunden i denna studie och metoden kännetecknas av fokus på tolkning, förståelse och mening. Denna ansats är lämplig för att framhäva mångtydighet och komplexitet i en social kontext. Dessutom syftar metoden till att synliggöra människors upplevelser och hur de uppfattar olika fenomenens betydelser (Alvehus, 2023). Forskningens ambitioner anses viktigare än den teoretiska tillämpningen av metoder, syftet är att *vilja* förstå, förmedla och förklara (Alvehus, 2023).

Den kvalitativa metoden valdes utefter det formulerade syftet och frågeställningarna eftersom denna form av metod tillåter oss att ta del av informanternas beskrivningar. En kvalitativ metod är därför lämplig för att möjliggöra mer detaljerade och fylliga svar samt låter informanterna utveckla och fritt formulera sina resonemang för att kunna svara på intervjufrågorna. Detta anses relevant eftersom studien syftar till att undersöka lågstadielärares *beskrivningar* om vilka läsförståelsestrategier de använder och hur de använder dem i sin undervisning. Vid denna typ av undersökningar tillåts en viss flexibilitet att göra anpassningar och formulera följdfrågor. Detta ställer dock högre krav på oss, då det krävs kompetens, att kunna formulera relevanta frågor, tolka svar och kunna följa upp de svar som tas emot (Christoffersen & Johannessen, 2015).

5.2 Urval

Vi valde att genomföra intervjuerna med fem lärare som är verksamma på tre olika skolor i två olika kommuner. Samtliga lärare undervisar i årskurserna F-3, en av de intervjuade lärarna är utbildad för undervisning i F-6 och övriga i F-3. Lärarna är dels handplockade från olika praktikplatser som vi genomfört verksamhetsförlagd utbildning på och dels från personliga kontaktnät. Majoriteten av de intervjuade lärarna är kvinnor och endast en av de utvalda lärarna är en man. Det visade sig under intervjuerna att fyra av fem lärare har varit verksamma i nio år och den femte läraren har arbetat som lärare i tolv år.

5.3 Genomförande

Det första steget i genomförandet av studien var att planera och besluta vilka lärare som skulle tillfrågas om att delta i intervjuerna. En samtyckesblankett (*se bilaga 1*), som speglar studiens syfte och innehåll, konstruerades och mailades tillsammans med information och en förfrågan

om att medverka i intervjun. När tillräckligt många lärare hade tackat ja till att medverka i en intervju kunde planering av tider och platser för intervjuerna påbörjas. Tre av intervjuerna genomfördes enskilt på plats på respektive skola och de återstående två intervjuerna genomfördes via Zoom tillsammans i grupp då dessa lärare är verksamma i en skola på annan ort.

Utifrån studiens syfte, frågeställningar och tidigare forskning kunde sju frågor, plus en bonusfråga utformas. Frågorna baserades på att få en förståelse i lärarnas erfarenheter, upplevelser och kunskap om läsförståelsestrategier och hur undervisningen om dessa går till. Tiden som var satt för respektive intervju var cirka 20 minuter.

I denna studie är en semistrukturerad intervjumetod grunden för datainsamlingen. En semistrukturerad intervju har sin utgångspunkt i intervjuguider eller frågeformulär som oftast består av öppna frågor utan fastställda svarsalternativ. Eftersom alla informanter får samma grundläggande frågor, förekommer en viss grad av standardisering (Christoffersen & Johannessen, 2015).

5.4 Metod för analys

Analysarbetet utgår från ett teoretiskt tematiskt arbetssätt, vilket innebär att granskningen av det empiriska materialet sker i relation till vårt valda teoretiska ramverk (Fejes & Thornberg, 2024). Frågorna som förekom i intervjuguiden (*se bilaga 2*) grundade sig i *läsförståelsestrategier* och *sociokulturellt perspektiv på lärande*, som vi identifierade under granskningen av tidigare forskning och vid valet av teoretiskt ramverk.

Som nämnt grundar sig vår analys i en teoretisk tematisk metod, vilket Fejes & Thornberg (2024) beskriver i sju steg. I *steg 1* påbörjades arbetet med att identifiera teoretiska begrepp och teoretiska utgångspunkter som ansågs relevanta för vad studien vill undersöka. Här identifierades det teoretiska begreppet *läsförståelsestrategier* som förankras i det *sociokulturella perspektivet* i relation till inläring. I *steg 2*, som syftar till att lära känna det empiriska materialet, genomfördes en transkribering av varje enskild inspelad intervju. Dessa transkriptioner skrevs sedermera ut och lästes igenom ett par gånger för att få en tydlig överblick av materialet. Därefter påbörjades det mer detaljerade analysarbetet, *steg 3*. Varje intervju genomgick en noggrann granskning och kodades efter vad som ansågs intressant

utifrån det teoretiska ramverket, här urskiljdes även relevanta excerpt. I *steg 4* skapades teman som möjliggjorde en organisering och kategorisering av koderna. Det resulterade i tre olika teman baserat på den tidigare forskningen: *läsförståelsestrategier*, *läsförståelsestrategier i praktiken* och *bristande förutsättningar*. I ett senare skede återvänder vi till våra teman och granskade dessa för att säkerställa att de är fortsatt tillräckligt grundade i vårt teoretiska ramverk och det insamlade materialet. Vidare preciseras temana ytterligare och det skapades även subteman för att garantera tydligheten och relevansen för analysen. Vid detta skede har även *steg 5* och *6* genomförts. I det slutliga steget, *steg 7*, sammanställdes resultatet och empirin tolkades för att skapa den slutliga sammanhängande analysen med hjälp av excerpt som underlättade illustrationen av våra teman.

Läsförståelsestrategier som begrepp kan definieras utifrån fyra underkategorier som är: *förutspå*, *ställa frågor*, *klargöra oklarheter* samt *sammanfatta*. Med dessa underkategorier, som består av kognitiva förmågor, framhålls ett arbetssätt som baseras på samtal där eleverna får möjlighet att utvecklas i ett meningsfullt sammanhang, det vill säga ett sammanhang där eleverna kan förstå innehåll och resonera kring text. Målet med undervisningsmetoden är att eleverna ska lära sig tolka, förstå och processa textinnehåll och samtidigt kunna övervaka sin egen förståelse, vilket innebär att eleverna behöver utveckla metakognitiva förmågor. Underkategorierna är baserade på Palincsar & Browns (1984) benämningar på de mest centrala läsförståelsestrategierna.

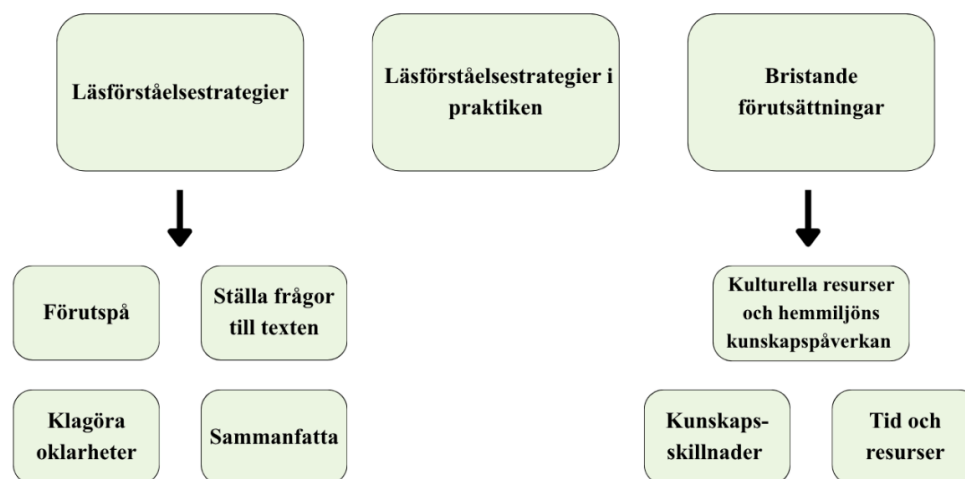
Förutspå och ***aktivera förkunskaper*** syftar till att hjälpa eleverna att aktivera sina förkunskaper för att möjliggöra en mer meningsfull läsning. Det görs exempelvis innan läsningen genom att undersöka och diskutera kommande händelser baserat på illustrationer och rubriker. Målet är att eleverna ska få stöd i att organisera den kommande informationen (Palincsar & Brown, 1984; Westlund, 2009).

