

LÄSFÖRSTÅELSE SOM UNDERVISNINGSPRAKTIK

– EN KVALITATIV STUDIE OM LÄRARES
FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Clara Stendahl
Karolina Trendewicz

2026-LÄR4-6-A03



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6

Svensk titel: Läsförståelse som undervisningspraktik – en kvalitativ studie om lärares förhållningssätt

Engelsk titel: Reading comprehension as teaching practice – a qualitative study of teachers' approaches

Utgivningsår: 2026

Författare: Clara Stendahl och Karolina Trendewicz

Handledare: Jörgen Frostlund

Examinator: Nuhi Bajcinca

Nyckelord: Läsförståelse, läsförståelsestrategier, grundskola, årskurs 4-6

Sammanfattning

Läsförståelse är en central del av svenskämnet i årskurs 4-6 och en grundläggande färdighet. Förmågan uppkommer inte automatiskt, utan behövs undervisas genom medveten undervisning i olika läsförståelsestrategier. Internationella undersökningar, såsom PIRLS och PISA, visar emellertid att svenska elevers läsförståelseförmåga har sjunkit senaste åren. Av den anledningen finns stora behov av stärkt, strategisk undervisning för att främja elevers läsförståelse.

Mot denna bakgrund syftar studien till att bidra med kunskap om hur lärare beskriver och erfar läsförståelseundervisning i grundskolans årskurs 4–6. Särskilt fokus är att undersöka hur stöd, interaktion och undervisningsmetoder möjliggör fördjupad förståelse av texter. Syftet kommer undersökas genom frågeställningarna:

1. Hur upplever lärarna att de utformar sin undervisning för att främja läsförståelse?
2. På vilka sätt motiverar lärarna sitt val av läsförståelsestrategier utifrån sina erfarenheter?
3. Hur upplever lärarna att strategierna främjar elevernas lärande?

Som metod för insamling av empiriska data har en kvalitativ metod använts. Fyra lärare från två olika skolor i två kommuner i södra Sverige har intervjuats genom semistrukturerade intervjuer. Empirin har bearbetats med hjälp av tematisk analys, utifrån teorin om begreppet läsförståelse. Begreppet rymmer åtta läsförståelsestrategier, utifrån vilka lärarnas utsagor har delats in. Resultatet av studien visar att samtliga intervjuade lärare innehar en positiv inställning till användandet av läsförståelsestrategier i sin undervisning. Dessutom understryks att läsförståelseundervisning spelar en avgörande roll för elevers läsförståelseutveckling. I intervjuerna beskriver lärarna hur interaktion och kommunikation främjar läsförståelse, och att samtliga elever gynnas av att arbeta med olika strategier.

Däremot framkommer viss osäkerhet i användandet av strategierna, grundat i lärarnas upplevelse av bristande kunskaper inom området. Studiens slutsats är att lärare behöver mer kunskaper om läsförståelsestrategier och användandet av dessa, för att kunna bedriva en läsförståelsesfrämjande undervisning.

Förord

Valet av ämne för vårt examensarbete grundar sig i ett intresse för elevers läsförståelseutveckling, vilket har uppkommit under vår våra praktikperioder på lärarutbildningen samt utifrån tidigare erfarenheter av arbete i skola. Vi ser ämnet som högst relevant för vår kommande yrkesroll som grundlärare i årskurs 4-6. Studien har bidragit till många nya idéer om utformandet av vår egen undervisning för att utveckla elevers läsförståelse. Undersökningen hade inte kunnat genomföras utan tjänstvilliga lärare som ställt upp på våra intervjuer. Dessutom vill vi rikta ett stort tack till vår handledare, Jörgen Frostlund, som har väglett oss och bidragit med goda råd och insikter under hela processen. Vår förhoppning är att denna studie ska kunna bidra till ökat intresse för läsförståelseundervisning och dess betydelse för elevers lärande.

Clara Stendahl och Karolina Trendewicz

Högskolan i Borås, våren 2026

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	4
1.1 Syfte och frågeställning	5
2 TIDIGARE FORSKNING	6
2.1 Sökprocessen.....	7
2.2 Undervisningsmodeller	7
2.3 Enskilda läsförståelsestrategier	8
2.4 Sammanfattning av tidigare forskning	10
3 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	11
4 METOD	13
4.1 Kvalitativ metod	14
4.2 Urval av respondenter.....	14
4.3 Planering och genomförande av intervjuerna	15
4.4 Bearbetning och analys av data	16
4.5 Validitet och reliabilitet.....	17
4.6 Forskningsetiska överväganden	17
5 RESULTAT	18
5.1 Förutspå innehåll	18
5.2 Aktivera förkunskaper.....	19
5.3 Ställa frågor	20
5.4 Reda ut oklarheter	20
5.5 Skapa inre bilder	21
5.6 Sammanfatta.....	21
5.7 Dra slutsatser.....	22
5.8 Övervaka sin egen förståelse	23
6 DISKUSSION.....	23

6.1 Resultatdiskussion	24
6.2 Metoddiskussion	25
6.3 Didaktiska implikationer	26
6.4 Förslag till vidare forskning.....	26
7 SLUTSATSER	27
REFERENSER.....	28
BILAGOR.....	32
Bilaga 1: Samtyckesbrev	33
Bilaga 2: Intervjuguide.....	34
Bilaga 3: Tabell.....	35

1 INLEDNING

Denna uppsats handlar om främjande läsförståelsestrategier i svenskämnet i årskurs 4–6. Begreppet *läsförståelsestrategi* definieras som de avsiktliga, mentala redskap som läsare använder för att systematiskt och medvetet ta sig an en text (Lindholm 2019; Varga 2015). God läsförståelse är en viktig, grundläggande, färdighet som lyfts fram som central i den svenska läroplanen för grundskolan (Skolverket 2022). Med *läsförståelse* avser vi i denna uppsats förmågan att förstå, tolka och reflektera kring ett textinnehåll. Westlund (2015) beskriver begreppet som ”*en aktiv tillämpning av olika strategier för att utgöra framgångsrik strategisk läsning*” (s. 72). Studieresultat från Skolforskningsinstitutet (2019) visar att det finns en mångfald av lässtrategier och att de kan stödja elever på olika sätt. Vid utvecklandet av elevers läsförståelse har skolan flera viktiga uppdrag. Några av dessa är att stödja elever i att utveckla strategier för att förstå, tolka ord samt olika texters budskap. Dessutom ska undervisningen ge eleverna möjligheter att genomföra olika former av samtal. På så vis kan de tränas i att uttrycka och resonera kring tankar och känslor i olika samtalsituationer (Skolverket 2022).

Trots skolans viktiga uppdrag har elevers läsförmåga uppmärksammats som sjunkande under de senaste åren. I vissa fall har utvecklingen benämnts i termer av en läskris (Regeringen 2024). Resultaten från den senaste PISA-undersökningen (Skolverket 2023b) visar att andelen svenska elever som inte nådde en grundläggande nivå av läsförståelse ökade från 18 procent till 24 procent mellan år 2018 och 2022. Även resultat från senaste PIRLS-undersökningen (Skolverket 2023a) visar att de svenska eleverna har försämrat sina resultat med 12 poäng jämfört med resultaten från samma undersökning år 2016. Det har med andra ord skett en minskning av elever som når målen. Även om vi inte vet de exakta orsakerna till den så kallade läskrisen, vet vi att dagens elever växer upp i ett digitaliserat samhälle där sociala medier och skärmar tar allt större plats. Dessutom pekar forskning på att elevers socioekonomiska bakgrund kan ha betydelse för deras läsutveckling (Hellsten & Perez 1998). Tillgång till språkligt stöd i hemmet och föräldrars utbildningsnivå kan också vara avgörande faktorer (Skolverket 2016). Exempelvis har ofta elever med utländsk bakgrund andra språkliga erfarenheter än svenska som förstaspråk, vilket kan innebära ytterligare utmaningar i läsinläringen. Detta understryker skolans kompensatoriska uppdrag och behovet av att anpassa sin undervisning utifrån elevers skilda förutsättningar (Lindholm 2019).

Läsförståelse är dock en komplex helhet. Det är inte en allmän färdighet som uppkommer automatiskt, utan behöver undervisas (Westlund 2015). Läsförståelsestrategier kan med fördel undervisas redan från tidiga skolår, och anpassas för barn med olika språkliga och kognitiva förutsättningar. God läsförståelse är avgörande för att lyckas inom de flesta ämnen i skolan, eftersom förmågan kan utgöra basen för ett livslångt lärande (Reichenberg 2014). Denna studie kan därmed fungera som ett stöd för lärare på mellanstadiet som vill utveckla sina elevers läsförståelse.

Den forskning som har diskuterats ovan belyser betydelsen av läsförståelseundervisning i grundskolan. Styrdokument såsom skollagen och läroplanen framhåller läsförståelse som en central del i svenskundervisningen. I vår kommande yrkesutövning som lärare avser vi därför att verka för att stärka arbetet med läsförståelse. Mot bakgrund av detta, och vår egen nyfikenhet kring lärarnas egna uppfattningar, har vi därför valt att intervjua yrkesverksamma lärare om användandet av läsförståelsestrategier. Närmare bestämt undersöker vi hur lärare i årskurs 4–6 beskriver och erfar användandet av olika lässtrategier i sin svenskundervisning.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur lärare beskriver och erfar läsförståelseundervisning i grundskolans årskurs 4–6. Särskilt fokus är att undersöka hur stöd, interaktion och undervisningsmetoder möjliggör fördjupad förståelse av texter. Syftet kommer undersökas genom frågeställningarna:

1. Hur upplever lärarna att de utformar sin undervisning för att främja läsförståelse?
2. På vilka sätt motiverar lärarna sitt val av läsförståelsestrategier utifrån sina erfarenheter?
3. Hur upplever lärarna att strategierna främjar elevernas lärande?

2 TIDIGARE FORSKNING

Nedan redogörs tidigare forskning inom det aktuella forskningsfältet. Syftet är att ge en vetenskaplig bild av hur kunskapsläget ser ut. På så vis synliggörs forskningens återkommande mönster, teorier och metoder samt centrala slutsatser (Agnafors & Levinsson 2019). Den tidigare forskningen utgör grunden för studiens teoretiska utgångspunkt och metodval, och ger således en övergripande bild av forskningsfältet. Dessutom redogörs sökprocessen i kommande avsnitt.