Ställa frågor innebär att efter läsningen ska samtalsledaren skapa frågor om texten, det ska inte vara frågor som är *på raden* utan snarare frågor som är *mellan* och *bortom raden*. För att formulera sådana frågor krävs det att eleverna frångår det passiva läsandet och går in i en djupare bearbetning av texten. Tillvägagångssättet aktiverar även elevernas metakognitiva medvetenhet, vilket innebär att eleverna börjar övervaka sin egen förståelse. Att kunna läsa mellan raderna, dra slutsatser, associera och relatera texten till tidigare kunskap betyder att läsaren kan *skapa inferenser* (Palincsar & Brown, 1984; Westlund, 2009).

Klargöra oklarheter handlar om att ge eleverna verktyg att övervinna svårigheter och hinder, exempelvis komplicerade begrepp och diffusa syftningar i texten. Genom att se över i vilken kontext ordet befinner sig i kan eleverna få möjlighet att ta sig över läshindret. Denna strategi är också en del av metakognitionen hos eleverna, de behöver kunna uppmärksamma när det är något de inte förstår i texten och bli medvetna om sina egna begränsningar och vidta åtgärder med hjälp av olika strategier (Palincsar & Brown, 1984; Westlund, 2009).

Sammanfatta innebär att eleverna ska summera den lästa texten och urskilja det viktigaste innehållet för att därefter kunna sätta egna ord på det. Eleverna ska kunna skilja på vad som är huvudidén och de centrala detaljerna i texten innan en sammanfattning är genomförbar. Genom ett sådant tillvägagångssätt blir det synligt för eleverna om de har förstått kärnan av vad de har läst (Palincsar & Brown, 1984; Westlund, 2009).

Figur 1: Teman och subteman



5.5 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet och *validitet* är centrala begrepp vid genomförandet av en studie och handlar om den grundläggande frågan i forskning; hur tillförlitligt är det insamlade materialet? Begreppen reliabilitet och validitet används således för att kritiskt granska och bedöma kvaliteten på forskningen. Reliabilitet innebär att analysera hur precist och korrekt undersökningens insamlade material faktiskt är, hur data samlats in och hur det har bearbetats och kontrollerats. Validitet handlar om huruvida och i vilken utsträckning forskaren undersöker eller observerar det som avses att undersöka (Christoffersen & Johannessen, 2015; Bryman, Clark, Foster & Sloan, 2025). Genom att intervjuerna i denna studie genomfördes med samma struktur och

grund samt följt av en tydligt utformad beskrivning av processen bidrar det till studiens tillförlitlighet och reliabiliteten stärks. Studiens validitet stärks utifrån det faktum att intervjufrågorna är relevanta till ämnet och för syftet. Genom informanternas yrkeserfarenhet kunde väsentliga och givande svar genereras och materialet kunde tolkas så nära verkligheten som möjligt.

5.6 Forskningsetiska överväganden

Forskning är en förutsättning för att ny kunskap och samhällsutveckling ska kunna ske, därför anses det att forskningen ska kunna utövas fritt. Det innebär att forskare har möjlighet att använda och framställa metoder, teorier, forskningsfrågor samt genomföra datainsamlingar och publicera sin forskning. Med denna frihet tillkommer dock en rad ansvar för forskarna som måste följa de grundläggande principerna för god forskningssed, som är; *tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar* (Vetenskapsrådet, 2024).

Under dessa grundprinciper finns även flera intressen som skall tas i beaktning under hela processen; *forskningsintresset, skyddsintresset, öppenhetintresset* samt *förtroendeintresset*.

Forskningsintresset tas i hänsyn till genom att studien bidrar med en djupare förståelse och kunskap om lärares erfarenheter inom forskningsområdet och de resultat som framkommit kan tolkas som relevanta och studien kan därför motiveras av forskningsintresset. I och med att informanterna i vår studie är anonyma och har frivilligt deltagit i intervjuerna har skyddsintresset tagits i beaktning och det framgår inga personliga uppgifter i studien som kan identifiera informanterna. Fiktiva namn har valts ut till varje enskild informant och därför säkerställs *skyddsintresset*. *Öppenhetintresset* beaktas genom öppenhet inför informanterna för denna studiens syfte och hur det insamlade materialet skulle användas. Till sist, behandlas *förtroendeintresset* genom att informanternas påståenden har behandlats med respekt och deras redovisade utsagor är sanningsenliga och präglas av ärlighet vilket bidrar till att värna och upprätthålla förtroende för forskningen (Vetenskapsrådet, 2024).

6. RESULTAT

Nedan sammanställs resultatet av det insamlade intervjumaterialet utifrån de tre teman som skapades under analysarbetet: *läsförståelsestrategier i praktiken, läsförståelsestrategier och bristande förutsättningar*. Se det tematiska analys-schemat i *bilagor* (Bilaga 3).

6.1 Läsförståelsestrategier i praktiken

Majoriteten av lärarna som deltog i intervjuerna beskrev att de använder läsförståelsestrategier i form av *läsfixarna*. Läsfixarna är ett undervisningsmaterial där samtliga strategier är representerade i form av en figur eller en person, exempelvis Spågumman Julia som introducerar strategin *att förutspå* (Westlund, 2009). Det förekom olika namn och utseende på karaktärerna, men samtliga bygger på de grundläggande läsförståelsestrategierna. Läraren Eva betonar att läsfixarna kan vara en stöttning vid arbetet med läsförståelsestrategier “*Men att man stärker de här läsförståelsestrategierna*”. Läraren Mats använder också läsfixarna i sin undervisning och har bilder av dessa på tavlan:

[...] så var det de fyra som hänger där bak och då är det: Fröken Detektiv, Cowboy Jim, Frågeapan och Spågumman Julia.

Uttalandet från Mats tillsammans med Evas kommentar visar att personifiering av läsförståelsestrategier används som arbetssätt i ett inledande skede för att förstå och minnas de olika strategierna. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan läsfixarna förstås som ett kulturellt redskap som hjälper eleverna förstå och hantera de abstrakta strategierna (Säljö, 2014). Läraren Lotta använder också läsfixarna, men för att förtydliga dem ännu mer har hon dem i form av handdockor.

[...] då kan jag plocka fram de små dockorna och då kan jag låta den dockan sitta framme.

Det yttrandet visar på ytterligare steg i personifieringen av läsförståelsestrategierna. Att använda dockorna som får tala för de olika strategierna kan med fördel hjälpa eleverna att minnas och förstå. Det är däremot inte alla lärare som upplever att personifiering av läsförståelsestrategierna (läsfixarna) är ett positivt arbetssätt. I gruppintervjun med Sara och Maja förklarade Sara att personifiering inte fungerar för henne i citatet nedan:

[...] man skulle namnge alla strategier, det tror jag inte att vi gör [...] då förstod ändå ingen vad vi höll på med [...] det blev bara tokigt.

Saras utsaga pekar således i motsatt riktning, alltså att personifiering kan skapa mer hinder än möjligheter. Läraren Maja fyllde i med “*Det blev en teater*” och indikerade att hon håller med om Saras uttalande. De menar att de använder läsförståelsestrategierna men inte i form av karaktärer.

När lärarna senare förklarar hur de arbetar med strategier/karaktärer är det en viss skillnad på hur de arbetar. Det framgår att de använder dem i olika utsträckningar, ordningar och sätt. Lotta förklarar hur det generella arbetet med läsförståelsestrategierna ser ut i hennes klassrum:

[...] jag försöker stoppa in det till och från och i perioder [...] man jobbar intensivt med det i några veckor så att de verkligen lär känna karaktären och vet att "okej nu är det bara det vi jobbar med" [...] men sen i trean kanske det blir mer "kommer du ihåg" [...].

Lottas förklaring tyder på att arbetet med strategierna är ett kontinuerligt arbete som tar mycket plats i de tidiga åren. Likaså beskrev Mats sitt arbetssätt:

I de lägre åldrarna är det mer tydligt, skulle jag säga. De använder läsfixarna som ni har säkert hört om [...] men du kan inte börja med alla dem grejerna i årskurs 1, utan du får liksom välja.

Mats arbetssätt liknar på många sätt Lottas och indikerar att arbetet med läsförståelsestrategierna är ett pågående arbete som utvecklas med tiden till en mer automatisk förmåga hos eleverna. Vidare under gruppintervjun med Maja och Sara framkom det att de inte arbetar på riktigt samma sätt som de övriga lärarna i studien. De berättar att de jobbar mer med strategierna i sin helhet. Maja började att förklara:

[...] det är mycket frågor på texten för den stora massan. Men inför varje nytt läskapitel som vi gör i vår läsläxa, så frågar man ändå vad tror ni händer sen [...].

Sara fyllde i:

[...] vi följer nog mer en mall; nu ska vi läsa den här, vad tror ni kommer hända, man tittar på bilden, ställer lite frågor till bilden, sen så läser vi texten, stannar vid ord som är viktiga att förstå, pratar om dem [...] men mycket modellering och samtal kring texten.