2.1 Sökprocessen

För att hitta litteratur till denna studie har vi gjort en litteratursökning med hjälp av Eriksson Barajas, Forsberg och Wengströms (2013) sex steg. Utifrån vårt valda ämnesområde fokuserade vi på att använda sökorden *läsförståelse*, *lässtrategi*, *reading comprehension* och *reading strategies* i olika kombinationer med de booleska operatorerna "AND" och "OR". De inkluderande artiklarna var tvungna att uppfylla vissa inkluderingskriterier såsom peer reviewed, population och materialtyp. Exempelvis var populationen begränsad till årskurs 4–6, på grund av relevans för vår framtida yrkesroll. Dessutom skulle artiklarna utgå från att vara fulltext, tidskriftsartiklar och avhandlingar. Artiklarna är framtagna med systematiska sökningar i databaserna PRIMO och Swepub under tidsperioden 2025-11-17 till 2026-02-05. Vidare läste vi artiklarnas titlar och sammanfattningar för att kunna göra ett första urval av relevant forskning. I processen exkluderade vi vissa artiklar som inte höll måttet för empiriska studier, eftersom flera av dem inte redovisade konkreta undersökningar (Nilholm 2017). De systematiska sökningarna resulterade slutligen i 18 forskningsartiklar och en avhandling. Dessa lästes och analyserades sedan i sin helhet, för att skapa oss en vetenskaplig bild av forskningsområdet.

2.2 Undervisningsmodeller

De forskningsbaserade metoder som visat sig främja elevers läsutveckling i tidigare forskning utmärks av en starkt inramad och explicit undervisning i läsförståelsestrategier (Varga 2016). För att stödja elever med förståelseproblem utvecklades i mitten av 1980-talet undervisningsmodellen *Reciprocal Teaching (RT)* (Palinscar & Brown 1984). De fyra förståelsestrategier som Palinscar och Brown (1984) utkristalliserade var *att förutspå*, *att ställa frågor*, *att reda ut oklarheter* och *att sammanfatta*. Dessa fyra strategier återkommer i tidigare forskning. RT bygger på en vägledad diskussionsteknik där läraren ger eleverna tillfälliga tankestöttor, *scaffolding*. På så sätt uppmuntras ett kooperativt lärande, där transfereffekt sker genom att läraren och eleven byter roller (Palinscar & Brown 1984).

Utöver RT finns ytterligare strategier som betonas som effektiva inom läsförståelseutvecklingen, som också framkommer i våra valda studier. Pressley (2006) vidareutvecklade RT med en läsundervisningsmodell som fick namnet *Transactional Strategy Instruction (TSI)*. Centralt inom TSI är hur elever och lärare stöttar och delger varandra sina tolkningar och strategier (Westlund 2009). För att underlätta undervisningen använder läraren och eleverna metaspråk för att namnge de olika strategierna. Utöver de fyra ovan nämnda strategierna tillkommer följande; *aktivera förkunskaper* och *skapa inre bilder*.

Därtill framkommer även Guthries (1990) *Concept-Oriented Reading Instruction*, eller *CORI-modell*, som betydande i tidigare forskning av läsförståelsestrategier. Modellen beskriver hur engagemang i läsningen är den vägledande principen i undervisningen. Det innebär att

begreppskunskap, strategianvändning, motivation och social interaktion bör samverka. Modellen består av flera delar, såsom att *aktivera tidigare bakgrundskunskaper*. Detta kan ske genom att *reda ut oklarheter* och rikta elevernas uppmärksamhet mot nyckelbegrepp i ett givet ämne. Dessutom motiveras eleverna att *ställa frågor* och aktivt söka information samt tillämpa metakognitiva processer. Den sista, men inte mindre viktiga delen, är grafisk organisering av kunskap. Där hjälper bilder, tankekartor och diagram eleverna att förstå textinnehållet (Westlund 2009).

Ytterligare en undervisningsmodell ligger till grund för de framträdande lässtrategier som betonas i tidigare forskning. Langers (2017) teori om *Envisionment-building*, eller *byggandet av litterära föreställningsvärldar*, beskriver läsning som en dynamisk process. Läsaren kliver in i, rör sig genom och reflekterar över textvärlden. Byggandet ser olika ut beroende på vilken texttyp läsaren fördjupar sig i. Alatalo (2016) beskriver att genom *”läsandet av skönlitterära texter utforskar läsaren möjliga horisonter”* (s. 122). På så vis skapas en förståelse för textens innehåll. Utifrån de fem faserna lyfts följande läsförståelsestrategier som centrala; *förutspå, aktivera förkunskaper, ställa frågor* och *skapandet av inre bilder* (Walldén 2022).

2.3 Enskilda läsförståelsestrategier

För att skapa en övergripande bild av de läsförståelsestrategier som tidigare forskning framhäver, har vi tematiserat resultaten utifrån strategierna nämnda i RT, TSI, CORI och Envisionment-buildning. Vid analys av våra forskningsartiklar har vi uppmärksammat åtta återkommande läsförståelsestrategier. Dessa är att *förutspå, aktivera förkunskaper, ställa frågor, reda ut oklarheter, skapa inre bilder, sammanfatta, dra slutsatser* och *övervaka sin förståelse*. Nedan beskrivs strategierna närmare, för att exemplifiera hur de fungerar och framställs inom forskningen.

En framträdande läsförståelsestrategi som forskningen framställer som effektiv är att *förutspå* (Palinscar & Brown 1984; Tengberg & Lindholm 2019; Ingemansson 2018). Denna lässtrategi uppmuntrar eleverna att, redan innan läsning, skapa en förförståelse för texten (Alatalo 2018; Duke & Pearson 2002). Forskningen beskriver att denna strategi inte enbart är engagemangstärkande, utan att den också bidrar till en mer målinriktad läsförståelseprocess (Tengberg, Olik-Scheller & Lindholm 2015; Westlund 2013). Vidare beskrivs strategin som en slags mental förberedelse inför läsningen, där läsaren försöker förutspå vad som ska komma härnäst (Varga 2013). Detta kan exempelvis ske genom att läsaren förutser innehåll utifrån titel, bilder, rubriker eller tidigare text (Walldén 2019; 2022). Genom att förutspå riktas på så vis elevernas uppmärksamhet mot textinnehållet, vilket kan underlätta förståelsen. Dock är viktigt att betona hur förutsägelser inte handlar om att gissa, utan att ställa grundade hypoteser utifrån egen kunskap eller texten (Westlund 2016). Hypoteserna kan därefter bekräftas eller omprövas, vilket leder till utveckling av flexibilitet och reflektion hos eleverna.

En annan central läsförståelsestrategi som forskningen lyfter är att *aktivera förkunskaper* (Elleman & Compton 2017; Ingemansson 2018; Svensson & Rosenbaum 2025). Att aktivera förkunskaper innefattar att eleverna kopplar textinnehållet till sina egna erfarenheter, tidigare kunskap eller andra texter (Langer 2017). Genom dessa kopplingar ges eleverna förutsättningar att förstå textens innehåll på ett mer begripligt sätt än innan. Denna strategianvändning möjliggör meningsskapande och sammanhang i läsningen, eftersom eleverna kan relatera det lästa till vad de vet eller varit med om. Forskning inom området visar att denna lässtrategi kan spela en viktig roll för elevers meningsskapande, då tidigare och nya kunskaper vävs samman (Hall, Vaughn, Barnes, Stewart, Austin & Roberts 2020). När läsaren kan relatera innehållet i

en text till sådant de redan känner till, skapas meningsfulla sammanhang och förståelse för textinnehållet. Förkunskaperna kan sedan användas som en bro till vidareutveckling av läsförståelseprocessen (Varga 2015).

Vidare belyser forskningen att *ställa frågor* till texten som en viktig och återkommande del av läsförståelseundervisningen (Palinscar & Brown 1984; Svensson & Rosenbaum 2025; Tengberg & Lindholm 2019). Forskningen inom området framhäver vikten av att eleverna tränas i att ställa frågor före, under och efter läsning eftersom det fördjupar förståelsen och gör läsningen aktiv (Duke & Pearson 2002; Varga 2016). Forskningen betonar inferensfrågor som särskilt utvecklande. Sådana frågor hjälper eleverna djupdyka i vad texten faktiskt vill förmedla (Alatalo 2018; Westlund 2015). Dessutom betonas vikten av lärarens stöttning och modellering av hur eleverna kan ställa frågor, och vilken typ av frågor som skapar mening (Varga 2013; Westlund 2013). Allteftersom eleverna successivt övertar ansvaret för att textsamtal ska flyta på sker en ansvarsförskjutning, eller maktförskjutning, i klassrummet. På så vis tar eleverna eget ansvar för sitt lärande och utvecklar nya sätt att förstå textinnehållet (Tengberg et al. 2015; Walldén 2019; 2022). Denna utveckling överensstämmer med Vygotskijs sociokulturella teorier, där lärande sker i samspel med andra (Westlund 2015).

En annan central strategi som forskningen lyfter som främjande i läsförståelseutvecklingen är att *reda ut oklarheter* (Alatalo 2018; Ingemansson 2018; Palinscar & Brown 1984). I olika undervisningssituationer är det vanligt att elever stöter på ord och uttryck som de upplever som svåra. Även om eleverna själva markerar dessa ord som svåra innebär det inte att de saknar förståelse för textens innehåll. Tvärtom visar forskning att det istället handlar om att eleverna har svårigheter med tolkning av specifika, centrala begrepp (Lindholm 2019). Av den anledningen framstår strategin som givande, eftersom den erbjuder utvecklingsmöjligheter hos eleverna. Här uppmärksammas eleverna på när de inte förstår, och får därmed strategier och redskap för att komma vidare i sin förståelse av läsningen (Hall et al. 2020; Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson 2021; Svensson & Rosenbaum 2025). Detta arbete kan ske genom att eleverna diskuterar i grupper, läser om texter eller tillsammans letar fram ledtrådar i texten för att skapa mening (Westlund 2013; 2015). Vidare betonas, i forskningen, att arbetet med denna strategi stärker elevernas metakognitiva medvetenhet (Varga 2013; Walldén 2022). Ett sätt att stödja eleverna i att reda ut oklarheter är att läraren använder metaspråk i sin undervisning, snarare än vardagligt språk. Genom att läraren förklarar begreppen inom litteraturdidaktik efter behov, ges eleverna förutsättningar att reda ut oklarheter och öka ämnesrelaterat ordförråd (Varga 2013).

Med hjälp av fantasi kan eleverna, utifrån tidigare erfarenheter och intryck, använda sin föreställningsförmåga och *skapa inre bilder* i mötet med en text (Riving 2022; Rosenbaum, Svensson & Söderberg 2022). Dessa inre bilder kan handla om att eleverna föreställer sig miljöer, personer och händelser medan de läser. Genom att föreställa sig det lästa konkretiseras abstrakta språkliga uttryck, vilket kan bidra till att skapa förståelse av textinnehållet. Forskningen lyfter fram denna strategi som betydelsefull, eftersom den kan stärka elevernas minne och leda till djupare förståelse av texten (Duke & Pearson 2002; Tengberg et al. 2015). När elever använder sin fantasi i läsningen skapas kognitiva kopplingar till texten. Strategin bidrar därmed till meningsskapande, där eleverna inte enbart avkodar texten utan också tolkar och bearbetar innehållet (Ingemansson 2018). Tidigare forskning betonar även hur strategin bidrar till effektiva läranderesultat eftersom den möjliggör aktivering av fler sinnen samtidigt, vidgar perspektiven och ökar förståelsen (Ingemansson 2018; Svensson & Rosenbaum 2025). När läsaren skapar inre bilder blir det lättare att föreställa sig och förstå innehållet i texten, vilket kan vara särskilt gynnsamt för elever med behov av särskild visuellt stöd i sin läsning.