Som både Maja och Sara nämnde använder de sig av modellering vilket nämns i den tidigare forskningen som en avgörande faktor för framgång. Däremot är de inte ensamma om det, även de övriga lärare gör det. De beskrev att modellering och samtal med eleverna är grunden för en förbättrad och djupare läsförståelse. Lotta framförde "*För då kan det vara att jag modellerar*", likaså beskrev läraren Eva:

[...] där man hela tiden jobbar enligt någon form av cirkelmodell-tänk, att man modellerar och bjuder in eleverna i någon dialogisk högläsning där man hjälps åt att använda läsförståelsestrategier för att förstå texten och att göra kopplingar [...].

Evas utsaga belyser dialogens roll i undervisningen vilket också nämns i den sociokulturella teorins idé om den proximala utvecklingszonen. Mats nämner även vikten av att modellera långsamt och tydligt för eleverna:

Så när jag modellerar så gör jag det väldigt långsamt [...] nästan så att de tycker att jag är dum i huvudet, i allafall åt det hållet, för att det kommer märkas sen.

Mats arbetssätt, som han beskrev det, gynnar eleverna genom att han synliggör tankeprocessen bakom strategianvändningen.

6.2 Läsförståelsestrategier

Förutspå

Under intervjuerna blev det tydligt att alla lärare arbetar med strategin *att förutspå*. Samtliga lärare beskriver det som den enklaste strategin för eleverna att greppa när de är nybörjare. De beskriver det som att de ofta startar med det vid klassens högläsning då de tränar på att förutspå vad som kommer att hända i boken som läraren läser för dem. Detta sker ofta genom att undersöka bokens framsida, titel och baksidestext. Här berättar tre av lärarna att karaktärens namn nämns vid introduktionstillfället för att senare kunna återkoppla till denna karaktär vid nästa tillfälle. Belysande citat av Mats:

Många gånger väljer vi att förutspå för att det är enklast [...] det kan gå åt en hel lektion till att förutspå, bara för att det kommer gynna dem nästa gång de ska använda det [...] nu i trean har jag inte gjort det så jättemycket för nu har man liksom kommit... inte förbi dem, men de har lärt sig dem.

Mats menar att förhoppningen är att om eleverna får en tydlig introduktion till strategin *att förutspå* så kommer de i senare årskurser veta hur de ska använda den på egen hand. Han menar att det är fördelaktigt när det kommer till övriga strategier också. Likt Mats menar Lotta *att förutspå* är den första strategin "*Jag brukar börja med att förutspå [...] och jag nämner ju att vi förutspår [...]*". Lottas utsaga går i linje men både Mats förklaring men också

Evas uttalande "*Annars jobbar man först med det här att förutspå*", vilket indikerar på att de ser strategin som en startpunkt i läsundervisningen. Lärarna Maja och Sara beskriver också att de arbetar med att förutspå. Maja yttrade "*Så någon typ av förutspå-strategi jobbar vi väl alltid med*", som betonar strategins kontinuitet snarare än som den introducerande strategin.

Ställa frågor till texten (inferensförmåga)

Det framgick att lärarna arbetar med att ställa frågor till texten. I det vardagliga arbetet med läsförståelse sker inte ett kontinuerligt arbete med frågor som är mellan raderna, utan snarare frågor på eller bortom raderna. Frågor mellan raderna sker ofta i mer strukturerade sammanhang där det är särskilt fokus på just det. Läraren Maja förklarade:

Det är sällan jag "före-läser" en högläsningbok och skriver frågor som jag ska ställa, utan det kommer omedvetet [...] sen jobbar man ju med läsförståelse medvetet om man har det som en lektion, "nu ska vi läsa en text" och sen så ska vi jobba med den typen av frågor: "på ytan" och "under ytan".

Förklaringen Maja gav tyder på att det finns utmaningar med att arbeta med *att ställa frågor till texten*, det vill säga frågor som är mellan raden. Det krävs ett visst förarbete eller en given struktur som möjliggör och underlättar sådana frågor i det dagliga arbetet, exempelvis vid högläsning. Läraren Lotta betonar också struktur som avgörande vid denna strategin:

[...] man märker att på raden är inga konstigheter, men att när de ska mellan raden är det oftast svårt, så det behöver man jobba en hel del med [...] annars behöver man ju tänka till lite själv [...] man ska komma på frågor själv. Då är det rätt skönt att ibland ha ett färdigt material.

Lottas uttalande gör det ännu tydligare att det finns en viss svårighet och utmaning med att modellera och förklara just begreppet *läsa mellan raderna*. Likaså betonar Eva utmaningarna med strategin "*[...] det tränar vi ganska tidigt [...] all information inte finns där [...] det är svårt, jättesvårt att läsa mellan raderna*". Sammantaget visar samtliga citat att denna strategi är utmanande för eleverna. Det ger eleverna möjlighet att träna på att befinna sig och agera inom den proximala utvecklingszonen, vilket kan vara obekvämt och ovant men högst nödvändigt för elevernas fortsatta utveckling (Säljö, 2014).

Klargöra oklarheter

Lärarna betonar vikten av arbetet med *att klargöra oklarheter*, det vill säga stoppa när man upptäcker svåra ord eller fraser. Lärarna beskriver att det är den strategi de använder mest frekvent i sitt dagliga arbete med eleverna. Varje gång de läser en text tillsammans stannar de upp vid svåra ord för att hjälpa eleverna att få en bättre helhetsbild. Därför understryker samtliga lärare denna strategi som central då det är en del av att träna elevernas metakognitiva förmåga. Eva började med att förklara detta:

[...] detektiven Disa, där man börjar stöta på ord som man inte förstår, då behöver man stanna och först bara träna på att stanna och tänka ”vet jag vad det här betyder” och annars försöka ta reda på det.

Citatet påvisar vikten av att vara medveten om sin egen förståelse vid läsning, vilket också understryks i den tidigare forskningen. Således beskriver även Lotta samma sak “[...] *men också med svåra ord. Den använder jag nog allra mest tror jag. Att man pratar och diskuterar ord och sådant*”. Hon trycker på att detta är den mest återkommande strategin men betonar även att hon lyfter det i klassen och för en diskussion med eleverna vilket även Mats beskriver att han gör i sin undervisning:

[...] hittar de svåra ord kan man skriva upp dem i en ruta. Det blir sedan min uppgift att tillsammans med dem reda ut det och då blir det ett smidigt sätt att göra det.

Lottas och Mats utsagor går i linje med den tidigare forskningens betoning på samtal och diskussion med eleverna, eftersom det är där den största utvecklingen sker. Tre av lärarna betonar också perspektivet av språkförståelse. Det blev tydligt under intervjuerna att lärarna upplever att det finns ett samband mellan att eleverna ska reda ut oklarheter i en text och deras språk- och ordförståelse. Lotta uttryckte hur elevernas ordförståelse påverkar den övergripande förståelsen av texterna “*Vi pratar ju mycket om ordförståelse, för förstår de orden så blir det lättare sen att förstå helheten på något vis*”. Sara nämnde också hur språkförståelsen utvecklas med stöd i det muntliga arbetet “[...] *så är ju det muntliga väldigt viktigt och det har ju med språkförståelse att göra, att lära sig mer ord*”. Likt Lottas och Saras utsagor kring språk- och ordförståelse påvisade även Eva hur hon behöver arbeta med förståelse av ord samtidigt som textförståelsen ligger i främsta fokus.

[...] jobba med själva förståelsen av orden parallellt med förståelsen av texten, [...] har läsningen en tendens att bli lite upphackat emellanåt, man behöver göra så många pauser för att förklara så mycket, att det är ibland svårt att få en helhetskänsla av texten [...].

Eva menade att när det finns många ord i en text som kräver en förklaring påverkas helheten av texten. Det är ofta svårt för läraren själv att avgöra vad som är svåra ord och begrepp för eleverna och därför är det viktigt att eleverna tränas i att själva uppmärksamma när de inte förstår. Läraren Lotta beskrev:

Det blir ju också då lite spännande för då kan jag också märka att ord som man tänker att de inte ska ha svårt för, är ord som de tycker är svåra.

Citatet belyser en viktig iakttagelse som betonar vikten av att vara medveten om sina egna förkunskaper som lärare och att det inte alltid är jämförbara med elevernas erfarenheter och förkunskaper.

Sammanfatta

Den sista strategin *att sammanfatta* förekommer i alla lärares utsagor om deras arbete med läsförståelsestrategier. De förklarar att det är ett arbete som sker under längre tid eftersom många elever har svårt med att greppa vad *att sammanfatta* faktiskt innebär. Lotta sade:

Sammanfatta jobbar jag mycket mer med i trean än vad man gör i ettan eller tvåan. Det blir att man gör det lite enklare i ettan och tvåan. Sammanfatta kan ju vara ganska svårt. Ju yngre de är, då tänker de ju också att "åh jag måste beskriva hela händelseförloppet i hela boken". I trean har de förstått att "aha, kanske lite från början, lite från mitten och lite från slutet är det viktigaste".