Även strategin att *sammanfatta* framhålls inom forskningen som gynnsam för elevers läsutveckling. Strategin innebär att eleverna tränas i att urskilja texters mest centrala innehåll, och ta bort överflödiga information (Alatalo 2018; Palinscar & Brown 1984; Westlund 2015). Denna process stödjer eleverna i utvecklandet av förmågan att identifiera centrala händelser, idéer och begrepp (Duke & Pearson 2002; Elleman & Compton 2017). Tidigare forskning visar att sammanfattning som strategi ställer höga kognitiva krav, eftersom läsaren behöver kunna förstå textens innehåll som helhet men också kunna tolka den analytiskt (Tengberg et al. 2015; Tengberg & Lindholm 2019). När eleverna arbetar med att sammanfatta behöver de omformulera texten med egna ord, vilket kan leda till en djupare förståelse och bearbetning av det lästa. På så vis minskas risken för att läsaren endast avkodar texten utan faktiskt sätter sig in i innehållet (Westlund 2013). Förmågan att kunna sätta sig in i innehållet blir särskilt viktigt vid längre och mer komplicerade texter, vilket eleverna möter ju äldre de blir. Av den anledningen kan sammanfattningsstrategin ses som ett centralt redskap för meningsskapande i svenskundervisningen (Walldén 2019; 2022).

En annan central läsförståelsestrategi som forskningen framhåller som betydelsefull är att *dra slutsatser* eller att läsa mellan raderna (Hall et al. 2020; Rosenbaum et al. 2021). Strategin innebär att läsaren tolkar textens detaljer, uppmärksammar sådant som inte direkt uttrycks på raderna och fyller i luckor i texten (Svensson & Rosenbaum 2025). I processen kombineras explicit uttryckt information med det som är implicit uttryckt, vilket kräver att läsaren drar slutsatser och kopplar dessa till tidigare erfarenheter (Keene & Zimmermann 2013; Rosenbaum et al. 2021). Strategin ställer krav på ett aktivt deltagande i förståelseprocessen. Läsaren behöver kunna identifiera och tolka ledtrådar, karaktärshandlingar och motiv samt underförstådda budskap (Tengberg et al. 2015). På så vis utvecklas inferentiell läsförståelse; förmågan att kunna läsa mellan raderna. Tidigare forskning pekar på just denna förmåga som avgörande för att nå en fördjupad läsförståelse (Alatalo 2018; Varga 2013; 2016). Elever som inte ges möjlighet att utveckla denna förmåga tenderar att fastna i bokstavstolkning av texter, och förbiser dess faktiska budskap. Av den anledningen lyfts strategin som väsentlig, eftersom den kan bidra till att läsarna utvecklar en mer strategisk, djupdykande läsning.

Slutligen lyfts metakognition, eller *övervakandet av sin egen förståelse*, som en central läsförståelsestrategi inom forskningen (Ingemansson 2018; Riving 2022; Varga 2013). Metakognition innebär att eleven inte stannar vid att förstå textens innehåll, utan riktar även uppmärksamheten mot sin egen tankeprocess (Rosenbaum et al. 2022). Utifrån denna strategi utvecklar eleverna metakognitiv förmåga genom att granska sin egen förståelse och anpassa strategier för problemlösning och lärande. Strategin ger eleven möjlighet att bedöma sin egen förståelse såväl se brister i sitt egen tänkande, genom att fråga sig själv: "Förstår jag det här?" och kritiskt reflektera över sin tolkningsprocess (Varga 2016). Tidigare forskning betonar vikten av att man övervakar sin läsförståelse, delvis för att otillräckliga förkunskaper eller kognitiva strategier kan leda till en skenbar förståelse (Reichenberg 2014). Vidare kan en positiv aspekt av metakognition vara att det bidrar till läsarens känsla av att vara en reflekterande, tänkande individ (Flawell 1979). Till sist är viktigt att nämna hur metakognition kan ses som övergripande strategi som samspelar med övriga läsförståelsestrategier. Läsaren behöver övervaka sin egen förståelse vid användandet av olika lässtrategier, såsom att förutspå eller dra slutsatser, för att kunna avgöra om strategin leder till fördjupad förståelse. På så vis framstår metakognition inte enbart som en läsförståelsestrategi som de andra, utan också som en grundläggande förmåga i utvecklandet av självständighet i läsningen.

2.4 Tidigare forskning i relation till denna studie

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att effektiva läsförståelsestrategier ofta utgår från RT (Palinscar & Brown 1984), TSI (Pressley 2006), CORI (Guthrie 1990) eller teorin om Envisionment-building (Langer 2017). Sammantaget kan dessa teorier förstås som sociokulturellt orienterade undervisningsmodeller där lärande ses som en social och dialogisk process, där språk och samspel har en central betydelse. Dessa går i linje med Vygotskijs (1987) idéer om språkets och samspelets centrala roll, även om de utvecklats i olika teoretiska traditioner.

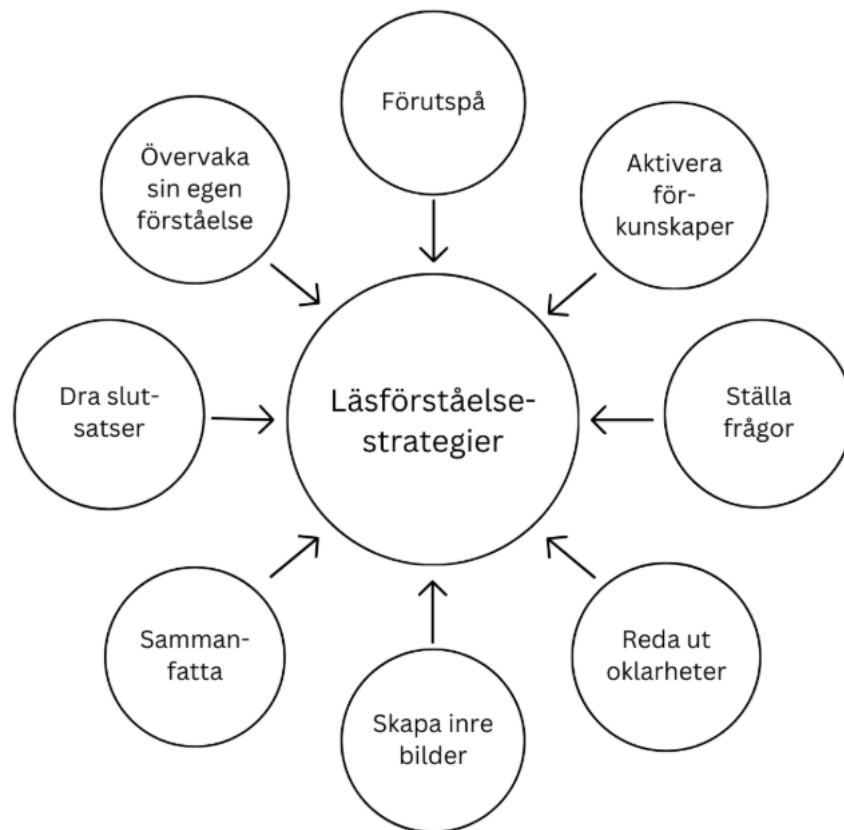
Forskningen synliggör även att läsförståelsestrategiundervisning där läraren har en viktig roll. Genom att läraren initialt modellerar, för att sedan successivt överlåta ansvar till eleverna, ges de större ansvar. Elevernas roll blir därmed att aktivt delta i undervisningen, genom att utveckla strategisk och självständig läsning i samspel med andra. Trots detta finns begränsad kunskap om hur dessa läsförståelsestrategier kan implementeras i undervisningspraktiken och hur elevers individuella läsutveckling kan påverkas. Denna studie syftar därför till att komplettera befintlig forskning och därmed bidra med ytterligare kunskap inom läsförståelse som undervisningspraktik.

3 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Med utgångspunkt i en dialogisk och sociokulturellt orienterad läsundervisning, och utifrån metoder såsom RT, TSI, CORI och Envisionment-building, har vi valt att använda begreppet *läsförståelsestrategi* som teoretisk utgångspunkt. Detta är en teori som är lämplig i studier om läsförståelsestrategier och är bestående av åtta delar. Läsförståelse kan inte enbart förstås som en individuell kognitiv färdighet, utan som något som utvecklas i samspel med andra och genom språkliga praktiker i undervisningen. I detta perspektiv betraktas lärande som situerat och medierat genom tänkande, språk, interaktion och våra kulturella sammanhang (Säljö 2022). Läsförståelsestrategier förstås här som handlingar elever tillägnar sig genom undervisning, där läraren modellerar strategier, stöttar elever i gemensam läsning och successivt överläter ansvar (Vygotskij 1978; Westlund 2015). Strategierna utvecklas således i dialogiska sammanhang snarare än genom isolerad färdighetsträning. De fungerar som metakognitiva handlingar som stödjer läsarens arbete med att tolka innehåll, skapa sammanhang och upptäcka brister i den egna förståelsen (Reichenberg 2014). Begreppet rymmer åtta strategier:

- **Förutspå innehåll** genom att formulera hypoteser inför och under läsning. Strategin fungerar som en mental förberedelse för att underlätta den initiala förståelsen av textinnehållet (Langer 2017; Palinscar & Brown 1984; Pressley 2006).
- **Aktivera förkunskaper** genom att skapa sammanhang och relatera till tidigare erfarenheter. Genom att koppla tidigare kunskaper med ny information skapas sammanhang, vilket stödjer elevernas läsförståelse (Guthrie 1990; Langer 2017; Pressley 2006).
- **Ställa frågor** genom att identifiera centrala tankar. När eleverna tränas i att ställa frågor före, under och efter läsning fördjupas deras förståelse och läsningen blir aktiv (Guthrie 1990; Langer 2017; Palinscar & Brown 1984; Pressley 2006).
- **Reda ut oklarheter** genom att läsa om texten eller slå upp svåra begrepp (Guthrie 1990; Palinscar & Brown 1984; Pressley 2006).
- **Skapa inre bilder** genom att visualisera innehållet och på så vis förstärka förståelsen av det lästa. Strategin skapar utvecklingsmöjligheter hos eleverna, då de uppmärksammas på sådant de inte förstår och får redskap att komma vidare i sin förståelse (Langer 2017; Pressley 2006).
- **Sammanfatta** genom att urskilja det viktigaste i texten. Strategin utmanar eleverna att omformulera texten med egna ord, vilket kräver en fördjupad förståelse av textinnehållet. På så vis minskar risken för att läsaren enbart avkodar texten (Palinscar & Brown 1984; Pressley 2006).
- **Dra slutsatser** eller läser mellan raderna genom att läsaren tolkar textens detaljer, uppmärksammar sådant som inte direkt uttrycks på raderna och fyller i luckor i texten. Strategin ställer krav på ett aktivt deltagande i förståelseprocessen, eftersom processen kombinerar förståelse av både explicit och implicit uttryckt information (Langer 2017; Pressley 2006).
- **Övervaka sin egen förståelse** genom att stanna upp och kritiskt reflektera över sin egen tolkningsprocess. Strategin ger eleven möjlighet att bedöma sin egen förståelse såväl se brister i sitt egen tänkande (Guthrie 1990; Pressley 2006).

Bild 1. Illustrerad modell av teorin.



Källa: Skapad utifrån Brown och Palinscar (1984), Pressley (2006), Guthrie (1990) och Langer (2017).

Inom pedagogiken lyfts dessa strategier fram som särskilt effektiva för elevers utveckling av läsförståelse, genom modellerande undervisning av läraren. På så vis möjliggörs läsarens utveckling av egen förmåga att självständigt ansvara för sitt eget lärande. Läsförståelseteorin erbjuder därmed ett hanterbart och konsekvent analytiskt ramverk som stödjer studentens möjlighet att koppla empiri till teori på ett tydligt och sammanhängande sätt. En sådan utgångspunkt är särskilt lämplig för studentuppsatser eftersom den har tydlig koppling till skolans undervisningspraktik. Teorin möjliggör analys av interaktion, samtal och didaktiska val, är teoretiskt etablerad och lätt att referera till, och kräver inte omfattande teoretisk förståelse.

4 METOD

I denna del beskriver vi de metodologiska beslut, urval och analytiska strategier som tillämpas i denna studie. Vi valde att använda en kvalitativ intervjumetod för att undersöka lärarnas syn på att integrera läsförståelsestrategier i sin undervisning och för att besvara de ställda forskningsfrågorna.

4.1 Kvalitativ metod

En kvalitativ forskning baserad på lärares erfarenheter anser vi vara mest relevant i denna studie. Detta grundar sig i att vi vill undersöka lärares tankar och inställning till olika läsförståelsestrategier som undervisningsmetod. Dessutom syftar denna studie till att belysa hur mycket dessa undervisningsmetoder används och vilka förutsättningar samt begränsningar som lärarna upplever. Vidare lägger vi fokus på att granska vilken uppfattning lärarna tillskriver uttrycket läsförståelse.

Kvalitativ metod används för att få en djup förståelse av människors livsvärld, långt mer än man kan närma sig vid numerisk datainsamling. Eftersom vår studie syftar till att bidra med kunskap om hur lärare beskriver och erfar läsförståelseundervisning i grundskolans årskurs 4–6, valde vi att använda oss av kvalitativ metod. Mer specifikt använde vi oss av kvalitativa intervjuer, eftersom det är en flexibel metod som ofta leder till fylliga och detaljerade svar (Christoffersen & Johannessen 2015). Metoden beskrivs som ett samtal, eller dialog, med en struktur och ett syfte. Dessutom följer den rollfördelningen av att intervjuaren ställer frågor, följer upp informantens svar och på så vis skapar ett givande samtal. Dock är viktigt att poängtera att både intervjuaren och informanten är medskapare till samtalet (Patel & Davidson 2011).

Vid skapandet av vår intervjuguide använde vi oss av *semistrukturerad*, eller *delvis strukturerad* intervju, se bilaga 2. Detta innebär att vi byggde en övergripande utgångspunkt för intervjun med förbestämda frågor. Däremot var frågorna öppna, och på så vis gavs informanten möjlighet till att formulera svaren med egna ord och kunde därmed styra samtalet till viss del. Dock var en viss standardisering nödvändig. Eftersom vi var två intervjuare var det en fördel att intervjufrågorna var färdigformulerade på förhand, för att alla informanter skulle få samma frågor (Christoffersen & Johannessen 2015). Dessutom tänkte vi att analysarbetet skulle bli enklare efteråt, eftersom vi kunde analysera svaren för varje fråga och på så vis jämföra informanternas svar (Patel & Davidson 2011).

4.2 Urval av respondenter

Studiens empiriska material utgörs av intervjuer med fyra lärare från två olika skolor våren 2026. Vi har valt att genomföra studien på två skolor i olika kommuner i södra Sverige. Båda skolorna är belägna i mindre orter, och skolornas elevantal skiljer sig åt. Lärarna som deltar i studien har alla fått fiktiva namn, för att säkerställa deras anonymitet. Anna och Elin undervisar på en mindre skola där årskurs 4 enbart består av en klass på 22 elever och årskurs 5 och 6 är sammanslaget till en klass på 21 elever. Eva och Julia undervisar i en större skola. Både årskurs 5 och 6 består av tre klasser, med ungefär 24 elever i varje.

De deltagande lärarna är verksamma som klasslärare i årskurs 4–6. Dessutom har de alla behörigheter i svenskämnet i årskurs 4–6. Dessa två kriterier utgjorde vår målgrupp för studien. Urvalsstrategin som användes kan beskrivas som *intensivt urval*, eftersom respondenterna

valdes ut för att kunna bidra med mycket information om vårt valda ämne. Eftersom urvalet av informanter är snävt kan det ses som *ändamålsenligt*, och inte *representativt* (Christoffersen & Johannessen 2015). Respondenterna i studien utgör en heterogen grupp och varierar i avseende av ålder, examensår, behörigheter och yrkesverksamma år. Däremot ser vi skillnaderna som en fördel. Lärarna har varit yrkesverksamma i olika antal år och åldersspannet varierar, vilket kan tillföra olika perspektiv till studien. För att ge en översiktlig bild av respondenterna presenteras de i tabellen nedan.

Tabell 1. Deltagande lärare i studien.

Lärare	Ålder	Examensår	Behörigheter	Undervisar i årskurs	Antal yrkesverksamma år	Utbildning inom läsförståelsestrategier
Anna	39	2013	NO, svenska, teknik: åk. F-6. Matematik: Åk. F-1 år på gymnasiet	4, 5, 6	13	Ja
Elin	36	2013	Svenska, SO: åk. 3-vuxenskolan. Matematik, bild: åk. 3-6	4, 5, 6	13	Ja
Eva	54	1996	Alla ämnen: åk. 1-3. Svenska, SO, idrott: åk. F-7. Matematik, NO, teknik: åk. 4-6.	4, 5, 6	30	Ja
Julia	53	2003	Svenska, matematik, SO, NO, teknik: åk. 1-7. SvA: åk. F-3.	4, 5, 6	23	Nej

4.3 Planering och genomförande av intervjuerna

Efter att vi gjort urvalet hade vi mejlkontakt med lärarna, och fick godkännande att de ville delta i studien. Innan genomföring av intervjuerna utformades en intervjuguide med semistrukturerade frågor på förhand, se bilaga 1. Frågorna var förberedda och strukturerade på ett öppet sätt. På så vis fanns utrymme för följdfrågor och respondenterna fick svara med egna ord. Även ett samtyckesbrev förbereddes och skickades ut till respondenterna, se bilaga 2. I brevet informerades respondenterna om studien, konsekvenserna av deltagande och informering av möjlighet att avbryta (Christoffersen & Johannessen 2015). Efter påskrivna blanketter fick vi klartecken av handledaren att kunna utföra intervjuerna.

För att skapa en autentisk inramning av intervjusituationen genomfördes intervjuerna på lärarnas arbetsplatser, våra respektive VFU-platser. På så sätt gavs även en inblick i vars och ens skolmiljö (Eckerholm 2018). Samtalen ägde rum i ett klassrum eller grupprum och genomfördes på olika tidpunkter på dagen, utifrån när lärarna hade tid. Intervjuerna spelades in via telefonen, och samtalen tog mellan 17 och 45 minuter. Vi valde att inte anteckna under intervjuerna för att minska den distraherande faktorn. Samtalen flöt därmed på med automatiska följdfrågor. För att säkerställa att vi missade så lite information som möjligt, transkriberades alla intervjuer direkt efter genomförandet. Transkribering av intervjuerna gjordes för att underlätta vidare analysarbete (Christoffersen & Johannessen 2015).

4.4 Bearbetning och analys av data

Bearbetningen av det empiriska materialet skedde genom en teoretisk tematisk analys (Christofferen & Johannessen 2015; Fejes & Thornberg 2024). Analysen utgår från Fejes och Thornbergs (2024) sex steg. Det första steget innebär att lära känna materialet. Av den anledningen valde vi att lyssna på dels våra egna, men också varandras, ljudinspelningar och läsa varandras intervjutranskriberingar flera gånger. Detta var ett viktigt inledande steg för att bekanta oss med datamaterialet som helhet, eftersom vi inte var närvarande vid varandras intervjuer. Därefter skedde en avkodning av datamaterialet. Detta steg i analysen handlar om att hitta mönster utifrån den valda teorin. I vårt fall utgick analysen från teorin om läsförståelsestrategier. Genom att läsa materialet iterativt och markera textstycken kunde vi kategorisera och koda respondenternas utsagor. Kodningen av respondenternas resultat redovisas i bilaga 3.

Det tredje steget i analysprocessen innebar att zooma ut från det detaljerade arbetet i steget före, och istället kategorisera koderna i teman (Fejes & Thornberg 2024). Efter kodning av citaten gjordes jämförelser mellan kodernas funktioner. Exempelvis såg vi ett mönster av att de två första koderna, förutspå och aktivera förkunskaper, båda används för att bygga förförståelse. Därför grupperades dessa koder och bildade ett gemensamt tema. På så vis tematiserade vi alla åtta koder, eller läsförståelsestrategier, i fyra teman. Dessa presenteras i tabell 2.

Tabell 2. Tematisering av koder.

Tema	Kod
Förförståelse	Förutspå
	Aktivera förkunskaper
Bearbetning	Ställa frågor
	Reda ut oklarheter
	Skapa inte bilder
Tolkning	Sammanfatta
	Dra slutsatser
Metakognition	Övervaka sin egen förståelse

Källa: Bearbetat utifrån Brown och Palinscar (1984), Pressley (2006), Guthrie (1990) och Langer (2017).

Steg fyra i bearbetningen av datamaterialet innebar att se över om tematiseringen faktiskt var relevant. Initialt fanns en tanke om att enbart använda tre teman, där bearbetning och tolkning hade kunnat slås ihop till ett gemensamt tema. Detta motiverades av att samtliga respondenter inte var representerade inom alla identifierade koder. Vid fortsatt analys av intervjumaterialet framkom dock att ett sammanslaget tema riskerade att bli alltför omfattande och analytiskt otydligt. Strategier och utsagor som rörde bearbetning respektive tolkning visade sig fylla olika funktioner. Därför blev koderna slutligen uppdelad i fyra teman. Detta är tätt sammanvävt med det femte steget i analysprocessen, där temana definieras ytterligare. Fokuset ligger på varje dels funktion och tydlighet. Slutligen handlar det sjätte steget i processen om att skriva analysen, tolka empirin och välja ut vilja excerpt som ska användas i olika teman. Dessa framkommer i studiens resultat, se kapitel 5.