Lottas uttalande visar just *att sammanfatta* är utmanande för eleverna, vilket leder till att det är en strategi som arbetas med vid exempelvis högläsning men som kräver extremt mycket stöttning när eleverna är nybörjare. Lotta fortsätter med att förklara att det handlar om en mognadsprocess:

[...] att sammanfatta är det som är tydligt, att de har svårt för det ju yngre de är [...] Dels har det med arbetsminnet att göra [...]. I trean har de ju ett större arbetsminne och en kapacitet att fokusera en längre stund [...] så den märks nog störst utveckling på, men det är också det som är fortsatt svårast.

Aspekten som Lotta lyfter i citatet ovan belyser att det är viktigt att läraren har i åtanke att eleverna kanske inte besitter förmågan att faktiskt minnas det som de just har läst och att det kan utgöra en svårighet med att använda strategin, speciellt som nybörjare. Eva beskrev att *sammanfatta* är en strategi som ofta används mer ingående i årskurs två och tre, beroende på elevernas naturliga utvecklingskurva.

Cowboy-Kim, det gör man också jättemycket som modellering, för det tar lång tid [...] liksom försöka kasta till lasso [...] Det här brukar också vara jättebra sen i 2an och 3an när vi stöter på mycket faktatexter, för då är ju det mycket nyckelordsanvändning [...] att kunna ta ut nyckelord och sen med hjälp av nyckelorden återberätta texten.

I detta citatet lyfts vikten av att kunna implementera strategin på olika typer av texter, dock är det fortsatt något som många elever behöver mycket stöttning i att göra. När lärarna Maja och Sara beskrev vilka strategier de arbetar med så nämnde Sara "*och sammanfatta*". De förklarade under intervjun att de använder samtliga strategier kontinuerligt och däribland även strategin *att sammanfatta*. Mats klargjorde hur han arbetar med strategin genom att "[...] *du sammanfattar, du läser ett stycke och undersöker vad du fick veta nu [...]*". Således menade Mats att om eleverna kan sammanfatta en text har de på något sätt förstått den.

6.3 Förutsättningar för en likvärdig läsförståelseundervisning

När det talas om läsförståelse så är kulturell kompetens en central faktor för framgång, inte nödvändigtvis att eleverna behöver ha ett stort kapital, utan snarare att lärarna måste vara medvetna om att det skiljer sig hos eleverna. Skillnaderna kan bero på exempelvis att de har en annan kulturell-, religiös- eller social bakgrund än vad som representeras i de texter som används i skolan och då kan det bli svårt att förstå en kontext trots att de kan läsa orden. Läraren Eva beskrev det tydligt under sin intervju:

[...] för att kunna göra inferenser så behöver du ett kulturellt kunnande, du behöver förstå att när man läser en text om någon som går i skogen och blir blå om munnen, så behöver man förstå att när man går i skogen kan man plocka blåbär. Man behöver då veta att man jobbar med en elevgrupp där barnen plockar blåbär eller åker till Liseberg eller går till badhuset [...]. Något nationellt prov som handlade om barn som åkte till sin sommarstuga, då måste man ju på något sätt veta att barnen ibland vet att det finns någon som åker till en sommarstuga [...] det är mycket i detta som man kanske inte, som bärare av det kulturella kapitalet som man har, förstår att det blir svårigheter.

Citatet kan sättas i relation till den sociokulturella teorin, där lärande anses vara bunden till elevernas kulturella och språkliga resurser. Vid avsaknad av referensramar till de texter de möter påverkas deras potential att delta till fullo i den språkliga praktiken. Fortsatt beskrev tre av lärarna att engagemanget hemifrån spelar roll för elevernas generella kunskapsutveckling, inte minst för deras läsutveckling. Mats beskrev att barn med engagerade vårdnadshavare ofta har ett försprång i läsningen redan när de kommer till honom i årskurs 1:

Alltså de är ju sett till varje enskilt barn [...]. Som har engagerade föräldrar eller kanske till och med föräldrar som är lärare själva, de lär sig ju oftast läsa rätt så fort. Så deras strategi kanske inte är samma strategi som personen jämte behöver.

Likt Mats beskrev Sara och Maja i gruppintervjun att de också upplever att det blir märkbara skillnader hos elever som har vårdnadshavare som läser med dem på fritiden. De upplever att många vårdnadshavare inte har tid, tar sig tid eller har ork att läsa med sina barn och sätter dem framför en skärm istället. Därför hamnar ansvaret för elevernas läsutveckling enbart på skolan. De menar att eleverna behöver möta olika texter även i hemmet. Maja förklarade:

Vi är lite kritiska till hur mycket föräldrar faktiskt läser med sina barn och att vi ser att det gör skillnad om man gör det hemma som en naturlig del av hemmiljön [...].

Sara fyllde i:

[...] vi är förebilderna, alla frågor vi ställer behöver vi typ ha ett svar och exempel på [...] alltså att man själv är motorn och visar vägen och framför allt då när man inte får det hemifrån.

Dessa tre citat visar tydligt på hur det kompensatoriska uppdraget påverkar undervisningen, inte minst läsförståelseundervisning. Citaten indikerar dessutom att arbetet med läsförståelsestrategier inte endast rör strategianvändning utan också om att stärka elevernas kulturella och språkliga resurser.

Kunskapsskillnader

Som i alla ämnen är nivåskillnader i klassen en stor utmaning för lärarna, framförallt i läsningen eftersom det är en så betydande beståndsdel av hela deras fortsatta lärande, vilket alla lärare också hävdar i sina intervjuer. Nivåskillnaderna kan bero på diverse svårigheter,

exempelvis språkstörningar och NPF-diagnoser. Mats sade:

Du kan lägga upp allting hur bra som helst och har stenkoll på varenda strategi, men så har du någon som läser kapitelböcker en vecka in i åk 1 och så har du någon som inte ens vet hur ett A ser ut och så ska du någonstans hamna i mitten och så är du själv.

Citatet av Mats synliggör det komplexa arbetet lärare står inför med elevers stora nivåskillnader, arbetet med läsförståelse sker inte under likvärdiga förutsättningar, utan behöver anpassas efter elevgruppen, Lotta sade “[...] och anpassar efter gruppen”, vilket indikerar på samma sak. Sara lyfte att nivåskillnader kan bero på olika svårigheter:

[...] kunskapsnivåer i klassen kan vara en svårighet. Också om man har elever med språkstörning eller SVA elever [...] det är en jätteutmaning [...] lektionsupplägget blir påverkat av det.

Utöver elever med språkstörning eller SVA-elever som Sara nämnde fyllde Maja i “*eller NPF-diagnoser*”, som kan bidra till ökade nivåskillnader. Nivåskillnader skall tas i beaktning och innebär att strategiarbetet behöver genomsyras av didaktiska överväganden snarare än färdiga modeller. Eva beskrev att samtliga elever behöver komma upp i en relativt avancerad textnivå för att det ska vara möjligt att tillämpa vissa strategier. Det kräver att eleverna har förmågan att läsa längre texter för att svårigheterna ens ska bli synliga.

[...] för att man ska kunna läsa mellan raderna behöver ju texten vara ganska avancerad ändå, det räcker inte med årskurs 1-nivå [...] man behöver komma upp i mängd innan man märker att ”jaha oj, här är det något problem”.

Evas citat lyfter frågan om balansgången mellan tillgänglighet och utmaning i undervisningen, alltså om texternas komplexitet är otillräcklig riskerar arbetet med läsförståelsestrategier att bli mindre utvecklande för eleverna.

Tid och resurser

Bristen på tid och resurser i skolan är ett dilemma som många lärare står inför. Maja förklarade: “[...] svenskan tar ju upp en ganska stor del av timplanen. Tiden har vi ju på vår sida”. Sara å andra sidan konstaterade i relation till det Maja sade: “Fast ändå för lite, som

allt annat, man önskar att man hade mer". Trots att det läggs mycket tid på svenskämnet upplever samtliga lärare att tiden är otillräcklig. Likaså lyfter Eva tidsbristen som ett hinder för effektiv undervisning "*tiden räcker aldrig till*". Lärarna beskrev det i samband med resursbristen, att en ensam lärare ska hinna hjälpa, återkoppla och stötta samtliga elever i en klass med stora kunskapskillnader. När tiden inte räcker till på grund av att läraren inte räcker till får eleverna inte den hjälp de behöver, vilket i sin tur leder till att eleverna inte blir klara med uppgifterna. Det krävs därför ofta fler lektionstillfällen för att arbetsområdet ska bli klart, det blir därför ständigt en prioriteringsfråga. Mats uppmärksammade detta i sin intervju:

Tid är ju en sån sak, självklart [...] likadant resursfrågan [...] . Min klass är jättefin på alla sätt och vis, men den har ju fortfarande sina utmaningar med lärandet istället. Men det finns inga resurser och då får jag möta det själv [...] vart ska jag ta tiden från. Jag behöver prioritera. Det är ju hela tiden att välja det ena före det andra, tyvärr.

Mats uttalande belyser hur den bristande tiden och brist på resurser tvingar fram didaktiska prioriteringar, vilket ofta leder till att bortprioriteringar görs så att moment eller liknande får mindre utrymme eller tas bort. Läraren Lotta nämner även att på grund av tidsbristen i hennes arbete, blir det svårt att hinna med önskvärda anpassningar för att gynna elever med ett särskilt behov, exempelvis bildstöd. Hon beskrev:

Men det tar mycket tid att göra och det är väl det som är nackdelen, men när de behöver stöd så tar de ofta väldigt mycket tid att skapa. Tid som man kanske inte har tyvärr.

Som Lotta nämner i sitt citat tar anpassningar mycket tid, eftersom tiden redan saknas minskar också möjligheterna för lärarna att göra anpassningar som varje elev egentligen har rätt till. Utan tid och resurser att skapa anpassningar blir det mycket svårt för lärare att säkerställa likvärdigheten i undervisningen.

6.4 Sammanfattning

Efter sammanställningen av det insamlade intervjumaterialet synliggörs det att samtliga lärare använder sig av de grundläggande läsförståelsestrategierna. Eva, Mats och Lotta beskrev att de använder strategierna i form av läsfixarna, medan Maja och Sara arbetade med strategierna utan personifiering. De tre första lärarna beskrev att de använde läsförståelsestrategierna på liknande sätt, de börjar med *att förutspå* då den anses vara den enklaste för eleverna för att

sedan lägga stort fokus på *att klargöra oklarheter*. Övriga strategier anses svårare och därför används dessa strategier, i större utsträckning, i senare år av lågstadiet. De två andra lärarna använder strategierna mer kontinuerligt och konstant i undervisningen snarare än att dela upp dem. Samtliga lärare nämner även att de arbetar med modellering och samtal kring texter eftersom det hjälper eleverna att förstå hur de ska använda de olika läsförståelsestrategierna, på grund av att det kan bli för abstrakt att enbart förklara innebörden av strategierna.

Till sist uppmärksammade lärarna att de inte alltid har rätt förutsättningar för att skapa en likvärdig undervisning. Dels beskrevs elevers tidigare erfarenheter och kulturella resurser som ligger till grund för att de ska kunna förstå innehållet i den text de läser. Dels påpekades nivåskillnader och dess påverkan i klasserna, det blir utmanande för läraren att anpassa undervisningen efter samtliga elevers kunskapsnivåer. Slutligen nämner de tid och resurs som en bristande förutsättning som ständigt hänger över dem, de behöver alltid prioritera på grund av avsaknaden av tid samtidigt som de är ensamma i klassrummet.

7. DISKUSSION

Utifrån studiens resultat och i relation till den tidigare forskningen följer nedan en diskussion som avser att svara på syftet och frågeställningarna för denna studie. Därefter följer en metoddiskussion där vi lyfter styrkor och svagheter i metoden. Vidare uppmärksammas didaktiska implikationer i relation till resultatet och slutligen lyfts förslag till vidare forskning.

I resultatet går det att utläsa att samtliga lärare arbetar med de fyra grundläggande läsförståelsestrategierna men det framgår också att deras arbetssätt varierar. Eva, Mats och Lotta beskrev att de använder *läsfixarna* som har sin grund i RT (Westlund, 2009; Palincsar & Brown, 1984). Vi som lärarstudenter har haft verksamhetsförlagd utbildning på flera olika skolor. Vi har uppmärksammat att många lärare använder de grundläggande strategierna men på olika sätt. Vanligast är *läsfixarna* som består av karaktärerna; *Spågumman Julia*, *Frågeapan*, *Fröken Detektiv* och *Cowboy-Jim*. Arbetssättet grundar sig i Palincsar & Browns (1984) modell Reciprocal Teaching (RT) som är en vedertagen modell för läsförståelseutveckling. Maja och Sara beskrev att de inte använder *läsfixarna*, eftersom de upplever att det arbetssättet inte fungerar för dem. Det finns flera olika sätt att arbeta med dessa strategier, för å ena sidan är det viktigt att lärarna ska välja och använda det arbetssätt som fungerar bäst för dem och deras klass. Å andra sidan visar forskningen att karaktärisera

strategierna är fördelaktigt för att hjälpa eleverna att komma ihåg strategierna och relatera dem till något konkret (Westlund, 2009).

Eva, Mats och Lotta beskrev ett mer strukturerat arbete med strategierna där eleverna får möta strategierna en åt gången, medan Maja och Sara undervisar i strategierna mer kontinuerligt, i sin helhet och parallellt med varandra. Den tidigare forskningen menar att det inte finns någon fast ordning som behöver följas vid implementering av och arbete med läsförståelsestrategier. Alla strategier lämpar sig inte att använda på alla texter samt att vissa strategier passar bättre vid de senare åren i lägstadiet eftersom de är svåra att greppa eller genomföra när eleverna endast kan läsa mycket korta texter. Detta indikerar att samtliga lärares undervisning bedrivs på etablerade didaktiska modeller som har stöd i forskning (Westlund, 2009). Vi tolkar det som att arbetet med läsförståelsestrategier är i synnerhet situationsanpassat och lärarstyrkt, snarare än att det är konsekvent och standardiserat. Det framgår att strategierna inte har ett fastställt metodupplägg utan förstås snarare som adaptiva verktyg som tillämpas och anpassas efter bland annat elevgrupper och olika texttyper, men även lärarens sätt att arbeta.

De tre förstnämnda lärarna arbetar inledningsvis med ett mer deduktivt arbetssätt där läsförståelsestrategierna introduceras och definieras explicit. Senare övergår deras undervisning till ett mer induktivt arbetssätt i samband med att eleverna blir mer trygga i strategiarbetet. De två andra lärarna arbetar mer induktivt, det vill säga att eleverna får möta strategierna mer övergripande i undervisningen. Den tidigare forskningen visade att en kombination av ett induktivt och deduktivt arbetssätt är att föredra eftersom de skänker eleverna en förståelseram att förhålla sig till och stärker deras självständiga användning av strategierna (Schmidt & Jönsson, 2017). Vår tolkning är att omfattningen och strukturen i strategiundervisningen påverkas av den varierande synen på arbetet med strategier. Lärarna som till stor del börjar att arbeta deduktivt för att sedan övergå till ett mer induktivt arbetssätt möjliggör en gradvis ansvarsförskjutning från läraren till eleven. Vilket stämmer överens med den tidigare forskningen, där explicit undervisning och ökad självständighet är centralt och mer eller mindre avgörande för elevernas fortsatta läsförståelseutveckling (Schmidt & Jönsson, 2017). I enlighet med det sociokulturella perspektivet kan ansvarsförskjutningen förstås som ett arbete inom den proximala utvecklingszonen. Modellering och gemensamma samtal kring texter är nödvändigt i ett inledande skede, men allteftersom att eleverna utvecklas kan stödet gradvis minska och eleverna får ta ett större ansvar för att själva nyttja läsförståelsestrategierna. Detta kan beskrivas med det sociokulturella begreppet *scaffolding*.

Det induktiva arbetssättet kan därför ses som ett resultat av att eleverna nu kan använda strategierna på egen hand (Säljö, 2014).

I det empiriska materialet blir det tydligt att samtliga lärare i denna studie använder modellering i undervisningen och alla betonar att det är av stor vikt att synliggöra sina egna tankegångar för eleverna, arbetssättet gör svårgreppade strategier mer begripliga för eleverna. Den tidigare forskningen lyfter modellering i relation till begreppet *scaffolding* som en central del i läsförståelseundervisning, då lärandet sker i samspel inom den proximala utvecklingszonen (Fohlin & Wilsson, 2021; Säljö, 2014). Vår tolkning är att modellering verkar som en brygga mellan det gemensamma och det självständiga arbetet, vilket leder till en förstärkt förmåga att använda strategierna. Det kan också tolkas som att lärarna inte enbart fokuserar på vad eleverna ska lära sig, utan också hur de ska lära sig, vilket sker när de synliggör de kognitiva och metakognitiva processerna. Mot denna bakgrund kan det konstateras att modellering är ett återkommande verktyg som lärare använder, vilket också går i linje med den tidigare forskningen (Gutiérrez-Braojos et al. 2014; Mudzielwana, 2013). Ett mönster som uppmärksammades i resultatet är att de metakognitiva ingår främst i strategin *att klargöra oklarheter* i samtliga lärares undervisning. Det indikerar att lärarna arbetar med metakognition men att de inte benämner den som en egen strategi vilket inte heller görs i modellen RT. Inom RT anses metakognition som en övergripande förmåga som ingår i alla fyra strategier men som också påverkas av lärarens undervisning och modellering (Gutiérrez-Braojos et al. 2014; Mudzielwana, 2013; Palincsar & Brown, 1984).