4.5 Validitet och reliabilitet

Reliabiliteten av studien säkerställs genom en tydlig och transparent redogörelse av forskningsprocessen. Vid bearbetning av datamaterialet användes tematisk analys, där vi kodade lärarnas utsagor utifrån åtta läsförståelsestrategier. Dessa utsagor kategoriserades i teman för att urskilja dess budskap. Studien redovisar noggrann dokumentering av denna kodning i såväl löpande text som i tabeller och bilagor (Christoffersen och Johannessen 2015). Dessutom har studien eftersträvat en form av replikerbarhet genom att lägga vikt vid transparens och tydlighet. Studiens urval, metod och analysprocess är tydligt beskriven och hela processen är dokumenterad, från datainsamling till kodning och tolkning. Däremot kan studiens urval ses som begränsat, då enbart fyra lärare intervjuades. Det är dessutom svårt att veta om resultaten hade återkommit, om studien gjorts igen, vilket bidrar till lägre reliabilitet (Eriksson Barajas et al. 2013). Dock syftar studien till att få en förståelse för hur lärare använder läsförståelsestrategier i sin svenskundervisning, där lärarnas upplevelser och erfarenheter är det centrala. Antalet deltagare är därmed mindre relevant.

Studiens validitet har stärkts genom att koppla dess frågeställningar, syfte och teori med metod och genomförande. Datainsamlingen har skett genom semistrukturerade intervjuer med hjälp av en strukturerad intervjuguide, se bilaga 2. Frågeställningarna är noggrant formulerade och sammansvetsade med syftestexten, vilket ökar studiens validitet (Eriksson Barajas et al. 2013). Exempelvis lades stor vikt på att formulera öppna, men strukturerade, frågor med syfte att låta lärarna berätta om sina uppfattningar och upplevelser. Dessutom gavs utrymme för följdfrågor och utfyllda svar. För att säkerställa att frågorna skulle besvara studiens syfte omformulerades dem flertalet gånger, tills att vi kände att de överensstämmer. Dessutom har studiens validitet ökat genom att de valda forskningsartiklarna har granskats, för att avgöra om datan är relevant för vårt forskningsområde (Christoffersen och Johannessen 2015).

4.6 Forskningsetiska överväganden

Forskningsetiska principer sammanfattas som *skyddet av personuppgifter* (Vetenskapsrådet 2024). Inledningsvis fick alla lärarna mejl med frågan om de ville delta i studien. Eftersom alla intervjuerna skulle spelas in och transkriberas i textformat, krävdes det att deltagarna lämnade in skriftligt samtycke, i enlighet med *samtyckeskravet*. Dessutom fick respondenterna information om studiens syfte, hantering av information och garantier för anonymitet, enligt *informationskravet* och *nyttjandekravet*. Varje lärares anonymitet garanterades genom att varje deltagare tilldelades ett figurerat namn, för att garantera anonymitet. Vid bearbetning av datamaterial användes följande namn: i skola ett intervjuades Anna och Elin, i skola två intervjuades Eva och Julia. Detta gjorde vi för att minimera risken för någon obehörig att ta del av informationen som respondenterna gav (Vetenskapsrådet 2024). Detta skedde i enlighet med *konfidentialitetskravet*.

I studien har vi även tagit hänsyn till kvalitetskriterier för kvalitativ forskning, som kan stödja oss i hela forskningsprocessen. Detta innebär exempelvis att välja ett värdigt och relevant ämne, vilket i vårt fall var läsförståelsestrategier (Fejes & Thornberg 2024). Dessutom är ett centralt kvalitetskriterium *etiskt värde*. Utifrån detta kriterium säkerställs att den insamlade datan är autentisk, vilket kan bevisas genom att intervjuerna är tillgängliga i inspelad och transkriberad form. Ett annat viktigt kriterium är *perspektivmedvetenhet*, där vi har reflekterat över vårt eget perspektiv på användandet av lässtrategier i relation till lärarnas utsagor. Slutligen kan *intern logik* lyftas som ett kvalitetskriterium, vilket säkerställer en sammanhängande uppbyggnad av studien. Detta har vi sett till genom att studiens syfte, forskningsfrågor, datainsamling, analys, resultat och diskussion bildar en tydlig helhet (Eriksson Barajas et al. 2013).

5 RESULTAT

Detta avsnitt syftar till att presentera de resultat som har framkommit under våra kvalitativa intervjuer. Fokuset ligger på de mönster som framkommer i lärarnas utsagor om sitt arbete med läsförståelse på mellanstadiet. Intervjuerna visar att lärarna har en övergripande positiv inställning till läsförståelsestrategier i sin undervisning. Resultatet visar hur respondenterna förhåller sig till begreppet läsförståelsestrategier såväl vilka läsförståelsestrategier de använder i sin undervisning. Samtliga intervjuade lärare anser att användningen av läsförståelsestrategier är en viktig komponent som påverkar elevernas läsförståelse. Dessutom utvecklar användning av läsförståelsestrategier elevernas ordförråd, förbättrar sociala kunskaper och förmågan att tänka utifrån olika perspektiv.

Utifrån lärarnas utsagor kan vi konstatera att alla elever gynnas av undervisning i läsförståelsestrategier. Exempelvis betonar Eva att *”det kan bli något, någonstans för alla; även om eleverna inte tror det”*. Här uttrycker läraren en tro på att alla elever har potential att utveckla läsförståelse. Däremot behövs tydlig modellering och undervisning av lärarna, som kan forma undervisningen efter elevernas behov. Anna understryker att *”elever med läs- och skrivsvårigheter bör ju ha någon form av anpassning i detta”*. Lärandet uppkommer, med andra ord, inte automatiskt. För att eleverna ska ta till sig innehållet och tänka aktivt behöver lärare därför använda olika läsförståelsestrategier. Detta utgör en grund för att tolka och diskutera innehåll i den kommande delen.

5.1 Förutspå innehåll

Samtliga intervjuade lärare har en positiv inställning till förförståelsearbete i svenskundervisningen. Lärarna lyfter att de ofta använder förförståelse i sin undervisning, på olika sätt. Främst handlar strategin om att aktivera elevernas förmågor att försöka gissa vad texten kommer att handla om. Detta belyser två av lärarna som viktigt för vidare förståelse av texten. Exempelvis påpekar Elin att man kan utgå från bilder i diskussion, och ställa sig frågan *”Vad tror ni att den här texten kommer handla om?”* På så vis kan bilder fungera som en inbjudan till diskussion och analys. Även Eva betonar samtal om texten innan läsning som en betydelsefull komponent i undervisningen. Hon lyfter även vikten av att diskutera väsentliga begrepp innan man tar sig an en text, för att kunna förutsäga textens innehåll: *”Vi skapar förkunskaper tillsammans [...] genom att prata om ord, vad det (texten) kommer handla om. Såklart gissar de med hjälp av ord, vad det kommer handla om”*. Evas utsaga synliggör hur förutsägelser av innehåll kan ske genom gemensam dialog innan läsning. Liknande tankar om strategin återkommer hos flera respondenter. Detta tyder på att strategin är viktig för elevers förmåga att förstå innehållet i en text. Även Elin berättar hur hon arbetar med förutsägelser som läsförståelsestrategi i sin undervisning.

Vi läser ju Runornas dotter nu som gruppläsningsbok. Nu har vi precis jobbat med vikingatiden, hela förra terminen. Så runor är något de kopplar till direkt. Så då kan man ju gå in på ”vad tror vi att den här boken kommer handla om, om Runornas Dotter?”

Citatet visar hur läraren använder elevernas tidigare kunskaper för att förutspå textinnehåll. Dessutom kopplar läraren ämnesövergripande kunskaper med varandra. Här har eleverna arbetat aktivt med Vikingatiden i SO-undervisningen under hela föregående termin. Lärarens val av textinnehåll var därmed medvetet för att underlätta förståelsearbetet för eleverna. Här

kan eleverna med fördel använda sina tidigare erfarenheter för att kunna förutspå textinnehåll. Det kan exempelvis innebära att koppla texten till sig själv, till andra texter eller till världen (Keene & Zimmermann 2013).

Däremot berättar några lärare om elevernas osäkerheter i att förutspå innehåll. Exempelvis beskriver Eva att *"det är många som har svårt att förutspå [...], det är många som är rädda att det ska bli fel"*. Detta kan tolkas som att osäkerheten inte enbart handlar om bristande kunskap, utan rädsla att göra fel. Respondenten beskriver dock vidare att *"det finns inget fel eller rätt egentligen"*. Denna tveksamhet hos eleverna i användandet av strategin speglar sig även i lärarnas utsagor om sig själva. Anna säger om sig själv att *"förutspå, det är jag jättedålig på att göra"*. I frågan om hon fått någon utbildning eller fortbildning kring läsförståelsestrategier i svenskundervisningen svarar hon att hon enbart deltagit på "Läsliftet" precis i början av sitt yrkesliv. Vidare berättar Anna att *"jag gick ändå på dem (föreläsningarna). Men jag undervisade inte i svenska då. Man var ganska grön, så det var inte så att jag kände ett jättebehov av att ta till mig av allt"*.

Hon beskriver vidare i sin intervju att hon inte har använt sig av informationen från föreläsningarna särskilt mycket i sin undervisning. Liknande inställning till användandet av strategin har Julia, som inte nämner "att förutspå" som strategi över huvud taget. Delvis kan detta tolkas som att alla strategier inte upplevs som lika nödvändiga för elevers läsförståelseutveckling. Dessutom skulle det kunna förklaras genom att ingen av dessa två lärare har fått någon direkt fortbildning i läsförståelsestrategier. Situationen hade kunnat se annorlunda ut om lärarna fått mer utbildning, vilket hade kunnat skapa större trygghet i användandet av denna strategi. Ett generellt samband som kan ses i både elevernas och lärarnas utsagor är att osäkerhet i användandet gör att de inte vågar använda strategin.

5.2 Aktivera förkunskaper

Samtliga lärare beskriver att de arbetar aktivt med aktivering av förkunskaper. De lyfter att det är mycket värdefullt att hänvisa till tidigare erfarenheter eftersom det kan skapa sammanhang. Julia beskriver att hon använder begreppsförklaring som verktyg i sin undervisning: *"Där är ju mycket genomgångar av ord och begrepp innan vi startar textläsningen"*. Vidare förklarar respondenten att, genom förklaring av ord och svåra begrepp, ges eleverna möjlighet att utveckla sitt ordförråd. Dessutom leder arbetet med begrepp till att de lättare kommer ihåg orden och förstår sambandet mellan dem, vilket gör lärandet mer aktivt.