Resultatet framhåller att det förekommer flera brister i de förutsättningar som lärare har i sin läsförståelseundervisning. Bristerna kan förstås utifrån att de dels är elevrelaterade och dels kopplade till organisatoriska förutsättningar. En central aspekt som lyftes fram i resultatet var elevernas varierande tillgång till kulturella och språkliga resurser och hur elevernas tidigare erfarenhet av läsning samt stöttning hemifrån kan påverka deras fortsatta läsförståelseutveckling. Lärarna beskriver att elever som i mindre omfattning möter ett rikt språk i hemmiljön kan ha större svårigheter att ta till sig läsförståelseundervisningen. En av intervjuerna genomsyras av en underliggande uppfattning om att kulturella resurser påverkar elevernas möjlighet till inferensskapande, vilket också är avgörande för att eleverna ska kunna förbättra sin förmåga att skapa mening till text. De bristande förutsättningarna som beskrivs i intervjuerna kan kopplas samman med skolans kompensatoriska uppdrag. I läroplanen för grundskolan går det att utläsa att skolan har ett särskilt ansvar att kompensera för elevernas

olika förutsättningar och arbeta för en likvärdig utbildning (Skolverket, 2022). Grundtanken i det sociokulturella perspektivet är att lärande sker i samspel med andra. Kommunikation och interaktion i hemmiljön är avgörande för elevers förförståelse som påverkar läsutvecklingen. Genom språklig interaktion skapas sociokulturella resurser (Säljö, 2014)

Fortsättningsvis synliggörs att stora kunskapsskillnader inom elevgruppen samt att ha elever med exempelvis språkstörningar, NPF-diagnoser eller svenska som andraspråk som kräver ytterligare anpassningar, är utmanande för lärarna. Vi tolkar det som att dessa faktorer kan bidra till en förhöjd pedagogisk komplexitet. Den tidigare forskningen belyser utmaningen med att ha elevgrupper som har stora kunskapsskillnader. Detta tyder på att de utmaningar som vi funnit i vår studie överensstämmer med resultat och diskussioner i artiklar som återfinns i den tidigare forskningen (Rice & Wijekumar, 2024). Om elever får otillräckligt med stöd i sin läsinläring kan kunskapsskillnader mellan elever öka. En del elever är i behov av mer tid eller annan typ av stöttning för att utveckla vissa färdigheter och förmågor, svårigheten är däremot att tiden ofta saknas (Fridolfsson, 2020).

Förutom elevrelaterade utmaningar upplever lärarna att det finns organisatoriska faktorer, som tid- och resursbrist, som utgör hinder för lärarna och undervisningen. Dessa aspekter kan ses som strukturella förutsättningar som påverkar möjligheten att genomföra det kompensatoriska uppdraget fullt ut. Vid begränsade resurser försvåras arbetet med att tillgodose samtliga elevers behov, vilket leder till att undervisningens likvärdighet äventyras. Tillsammans med den tidigare forskningen och vårt eget resultat, är det vår uppfattning att tidsbristen är ett generellt problem för alla lärare. Lärarna i denna studie och lärare i den tidigare forskningen vittnar om att läsförståelseundervisningen får för lite tid i skolan, vilket skapar stress och kräver att lärarna ständigt prioriterar och bortprioriterar i sin undervisning (Mudzielwana, 2013).

Sammanfattningsvis visar lärarnas redogörelser att de använder vetenskapligt grundade läsförståelsestrategier i sin undervisning. Användningen av läsförståelsestrategierna varierar mellan ett explicit och ett implicit arbetssätt, men mest framträdande är den explicita undervisningen. De används främst i sammanhang som genomsyras av en dialogisk lärprocess där lärarens modellering är central. Samtidigt synliggörs en undervisningskontext präglad av flera bristande förutsättningar i undervisningen där lärarna skildrar stora skillnader i elevernas förkunskaper, där hemmiljö och kulturella resurser påverkar inferensförmågan och den

generella läsförståelsen hos eleverna. Utöver det så bidrar kunskapsskillnader, språkstörningar, NPF-diagnoser och SVA till en mer komplex arbetssituation för lärarna. Arbetsbelastningen påverkas också av tid- och resursbrist, vilket har uppmärksammats av samtliga lärare. Helheten av resultatet visar att läsförståelseundervisningen inte uteslutande rör vilka strategier som används eller hur de tillämpas, utan det handlar dessutom om hur dessa överförs i en kontext kännetecknad av heterogenitet och strukturella begränsningar. Vi tolkar det som att läsförståelsearbetet därför kan ses som både en didaktisk- och en likvärdighetsfråga i förhållande till det kompensatoriska uppdraget.

7.1 Metoddiskussion

Valet av en kvalitativ metod bedömdes vara lämplig för denna studie, eftersom syftet var att undersöka lärarnas beskrivningar av deras arbete med läsförståelsestrategier. Via semistrukturerade intervjuer med fem informanter möjliggjordes det att vi fick ta del av deras arbetssätt, tankar och erfarenheter. Metoden gav utrymme till mer utförliga och nyanserade beskrivningar av hur lärarna bedriver sin undervisning och var särskilt relevant för studiens forskningsfrågor (Alvehus, 2023; Christoffersen & Johannessen, 2015).

I efterarbetet med intervjuerna har vi uppmärksammat brister i både skapandet av intervjuguiden och i genomförandet av intervjuerna. Även om de frågor som ställts till informanterna är relevanta, hade en omformulering av samtliga frågor varit fördelaktigt för att få mer tydliga och koncisa svar. Med frågorna som ingick i intervjuguiden fanns det lite för mycket utrymme för tolkning av frågorna för informanterna, vilket ledde till olika typer av svar. Majoriteten av frågorna som ställdes innehöll en huvudfråga med subfrågor vilket Christoffersen & Johannessen (2015) beskriver som ofördelaktigt eftersom de blir svårare att svara på och informanterna tenderar att missa någon av frågorna. Vår förmåga att ställa följdfrågor eller uppmärksamma olika teman i informanternas svar kan också ses som bristfällig. Trots att en semistrukturerad intervjuform tillåter en viss frihet och öppenhet som Alvehus (2023) nämner som fördelaktigt, fanns det en bristande förmåga hos oss att ställa denna typ av följdfrågor som hade kunnat möjliggöra en djupare förståelse.

Till sist vill vi lyfta den valda analysmetoden, vi anser att den var gynnsam för att på ett säkert och tillförlitligt sätt kunna analysera det insamlade intervjumaterialet. Genom en tematisk analys kunde flera mönster i lärarnas utsagor identifieras vilket hjälpte till att säkerställa att

materialet kunde granskas och analyseras på ett systematiskt sätt. Eftersom analysen också är styrd av den teoretiska bakgrunden utgör inte resultatet enbart *vad* som framkommer i lärarnas utsagor, utan även teorin hjälper till att förklara *varför*. Att ha en tydlig sjustegsmodell som var möjlig att följa på ett systematiskt sätt visade sig därför vara gynnsamt för vår studie och vårt tillvägagångssätt (Fejes & Thornberg, 2024).

7.2 Didaktiska implikationer

Nedan följer en redogörelse för vilka faktorer som är centrala vid introduktion och undervisning i läsförståelsestrategier. Det kan konstateras att en explicit undervisning av läsförståelsestrategier för elever i de tidiga åldrarna är att föredra. Det framgår också att genom gradvis introduktion av strategierna, en i taget, underlättas internaliseringen och automatiseringen för eleverna. Det som läraren behöver göra är att utifrån elevgruppen avgöra vilken strategi som är lämpligast att starta med. Vår uppfattning är att strategin *att förutspå* är den som de flesta elevgrupper klarar av bäst att möta som första steg, men som lärarna i studien sa, beror det på den specifika elevgruppen. Ett sätt att introducera flera strategier är att redan vid högläsning, innan eleverna själva kan läsa, ge dem möjlighet att öva på exempelvis *att förutspå* genom en gemensam diskussion kring bilder, titel och baksidestext. Det kan också vara att träna eleverna på att stoppa läraren som läser när de möter ord eller fraser de inte förstår, det vill säga låta dem träna på att *klargöra oklarheter*.