Även Eva använder förkunskaper som en viktig del av förståelsearbetet. Dock fokuserar hon mer på bilder än begrepp: *"Vi brukar titta på bilderna, vi "läser bilderna" innan vi över huvud taget börjar läsa, för att skapa den bästa förståelsen"*. Enligt respondenten utvecklar eleverna sitt sätt att tänka genom att "läsa bilderna". På så vis kan eleverna föreställa sig vad texten handlar om, genom att exempelvis studera framsidan på en bok eller tillhörande illustrationer. Dessutom pratar hon om hur elevernas föreställnings- och berättandeförmåga kan utvecklas genom bilder. Eleverna får möjlighet att använda sin fantasi, vilken är en väsentlig förmåga vid läsning.

Anna betonar också hur viktig förförståelsen är för elevernas textförståelse. Hon använder ett inarbetat verktyg i sin undervisning som stöd för eleverna: *"Vi gör ett VÖL-schema till exempel. Lite "vad vet vi redan? Vad behöver vi ta reda på för att kunna svara på den här frågan?"* Arbetet med VÖL-schema går ut på att eleverna aktiverar sina förkunskaper om ämnet, man uppmärksammar vad de önskar veta och sedan beskriver vad de har lärt sig. Annas strukturerade

arbetsätt synliggör elevernas tänkande. Dessutom hjälper VÖL-scheman eleverna att göra genomtänka val. Elin använder också ett specifikt verktyg i undervisningen av förförståelse, läromedlet ”Zick Zack Läsrummet”. Hon beskriver att *”där finns alltid uppdrag innan barnen börjar läsa”*. Dessa uppdrag kan exempelvis vara bilder att utgå från, som underlag för gemensamma diskussioner. En fördel med denna arbetsmetod är att eleverna känner materialet och är delaktiga i lärprocessen.

5.3 Ställa frågor till texten

Vi ser att det finns tydlig variation mellan lärarnas erfarenheter av strategin i sin undervisning. Två av lärarna utmärker sig för att arbeta aktivt med frågeställande i sin undervisning. Exempelvis beskriver Elin vikten av att eleverna får möjlighet att ställa frågor till texten och till varandra. Läraren beskriver läsförståelse som något socialt, där lärande sker i interaktion med varandra. Hon betonar att *”det behöver man jobba med tillsammans. Läsa en text högt, diskutera, lyssna på varandra, så att de liksom får en ”aha, så kan man tänka!”* Citatet visar på en dialogisk syn på lärande, där elever gynnas av att få diskutera och jämföra sina tankar med varandra. I samtal kan de synliggöra vad de inte förstår, och hur de kan förstå det.

Samtalet kan på så vis bidra till att fylla kunskapsluckor. Dock är ett tillåtande klassrumsklimat avgörande för att lärandet faktiskt ska ske. I frågan om vilka förutsättningar som är viktiga för att kunna arbeta med läsförståelsestrategier i undervisningen, svarar Anna *”tillåtande klimat i klassrummet, så de får lov att ställa frågor om det är saker de inte förstår”*. Annas citat visar att eleverna aktivt bearbetar information och tar ansvar för sitt lärande. Även Elin betonar trygghet i klassrummet som en förutsättning för lärande. Detta gör att eleverna vågar ifrågasätta eller få svar på frågor de inte förstår. Frågeställande kan även verka stimulerande för diskussion och reflektion. För att utveckla förståelsen av ett textinnehåll krävs att man kan ställa frågor till texten, vilket Eva betonar i utsagan: *”Vad tror du den personen känner, eller vad tror du att den här personen kommer göra sen?”* Citatet synliggör hur frågeställande kan användas för att eleverna ska kunna fördjupa sin förståelse och leva sig in i texten. Fokus riktas mot tolkning snarare än enbart återberättande, genom att eleverna uppmuntras att reflektera kring karaktärens känslor och handlingar. Läraren använder därmed frågor på ett aktivt sätt för att konstruera mening.

5.4 Reda ut oklarheter

Strategin syftar till att förbättra förståelse och undvika missförstånd. Ett återkommande mönster som syns i samtliga lärares utsagor är att ofta slår upp svåra begrepp eller läser om texten för att reda ut oklarheter. Strategin kopplar ordkunskap till meningsfull läsförståelse. Eva förklarar att man måste *”ta fram förståelse av ord som ingår i texten [...] för att lättare kunna förstå sammanhanget”*. Fokus ligger på att förstå ordet i texten, för att sedan kunna skapa förståelse av sammanhanget. Anna nämner ett exempel på hur hon använder denna strategi, i flera av sina ämnen.

Vi jobbar jättemycket med ordkunskap. Vi har startat en ”Mina ord-bok” där de (eleverna) samlar ord som kan vara svåra. [...] Bara för att de har skrivit ner dem en gång extra så har de också processat ordet en gång till.

Genom användandet av denna arbetsmetod får eleverna aktivt bearbeta svåra begrepp. ”Mina ord-boken” möjliggör att de använder flera sinnen; de hör ordet, tänker på ordets betydelse och skriver ner ordet. Orden repeteras och bearbetas, vilket leder till befestning av kunskaperna.

Liknande tankar om begreppsförklaring lyfter Julia i sin intervju. Även hon betonar vikten av att våga stanna upp i texten och djupdyka i dess innehåll. *"Är det svåra texter som man inte använt tidigare så stannar man upp och förklarar ordet och läser stycket eller meningarna en gång till, så man får ett sammanhang"*, förklarar hon. Detta citat synliggör hur läraren kan stötta elevernas läsprocess när den upplevs utmanande.

Genom omläsning och begreppsförklaringar visar läraren hur eleverna kan hantera svårigheter i läsningen. Språkförståelse och meningsskapande ses därmed som viktiga utgångspunkter för läsförståelse, vilket framkommer i intervjuerna av flera respondenter. Exempelvis beskriver Elin ett liknande synsätt på utveckling av elevers läsförståelse. Hon beskriver att *"...då brukar jag alltid läsa texten igen efteråt, när de gjort färdigt sitt (i läromedlet). Att jag läser högt, och sen går vi igenom frågorna tillsammans"*. Användandet av denna strategi motiveras av att *"man inte bara gör frågorna, stänger igen boken och så är det färdigt; för då vet man ju inte om man har gjort rätt"*. Här pekar hon på att förståelse är en process som ibland får ta tid. Att höra texten på nytt kan skapa sammanhang och fylla i kunskapsluckor i förståelsen. Därmed kan strategin stödja elevernas förmåga till meningsskapande.

5.5 Skapa inre bilder

Att skapa inre bilder handlar om att visualisera innehållet och på så vis förstärka förståelsen av det lästa. Resultaten av intervjuerna visar att strategin inte framträder som gemensam hos våra respondenter. Dessutom blir det synligt att lärarna prioriterar och förstår strategin olika. Vi ser en stor variation i användandet av denna läsförståelsestrategi, då enbart en av respondenterna beskriver den. Anna beskriver i sin intervju hur hon använder visualisering i sin svenskundervisning för att hjälpa eleverna tolka textinnehållet. Hon beskriver att *"visualisering är en sak de (eleverna) använder, de gör övningar för att de ska få visualisera och läsa mellan raderna"*. Läraren kopplar strategin till elevernas föreställnings- och inferensförmåga, däremot förklaras inte konkret hur strategin används. På så vis blir begreppet övergripande och tolkningsbart.

Även begreppets otydlighet framkommer i intervjuerna, exempelvis i Elins utsaga. *"Att man ritar en bild? Det har vi gjort ibland..."* Citatet indikerar en tveksamhet i begreppsformuleringen, vilket visar på ett otydligt metaspråk för strategin. Lärarens yttrande tyder på att strategin inte är välintegrerad i undervisningen eftersom den används sporadiskt, genom att rita bilder. Utifrån utsagan kan kunskapen om strategin upplevas begränsad. Återigen kan detta förklaras genom att lärarna, i liten utsträckning, har fått utbildning om läsförståelsestrategier.

Även Eva pratar om föreställningsförmåga i undervisningen, dock som en utmaning för eleverna: *"För en del är ju bilder, alltså de behöver bilder innan de själva kan göra egna bilder [...]"*. Läraren lyfter elevernas svårigheter att skapa inre bilder. Det är tydligt i hennes utsagor att eleverna behöver stöttning och vägledning i hur de ska använda sin fantasi vid läsning. Ett sätt för eleverna att stöttnas är genom bildstöd, där de går igenom bilder och begrepp innan de tar sig an en text. Genom scaffolding, att läraren modellerar och stöttar eleverna, kan de sedan använda strategin mer självgående.

5.6 Sammanfatta texten

Strategin fokuserar på att urskilja den viktigaste informationen i texten. Vid sammanfattning omformulerar och återger eleverna textinnehållet med egna ord. Vi ser ett återkommande

mönster i våra intervjuer, där tre av respondenterna betonar sammanfattning som en viktig strategi för läsförståelse. Exempelvis poängterar Elin att man, i undervisningen, *"alltid ska sammanfatta"*. Dessutom berättar hon om ett arbetssätt hon använder i såväl svenskundervisningen som i andra ämnen.

Det kan ju vara att de tar en rubrik, Heliga Birgitta till exempel, så står det om henne sen. Då ska de göra det till en fråga, det de har läst. Till exempel "hur levde Heliga Birgitta sina sista år?". Så ska de kunna göra en egen sammanfattning av det.

Elins citat synliggör att fokus ligger på den centrala informationen i texten. Hon betonar att eleverna ska göra egna formuleringar, vilket kräver djupare förståelse av textinnehållet. Beskrivningen kopplar flera moment, såsom att eleverna måste processa och bearbeta innehållet. Exempelvis aktiveras deras tänkande när de läser, urskiljer viktig information och återberättar med egna ord. På liknande sätt beskriver Julia att hon arbetar med lässtrategin. Hon beskriver att *"vi hade lässtrategier med nyckelord, man skulle läsa en text och hitta nyckelorden och sammanfatta texterna"*. I citatet nämns även nyckelord som en central komponent för att kunna sammanfatta. Julia beskriver att hon använder en lärarhandledning, "Läsmysteriet", vid utformandet av läsförståelseundervisningen. Läraren visar hur nyckelord kan identifieras, och eleverna tränar sedan på att använda strategin. Detta sker genom att lyssna, anteckna, diskutera och tillsammans återge textinnehållet utifrån nyckelorden. Även Eva beskriver att sammanfattning är en viktig strategi för främjandet av läsförståelse. Däremot uttrycker hon ett behov av att arbeta mer med denna strategi i klassrummet, eftersom *"det är ju svårt att få en överblick, att berätta om en text eller en bok i stora drag"*.

5.7 Dra slutsatser eller läsa mellan raderna

Denna strategi ger eleverna förutsättningar att förstå texten på djupet. Eleverna lär sig att läsa mellan raderna, att förstå det som inte skrivs rakt ut. Samtliga intervjuade lärare arbetar aktivt med att utveckla elevernas förmåga att läsa på, mellan och bortom raderna. Eva uttrycker att hon för återkommande samtal med eleverna om vikten av att tolka texters dolda budskap. Inferensförmågan är därmed viktig för textförståelsen, men kan ibland upplevas svår för eleverna. Detta beskriver även Elin i sin intervju: *"Någonting man ser att barn har svårt för är ju budskap. Vad är textens budskap? Det är ju rena grekiskan för barn idag"*.