En central aspekt som uppmärksammas som mycket avgörande är förståelsen för elevernas kulturella resurser. Det är av stor vikt att lärare aktivt väljer spegellitteratur, det vill säga texter och litteratur som speglar elevernas erfarenheter. För att kunna känna igen sig i karaktärer, miljöer och händelser krävs det att de valda texterna är representativa för heterogeniteten i en elevgrupp. Exempelvis, för att eleverna ska kunna skapa mening till en text om sportlov i fjällen förutsätter det att eleverna har en viss kunskap om att skidåkning är en vanlig sportlovsaktivitet. Om eleverna saknar erfarenheten som krävs för förståelsen kring ämnet riskerar de att bli begränsade i sin förståelse. Bristande kontextuell förståelse kan därför påverka elevernas förmåga att skapa just mening till text. Ytterligare ett tillvägagångssätt för att skapa mening kan vara att forma gemensamma erfarenheter i klassrummet för att kompensera för elevernas olika erfarenheter, med syftet att alla ska ha samma grund att utgå ifrån vid exempelvis textsamtal, vilket är en del av lärares kompensatoriska uppdrag.

7.3 Vidare forskning

Denna studie tillför kunskap om hur lärare beskriver sin läsförståelseundervisning, således kommer följande avsnitt att synliggöra de kunskapsluckor som identifierats under arbetet med denna studie.

Studien är baserad på fem intervjuade lärares erfarenheter och utsagor, vilket innebär att det presenterade resultatet ger en förhållandevis begränsad uppfattning om lärares generella arbets- och tillvägagångssätt inom läsförståelseundervisning. För att kunna identifiera ytterligare likheter och skillnader i lärares strategiundervisning skulle framtida studier kunna inkludera ett mer varierat och större urval samt från andra geografiska områden.

Denna studie grundade sig i endast semistrukturerade intervjuer, där lärarnas beskrivningar var centrala. Vidare forskning hade med fördel kunnat inkludera klassrumsobservationer för att synliggöra arbetet med läsförståelsestrategier ytterligare. I en klassrumsobservation möjliggörs också att ta del av elevernas reaktioner och engagemang i den bedrivna undervisningen, vilket hade kunnat skapa en mer nyanserad helhetsbild. Ytterligare ett område för vidare forskning är elevperspektivet. Denna och många andra studier fokuserar enbart på lärarnas perspektiv och missar värdefulla tankar och beskrivningar från eleverna. Med exempelvis elevintervjuer, klassrumsobservationer och enkäter som är riktade mot eleverna synliggörs ett betydande perspektiv.

Slutligen synliggjordes lärarnas upplevelser av de bristande förutsättningar som uppmärksammas i samband med läsförståelseundervisning, exempelvis tidsbrist och nivåskillnader. Ett förslag till framtida forskning kan därför vara att undersöka hur läsförståelseundervisningen kan planeras och organiseras för att på bästa sätt kunna stötta den explicita undervisningen i strategier. Avslutningsvis anser vi att vidare forskning kan med fördel undersöka hur elevernas kulturella resurser och erfarenheter påverkar och skapar förutsättningar för att eleverna ska få möjlighet att skapa mening till text.

REFERENSER

- Alvehus, J. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Tredje upplagan Stockholm: Liber.
- Baker, S. & Mcenery, L. (2017). Building the foundation for close reading with developing readers. *Texas Journal of Literacy Education*. 5(1), s.71-80.
- Blything, L., 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), s.443-472. doi: 10.1002/rrq.279.
- Bryman, A., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. 2025. *Brymans samhällsvetenskapliga metoder*. Fjärde upplagan. Stockholm: Liber.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. Upplaga 4 Stockholm: Liber.
- Fohlin, N. & Wilson, J. (2021). *Meningsfullt lärande: demokrati och samtal i skolan*. Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Gutiérrez-Braojos, C., Fernández, S-R. & Salmerón-Vilchez, P. (2014). How Can Reading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? /¿Cómo pueden mejorarse las estrategias de comprensión y el recuerdo textual en estudiantes de primer curso de Educación Primaria? *Estudios Sobre Educación*. 26, s.9-31.

Hagaman, J., Luschen, K. & Reid, R. (2010). The RAP on Reading Comprehension. *Teaching Exceptional Children*. 43(1), s.22-29.

McKee, L. & Carr, G. (2016). Supporting Beginning Readers in Reading to Learn: A Comprehension Strategy. *Reading Teacher*. 70(3), s.359-363. doi: 10.1002/trtr.1510

Mudzielwana, N-P. (2013). Research-based Teaching Comprehension Strategies: Bridging the Gap. *Journal of Language Teaching and Research*. 4(2), s.317-327. doi: 10.4304/jltr.4.2.317-327

Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*. 1(2), s.117-175.

Regeringskansliet. (2023). *Regeringen gör insatser för att stärka barns och elevers färdigheter att läsa, skriva och räkna*. Tillgänglig på:
https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/12/regeringen-gor-insatser-for-att-starka-barns-och-elevers-fardigheter-att-lasa-skriva-och-rakna/?utm_source=chatgpt.com

Rice, M. & Wijekumar, K. (2024). Inference skills for reading: A meta-analysis of instructional practices. *Journal of Educational Psychology*. 16(4), s.569-589. doi: 10.1037/edu0000855.

Schmidt, C. & Jönsson, K. (2017). *Läsförståelse*. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR151269>

Skolverket (2016) *Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?*. (2016). Stockholm. Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3694>

Skolverket (2022) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Upplaga 1 (2022). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2023). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på:
<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2023/pisa-2022>

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

Ulu, H. & Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research*. (63), s.225-242. doi: 10.14689/ejer.2016.63.13

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. ISBN 978-91-89845-08-4.
Tillgänglig på:

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.

BILAGOR

Bilaga 1: Samtyckesblankett



HÖGSKOLAN I BORÅS

Pedagogiskt arbete

201x-xx-xx

Elise Hansson och Lovisa Gustafsson, student

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som en del av kursen Examensarbete del II vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet *“att undersöka vilka läsförståelsestrategier som lärare använder för att utveckla elevers läsförståelse i svenska, med relevans för årskurs F-3”*.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt namn och svar på öppna intervjufrågor gällande din undervisning i svenska.

Uppgifterna kommer att användas som grund i vårt examensarbete som syftar till att undersöka vilka läsförståelsestrategier lärare i årskurs F-3 använder i svenska och hur de används.

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

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

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

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

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

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

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Fylls i av ansvarig lärare eller handledare

Studentens namn

Kurs och kurstillfälle

Kursansvarig (namn, avdelning)

Intervjuguide

1. Vill du börja med att berätta hur länge du arbetat som lärare?
2. Hur ser du på läsförståelse i den tidiga läsinläringen?
 - Upplever du något som särskilt viktigt för de tidiga åren i skolan?
3. Vad betyder läsförståelsestrategier för dig som lärare?
 - Är det ett medvetet arbete?
 - Har din bild av läsförståelsestrategier förändrats under dina år som lärare?
4. Vilka läsförståelsestrategier använder du i din undervisning (förutspå, ställa frågor, sammanfatta, skapa inferenser).
 - Kan du förklara hur du arbetar med dessa strategier i din undervisning?
 - Kan du beskriva hur du introducerar dem och hur du modellerar dem för eleverna?
5. Hur bedömer du elevernas utveckling i läsförståelse?
 - Om du använder strategierna, ser du att de gör skillnad?
6. Ser du några utmaningar i arbetet med läsförståelsestrategier i dina årskurser? (Tid, elevgrupper, kunskap osv).
7. Är det något annat du vill lyfta som du anser vara viktigt i arbetet med läsförståelsestrategier?

Extra fråga om det finns tid över:

8. Hur fungerar arbetet med läsförståelsestrategier för elever med läsförståelsesvårigheter?
 - Använder du läsförståelsestrategierna på något annorlunda sätt?