Här betonas att läsförståelse inte enbart handlar om förmågan att läsa ordagrant, utan att skapa en förståelse av textens underförstådda budskap. Elin beskriver vikten av att inte enbart läsa det som står på raderna, utan att även koppla innehållet till sig själv. Hon berättar att *"mellan raderna är ju att sätta sig in i saker man varit med om själv, att kunna koppla till andra saker"*. På så vis lyfts flera fördelar i användandet av strategin. Genom aktiv läsning får eleverna möjlighet att reflektera och jämföra textens innehåll med egna erfarenheter. Dessa upplevelser ökar elevernas förståelse. Dock poängterar Anna hur förmågan att dra slutsatser utvecklas över tid.

Kanske, när de kommer upp och blir lite äldre, som de här är nu då, ser man att de inte ställer samma typ av frågor längre. Det är djupare, mellan-raderna-frågor, som de frågar om.

Citatet synliggör att aktivt arbete med att dra slutsatser utvecklar inferensförmågan, vilket ofta framkommer ju äldre eleverna blir. De utvecklar ett mer avancerat sätt att närma sig

textinnehållet, och ställer därmed fördjupade frågor. Detta tyder på att strategin bidrar till utveckling av elevernas tolkningsförmåga.

5.8 Övervaka sin egen förståelse

Strategin innefattar att eleverna stannar upp och reflekterar över sin egen förståelse. Denna strategi återkommer som viktig i samtliga lärares utsagor. Exempelvis tydliggörs strategin i Annas utsagor. Delvis beskriver hon ett inarbetat arbetssätt med hjälp av VÖL-scheman, där eleverna synliggör vad de själva lärt sig under arbetets gång. Dessutom beskriver hon, som nämnt tidigare, arbetet med "Mina ord-boken". Där får eleverna samla svåra begrepp, och på så vis övervaka sin egen förståelse. På samma sätt betonar Elin vikten av att eleverna får ta ansvar över sitt eget lärande.

De får ta del av sina (test-)resultat och sina Stanine-värden. De har fått se sin egen utveckling, vilket gör att de får en morot. De ser att de utvecklas, och då vill de fortsätta.

Citatet ovan poängterar en viktig del av läsutvecklingen: motivation. Elin beskriver hur eleverna motiveras till lärande genom att vara medvetna om sin egen progression. På så vis kan strategin argumenteras för att vara viktig i läsförståelseutvecklingen. Anna betonar också elevernas prestation som en viktig faktor i elevernas läroprocess. Hon säger att *"får man till ett arbetssätt där alla presterar, så kommer man ju längre"*. Med andra ord är prestation och motivation nära sammankopplade, och viktiga faktorer vid utvecklandet av metakognitiva förmågor.

Motivation påverkar elevens vilja att anstränga sig för att göra bra ifrån sig. Detta leder i sin tur till att eleverna övervakar sin förståelse och anpassar sina lässtrategier för att kunna ta till sig kunskap på bästa sätt. En förutsättning för elevernas utveckling av metakognition är just aktivt deltagande i sin egen läroprocess. Strategin skapar förutsättningar för att eleverna ska kunna identifiera sina styrkor och svagheter i förståelsen. På så vis blir de medvetna om vad de förstår, vad de inte förstår och vad de kan göra för att öka förståelsen och prestationen. Motivation blir därmed inte enbart en drivkraft bakom prestation, utan även en förutsättning för utvecklingen av metakognitiv kompetens. Även Eva beskriver hur denna strategi ökar elevernas motivation för lärande. *"De har blivit bra på det att fråga, det är många som räcker upp händer och frågar, "vad betyder det här?". Så de har kommit en bra bit själva"*. Strategin bidrar, med andra ord, till att skapa mer självständiga och initiativtagande elever som tar ansvar för sitt eget tänkande. Detta är en viktig förutsättning för utvecklingen av läsförståelsen.

6 DISKUSSION

Följande del av studien diskuterar resultaten som framkommit i våra kvalitativa intervjuer. Dessa sätts i relation till studiens syfte, frågeställningar samt tidigare forskning. Vidare diskuteras studiens metodval, genomförande, urval och analys. Till sist framställs förslag till vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Denna studie har utforskat följande tre frågeställningar: ”Hur utformar lärare undervisning för att främja läsförståelse?”, ”På vilka sätt motiverar lärarna sin användning av dessa läsförståelsestrategier utifrån sina erfarenheter?” samt ”Hur upplever lärarna att strategierna främjar elevernas lärande?”. I denna del sätts respondenternas utsagor i relation till tidigare forskning inom området.

Samtliga intervjuade lärare berättade att de arbetar med olika typer av strategier för att främja sina elevers läsförståelse. Ett intressant fynd var att lärarna motiverade sina val av läromedel utifrån hur bra anpassade och utmanande texterna upplevs hos eleverna. De poängterade att man inte ska vara rädd för att välja lite svårare texter, för *”vad får vi för elever då, som inte möter på svårare texter?”* Tidigare forskning bekräftar att undervisning utifrån bra anpassade läromedel i svenska, där läraren är aktiv och skapar samtal, främjar läsförståelse (Alatalo 2018). Exempelvis kan sådan undervisning stötta elevernas bakgrundskunskaper och förmåga att förstå begrepp. Dessutom poängterade några av respondenterna vikten av att forma varierad undervisning där begreppsförklaringar, textsamtal och diskussioner får utrymme. Detta stötts av forskningen som beskriver att vägen till djupare läsförståelse är att lärare och elever interagerar med varandra (Svensson & Rosenbaum 2025). Genom interaktiv läsförståelseundervisning kan eleverna få syn på mer i texten än vid individuell läsning, och utrymme skapas för att träda in djupare i textens innehåll (Walldén 2022).

I relation till frågan om hur läsförståelseundervisningen ska utformas framkom dock ett motstridande resonemang. Exempelvis beskrev en av lärarnas att undervisningen enbart sker med fokus på individuell läsning och kontrollfrågor. Detta resultat ger en indikation på att läsförståelse ses som ett individuellt lärande, vilket står i direkt kontrast till tidigare forskning. Synsättet som läraren uppvisar kan kopplas till resultatet av Westlunds (2013) avhandling. Där beskrivs hur svenska lärare, i hög grad, anser att läsförståelse uppkommer automatiskt. Ett betydelsefullt resultat är dock att eleverna gynnas av explicit och dialogiskt arbete med läsförståelse. Tidigare forskning betonar att *”strategianvändning är något som dem (lärarna) måste undervisa medvetet och tydligt om”* (Alatalo 2023). Utvecklingen av läsförmågan är något som sker över tid, och därför krävs ett kontinuerligt arbete med olika strategier (Varga 2016).

Ett intressant mönster är att samtliga respondenter har en liknande bild av vad läsförståelse är. De är enstämmiga i att läsförståelse handlar om olika sätt att förstå och tolka text, både det som står på raderna eller mellan och bortom raderna. En lärare sade att *”det handlar inte om att avkoda, utan att de ska fatta”*. Lärarna motiverar användandet av olika strategier utifrån just det; att skapa förståelse. Om eleverna inte får möjlighet att utveckla djup förståelse av texterna, finns risken att de fastnar i bokstavstolkning och därmed inte uppfattar dess verkliga budskap (Alatalo 2018). Exempelvis beskriver samtliga respondenter att förförståelsearbete är viktigt i läsförståelseundervisningen. Att *förutspå innehåll* och att *aktivera förkunskaper* framkommer som viktiga komponenter för att inledningsvis skapa förståelse för ett textinnehåll. Liknande

tankar lyfts i tidigare forskning (Walldén 2019; 2022). Förförståelsearbete kan spela en betydande roll för elevers meningsskapande, eftersom tidigare kunskaper och nya kunskaper vävs samman (Hall et al. 2020). En annan återkommande strategi som framkom i samtliga lärares utsagor var att *reda ut oklarheter*. De förklarade hur de ofta arbetar med att slå upp svåra ord eller att läsa om texter för att öka elevernas förståelse. Denna strategi framkommer även inom tidigare forskning som viktig för läsförståelsen (Lindholm 2019). Lärande blir möjligt genom djupläsning, eller omläsning, eftersom eleverna på så vis får uppleva texten på nytt. Denna metod kan generera glädje, och i sin tur läsmotivation, eftersom den effektivt stödjer eleverna i en djupare läsförståelse (Ingemansson 2018).

Samtidigt framkommer variation i hur lärarna motiverar sina val av läsförståelsestrategier. Exempelvis betonar flera av lärarna, men inte alla, hur de använder *metakognition* i sin undervisning. De motiverar användandet av strategin genom att den utvecklar självständiga och ansvarsfulla läsare som tränas i att tänka om sitt eget tänkande. Tidigare forskning beskriver strategin på samma sätt; eleverna granskar sin egen förståelse och riktar uppmärksamheten mot sin egen tankeprocess (Rosenbaum et al. 2022). Även *sammanfattning* beskrivs som en viktig läsförståelsestrategi, av hälften av lärarna. Strategin motiveras utifrån att den hjälper eleverna bilda ett helhetsintryck av textinnehållet och förstå dess budskap. Dessutom bidrar strategin till att stötta eleverna i att omformulera och bearbeta det lästa (Tengberg et al. 2015; Tengberg & Lindholm 2019). Tidigare forskning bekräftar hur sammanfattning kan ses som ett viktigt verktyg i undervisningen, eftersom strategin fördjupar elevernas läsförståelse.

Slutligen är viktigt att betona hur samtliga respondenter upplever att läsförståelsestrategier främjar elevers lärande. Ett anmärkningsvärt fynd är att lärarna beskriver sig ha en verktygslåda med strategier de vet hur de ska använda. Med andra ord upplever de att kompetensen finns, trots ett bristande metaspråk för att beskriva strategierna. Genom välstrukturerad och planerad undervisning har eleverna fått konkret stöd för hur de kan använda olika strategier. På så vis märker respondenterna, genom exempelvis kartläggning och tester, att läsförståelsen bland eleverna har ökat tack vare strategianvändningen. Detta kan jämföras med tidigare forskning, som betonar hur strategianvändning gynnar elevers utveckling av läsförmåga (Lindholm 2019). Fördelen är att eleverna, självständigt, lär sig att använda strategierna som hjälp för att förstå textinnehållet (Alatalo 2023).