Bilaga 3: Tematiskt analyschema

Typ av intervju	Utdrag ur det empiriska materialet	Kod	Tema
Gruppintervju: Sara	[...] man skulle namnge alla strategier, det tror jag inte att vi gör [...] då förstod ändå ingen vad vi höll på med [...] det blev bara tokigt. Det blev en teater.	Ej personifiering	Läsförståelsestrategier
Intervju: Lotta	Jag brukar börja med att förutspå [...] och jag nämner ju att vi förutspår och då kan jag plocka fram de små dockorna och då kan jag låta den dockan sitta framme.	Förutspå	
Intervju: Mats	Många gånger väljer vi att förutspå för att det är enklast [...] det kan gå åt en hel lektion till att förutspå, bara för att det kommer gynna dem nästa gång de ska använda det [...] nu i trean har jag inte gjort det så jättemycket för nu har man liksom kommit... inte förbi dem, men de har lärt sig dem.		
Gruppintervju: Maja	Det är sällan jag ”före-läser” en högläsningsbok och skriver frågor som jag ska ställa, utan det kommer omedvetet [...] sen jobbar man ju med läsförståelse medvetet om man har det som en lektion, ”nu ska vi läsa en text” och sen så ska vi jobba med den typen av frågor: ”på ytan” och ”under ytan”.	Ställa frågor till texten (inferensförmåga)	
Intervju: Lotta	[...] man märker att på raden är inga konstigheter, men att när dom ska mellan raden är det oftast svårt, så det behöver man jobba en hel del med [...] annars behöver man ju tänka till lite själv [...] man ska komma på frågor själv. Då är det rätt skönt att ibland ha ett färdigt material.		

Typ av intervju	Utdrag ur det empiriska materialet	Kod	Tema
Intervju: Eva	[...] det tränar vi ganska tidigt [...] all information inte finns där [...] det är svårt, jättesvårt att läsa mellan raderna.	Ställa frågor till texten (inferensförmåga)	Läsförståelsestrategier
Intervju: Eva	[...] detektiven Disa, där man börjar stöta på ord som man inte förstår, då behöver man stanna och först bara träna på att stanna och tänka ”vet jag vad det här betyder” och annars försöka ta reda på det.	Klargöra oklarheter	
Intervju: Lotta	[...] men också med svåra ord. Den använder jag nog allra mest tror jag. Att man pratar och diskuterar ord och sådant.		
Intervju: Lotta	Vi pratar ju mycket om ordförståelse, för förstår de orden så blir det lättare sen att förstå helheten på något vis.		
Intervju: Eva	[...] jobba med själva förståelsen av orden parallellt med förståelsen av texten, [...] har läsningen en tendens att bli lite upphackat emellanåt, man behöver göra så många pauser för att förklara så mycket, att det är ibland svårt att få en helhets känsla av texten [...].		
Intervju: Lotta	Det blir ju också då lite spännande för då kan jag också märka att ord som man tänker att de inte ska ha svårt för, är ord som de tycker är svåra.		

Typ av intervju	Utdrag ur det empiriska materialet	Kod	Tema
Intervju: Lotta	Sammanfatta jobbar jag mycket mer med i trean än vad man gör i ettan eller tvåan. Det blir att man gör det lite enklare i ettan och tvåan. Sammanfatta kan ju vara ganska svårt. Ju yngre de är, då tänker de ju också att “ åh jag måste beskriva hela händelseförloppet i hela boken”. I trean har de förstått att "aha, kanske lite från början, lite från mitten och lite från slutet är det viktigaste”.	Sammanfatta	Läsförståelsestrategier
Intervju: Eva	Cowboy-Kim, det gör man också jättemycket som modellering, för det tar lång tid [...] liksom försöka kasta till lasso [...] Det här brukar också vara jättebra sen i 2an och 3an när vi stöter på mycket faktatexter, för då är ju det mycket nyckelordsanvändning [...] att kunna ta ut nyckelord och sen med hjälp av nyckelorden återberätta texten.		
Intervju: Lotta	[...] att sammanfatta är det som är tydligt, att de har svårt för det ju yngre de är [...] Dels har det med arbetsminnet att göra [...]. I trean har de ju ett större arbetsminne och en kapacitet att fokusera en längre stund [...] så den märks nog störst utveckling på, men det är också det som är fortsatt svårast.		
Intervju: Lotta	[...] jag försöker stoppa in det till och från och i perioder [...] man jobbar intensivt med det i några veckor så att de verkligen lär känna karaktären och vet att “okej nu är det bara det vi jobbar med” [...] men sen i trean kanske det blir mer “kommer du ihåg” [...].	Åldersbaserat	Läsförståelsestrategier i praktiken
Intervju: Mats	I de lägre åldrarna är det mer tydligt, skulle jag säga. De använder läsfixarna som ni har säkert	Åldersbaserat	Läsförståelsestrategier i praktiken

Typ av intervju	Utdrag ur det empiriska materialet	Kod	Tema
	hört om [...] men du kan inte börja med alla dem grejerna i årskurs 1, utan du får liksom välja.		
Gruppintervju: Maja	[...] det är mycket frågor på texten för den stora massan. Men inför varje nytt läskapitel som vi gör i vår läsläxa, så frågar man ändå vad tror ni händer sen, så någon typ av förutspå-strategi jobbar vi väl alltid med. Och sammanfatta.	Helhetstänk	Läsförståelsestrategier i praktiken
Gruppintervju: Sara	[...] vi följer nog mer en mall; nu ska vi läsa den här, vad tror ni kommer hända, man tittar på bilden, ställer lite frågor till bilden, sen så läser vi texten, stannar vid ord som är viktiga att förstå, pratar om dem [...] men mycket modellering och samtal kring texten.	Modellering	
Intervju: Eva	[...] där man hela tiden jobbar enligt någon form av cirkelmodell-tänk, att man modellerar och bjuder in eleverna i någon dialogisk högläsning där man hjälps åt att använda läsförståelsestrategier för att förstå texten och att göra kopplingar [...].		
Intervju: Mats	Så när jag modellerar så gör jag det väldigt långsamt [...] nästan så att de tycker att jag är dum i huvudet, i allafall åt det hållet, för att det kommer märkas sen.		
Intervju: Eva	[...] för att kunna göra inferenser så behöver du ett kulturellt kunnande, du behöver förstå att när man läser en text om någon som går i skogen och blir blå om munnen, så behöver man förstå att när man går i skogen kan man plocka blåbär. Man behöver då veta att man jobbar med en elevgrupp där barnen plockar blåbär eller åker till Liseberg eller går till badhuset [...] Något	Kulturella resurser	Bristande förutsättningar

Typ av intervju	Utdrag ur det empiriska materialet	Kod	Tema
	nationellt prov som handlade om barn som åkte till sin sommarstuga, då måste man ju på något sätt veta att barnen ibland vet att det finns någon som åker till en sommarstuga [...] det är mycket i detta som man kanske inte, som bärare av det kulturella kapitalet som man har, förstår att det blir svårigheter.		
Intervju: Mats	Alltså de är ju sett till varje enskilt barn [...]. Som har engagerade föräldrar eller kanske till och med föräldrar som är lärare själva, de lär sig ju oftast läsa rätt så fort. Så deras strategi kanske inte är samma strategi som personen jämte behöver.	Hemmiljöns kunskapspåverkan	Bristande förutsättningar
Gruppintervju: Maja	Vi är lite kritiska till hur mycket föräldrar faktiskt läser med sina barn och att vi ser att det gör skillnad om man gör det hemma som en naturlig del av hemmiljön [...].		
Gruppintervju: Sara	[...] vi är förebilderna, alla frågor vi ställer behöver vi typ ha ett svar och exempel på [...] alltså att man själv är motorn och visar vägen och framför allt då när man inte får det hemifrån.		
Intervju: Mats	Du kan lägga upp allting hur bra som helst och har stenkoll på varenda strategi, men så har du någon som läser kapitelböcker en vecka in i åk 1 och så har du någon som inte ens vet hur ett A ser ut och så ska du någonstans hamna i mitten och så är du själv.	Kunskapsskillnader	
Gruppintervju: Sara	[...] kunskapsnivåer i klassen kan vara en svårighet. Också om man har elever med språkstörning, SVA elever eller NPF-diagnoser.		

Typ av intervju	Utdrag ur det empiriska materialet	Kod	Tema
	Det är en jätteutmaning [...] lektionsupplägget blir påverkat av det.		
Intervju: Eva	[...] för att man ska kunna läsa mellan raderna behöver ju texten vara ganska avancerad ändå, det räcker inte med årskurs 1-nivå [...] man behöver komma upp i mängd innan man märker att ”jaha oj, här är det något problem”.	Kunskapsskillnader	Bristande förutsättningar
Intervju: Mats	Tid är ju en sån sak, självklart [...] likadant resursfrågan [...] . Min klass är jättefin på alla sätt och vis, men den har ju fortfarande sina utmaningar med lärandet istället. Men det finns inga resurser och då får jag möta det själv [...] vart ska jag ta tiden från. Jag behöver prioritera. Det är ju hela tiden att välja det ena före det andra, tyvärr.	Tid och resursbrist	
Intervju: Lotta	Men det tar mycket tid att göra och det är väl det som är nackdelen, men när de behöver stöd så tar de ofta väldigt mycket tid att skapa. Tid som man kanske inte har tyvärr.		



HÖGSKOLAN I BORÅS

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