6.2 Metoddiskussion

I genomförandet av denna studie har vi strävat efter hög grad av objektivitet, öppenhet och transparens. För att besvara studiens syfte och frågeställningar användes en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer. För att uppfylla kravet om objektivitet utformades en intervjuguide utifrån centrala delteman som ingår i studiens syfte och frågeställningar. Intervjuformen med semistrukturerade frågor gav samtalen en tydlig ram, samtidigt som möjligheter gavs att ställa följdfrågor och utveckla resonemang. Valet av metod grundade sig i en önskan att få en bild av lärarnas erfarenheter och upplevelser kring användandet av olika läsförståelsestrategier i undervisningen. Respondenternas röster blev således tydliga, och datamaterialet gavs olika perspektiv. En fördel med standardiserade frågor är att svaren kan systematiseras och jämföras. Särskilt viktigt är detta i situationer där intervjuerna utförs av flera intervjupersoner, som i vårt fall. En nackdel är, dock, att sådana intervjuer begränsar flexibiliteten eftersom man inte kan skraddarsy intervjuerna efter varje respondent (Christoffersen & Johannessen 2015). För att säkerställa studiens tillförlitlighet har vi arbetat för att minska risken för subjektiva tolkningar. Vi har lyssnat på varandras inspelade intervjuer

och läst varandras transkriberingar flertalet gånger, för att undvika att viktiga detaljer har utelämnats.

Urvalet i studien avgränsades till fyra yrkesverksamma lärare i årskurs 4–6 med behörighet i svenskämnet, med anledning att det överensstämmer med studiens syfte. Dessutom utfördes intervjuerna på ett etiskt och korrekt sätt då respondenterna som deltog i studien tillfrågades formellt via e-mail, med utgångspunkt i en samtyckesblankett, se bilaga 2. En svaghet i studien är dock att vi använde oss av få respondenter, vilket gör att resultatet inte kan ses som generaliserbart. Samtidigt var det inte syftet med studien, utan snarare att få några lärares subjektiva perspektiv på utformandet av läsförståelseundervisning. Forskningsresultaten ger således ett perspektiv snarare än sanningen (Fejes och Thornberg 2024). Resultaten kan med andra ord ses som arbetshypoteser, som utgör blygsamma spekulationer om möjlig applicering på andra, liknande situationer. På så vis kan studien ses som en vägledning för hur man kan studera läsförståelseundervisning på andra, liknande, skolor i Sverige.

Den teoretiska utgångspunkten har använts som analytiskt stöd vid analysen av det empiriska materialet. De sociokulturella perspektiven på läsförståelse, där lärande ses som något som sker i samspel med andra, har använts vid tolkningen. De åtta läsförståelsestrategierna har fungerat som analytiska kategorier vid kodning och tematisering av materialet, vilket möjliggjorde en systematisk analys av lärarnas utsagor. Begrepp som modellering och dialog har varit centrala i analysen och bidragit till att synliggöra hur lärare beskriver sitt arbete med läsförståelse. Teorin har därmed inte enbart fungerat som bakgrund, utan som ett aktivt verktyg för att strukturera, tolka och förstå den insamlade empirin.

6.3 Didaktiska implikationer

Studiens resultat synliggör flera didaktiska implikationer för undervisning i läsförståelse i svenskämnet på mellanstadiet. Forskningen betonar att läsförståelse utvecklas bäst när lärande sker i samspel med andra (Vygotskij 1978). Resultaten indikerar att undervisningen behöver skapa förutsättningar för interaktion och dialog i klassrummet. Läraren utgör en viktig roll i att skapa en stödjande miljö i klassrummet, där alla kommer till tals. Ett tillåtande klimat är viktigt för att eleverna ska våga lyfta sina åsikter och tankar. Dessutom belyser forskning att utveckling av läsförståelse inte sker automatiskt, utan snarare genom explicit modellering (Westlund 2013). Sättet läraren modellerar undervisning av olika strategier spelar en avgörande roll för hur eleverna tar till sig användandet av dem. Ett sätt kan vara för läraren att tänka högt och synliggöra sin egen tankeprocess. På så vis kan läraren visa och stödja eleverna i hur de kan ta sig an utmanande texter och svåra begrepp. Genom att läraren först modellerar, och sedan tillämpar strategierna gemensamt, skapas förståelse och lärande. Exempelvis kan läraren med fördel visa eleverna hur de kan förutspå innehåll, ställa frågor till en text eller sammanfatta de centrala delarna. På så vis kan ansvaret gradvis överföras till eleverna och de kan bli självständiga i användandet av strategier. Det är, med andra ord, viktigt att eleverna inte utelämnas åt sig själva utan får stöttning av läraren.

Med utgångspunkt i teorin om läsförståelse framkommer åtta strategier som särskilt effektiva i svenskundervisningen. I lärarnas utsagor framkommer dock viss osäkerhet i användandet av dessa. Detta indikerar att det kan finnas kunskapsluckor i strategianvändandet hos lärarna och att de, i högre grad, är i behov av djupare kunskap om läsförståelsestrategier. En didaktisk implikation kan därmed vara att läsförståelsestrategier bör få större utrymme i lärarutbildningen. På så vis kan lärarna få bättre förutsättningar att kunna modellera och skapa

meningsfull undervisning. Dessutom kan det leda till att strategierna kan bättre anpassas till olika ändamål, såsom texttyp, språklig nivå och elevernas förutsättningar.

6.4 Förslag till vidare forskning

Tidigare forskning utgår till största del från ett lärarperspektiv. Av den anledningen hade vidare forskning inom detta område, med utgångspunkt i ett elevperspektiv, varit intressant. Detta hade kunnat möjliggöras genom intervjuer eller observationer. Studier med elevperspektiv skulle delvis kunna bekräfta eller avfärda lärarnas tidigare uttalanden men även ge nytt perspektiv på läsförståelsestrategier som används i undervisningen på mellanstadiet. Tidigare forskning har främst fokuserat på lärarens modellering av olika strategier. Ett elevperspektiv hade däremot kunnat stödja eleverna i utvecklandet av metakognition, då de successivt kan ta större ansvar för sitt eget lärande och implementera läsförståelsestrategier självständigt.

Sammanfattningsvis anser vi att det finns potential för ytterligare forskning om läsförståelseundervisning för att bättre implementera dessa strategier i skolan, vilken skulle kunna bidra till att förbättra elevernas läsförståelseförmåga. Tidigare forskning utgör främst kvalitativa studier. Av den anledningen hade det varit intressant att vidare forska på gynnsamma läsförståelsestrategier utifrån kvantitativa metoder. På så vis hade man kunnat studera större urval och få ett mer generaliserbart resultat.

7 SLUTSATSER

Studiens syfte var att bidra med kunskap om hur lärare beskriver och erfar läsförståelseundervisning i grundskolans årskurs 4–6. Särskilt fokus låg på att undersöka hur stöd, interaktion och undervisningsmetoder möjliggör fördjupad förståelse av texter. Utifrån syftet kan det konstateras att samtliga intervjuade lärare framhåller en positiv inställning till användandet av olika läsförståelsestrategier i sin undervisning.

Tidigare forskning och lärarnas utsagor understryker att läsförståelseundervisning spelar en avgörande roll för elevers läsförståelseutveckling. I intervjuerna beskriver lärarna hur interaktion och kommunikation främjar läsförståelse, och att samtliga elever gynnas av att arbeta med olika strategier. Däremot framkommer viss variation i vilka strategier som lärarna anser betydelsefulla och relevanta i utformandet av sin undervisning. Studiens resultat visar att lärarna upplever att de har bristande kunskaper inom läsförståelsestrategier, vilket försvårar implementering av strategier i undervisningen. Därför anser vi att det är av vikt att lärare får fortbildning och får delta i forskning om lässtrategier, för att utöka sina kunskaper om olika undervisningsmetoder. Den kunskap och erfarenhet som förvärvas på detta sätt kommer på så vis stödja elevernas lärande och motivation.

Det förefaller rimligt att dra slutsatsen att denna studie dels bidrar med ny kunskap om läsförståelsens avgörande betydelse för elevers läsförståelseutveckling, dels ger fördjupade insikter och synliggör utmaningar kopplade till lärares användning av läsförståelsestrategier i undervisningen. Resultatet av studien visar att samtliga intervjuade lärare har en positiv inställning till läsförståelsestrategier, där interaktion och kommunikation betonas. Samtidigt framkommer osäkerhet i användandet av strategierna, grundat i lärarnas upplevelse av bristande kunskaper inom området. Studien synliggör därmed ett behov av ökade kunskaper om läsförståelsestrategier för lärare, för att möjliggöra en effektiv läsförståelseundervisning.

REFERENSER

- Agnafors, M. & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Malmö: Gleerups
- Alatalo, T. (red.) (2016). *Läsundervisningens grunder*. 1 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Alatalo, T. (2023). Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska. *Nordic journal of literacy research*, 9(2), s. 57-76. doi: 10.23865/njlr.v9.3869
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. I: Farstrup, A.E. & Samuels, S.J. (red.) *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, s. 205–242. doi: 10.1598/0872071774.10
- Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse: en intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Elleman, A. M. & Compton, D. L. (2017). Beyond Comprehension Strategy Instruction: What's Next?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, s. 84-91. doi: 10.1044/2017_LSHSS-16-0036
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. 1 uppl. Stockholm: Natur & Kultur
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. 4 uppl. Stockholm: Liber
- Flawell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive—Developmental Inquiry. *The American psychologist*, 34(10), s. 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Hall, C., Vaughn, S., Barnes, M. A., Stewart, A. A., Austin, C. R. & Roberts, G. (2020). The Effects of Inference Instruction on the Reading Comprehension of English Learners With Reading Comprehension Difficulties. *Remedial and special education*, 41(5), s. 259-270. doi: 10.1177/07419325188249
- Hellsten, J. O. & Prieto, H. P. (1998). *Gymnasieskola för alla - andra: En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket
- Ingemarsson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge*, 12(2), artikel 8, s. 1-14. doi: 10.5617/adno.5627
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2013). Years Later, Comprehension Strategies Still at Work. *The Reading Teacher*, 66(8), s. 601-606. doi: 10.1002/trtr.1167

Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. 2 uppl. Göteborg: Daidalos

Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elever textförståelse kring användning av lässtrategier. *Nordland*, Vol.14 (1). doi: 10.18261/issn.2535-3381-2019-01-04

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

Nilholm, C. (2017). *SMART – ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur

Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur

Regeringskansliet (2024). *Skolminister Lotta Edholm och kulturminister Parisa Liljestrand tog emot förslag till läslistor för förskolan och skolan*. [Länk](#)

Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet*. 2 uppl. Stockholm: Natur & kultur

Riving, C. (2022). Fantasin som försvann. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 25(3), s. 253-271. doi: 10.18261/nkt.25.3.7

Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U. & Svensson, A. (2021). Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), s. 31-49. doi: 10.61998/forskul.v9i1.26905

Rosenbaum, C., Svensson, A. & Söderberg, E. (2022). En väv av förståelse: Mellanstadieelever utsagor om sin fiktionsläsning. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), s. 119-139. doi: 10.61998/forskul.v10i1.19060

Schmidt, C. & Jönsson, K. (2017). *Läsförståelse*. Stockholm: Skolverket.

Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB

Skolverket (2016). *Invandringens betydelse för skolresultaten*. Stockholm: Skolverket
Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar: samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. 1. uppl. Stockholm: Elanders Sverige

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

Skolverket (2023a). *PIRLS 2021: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2023b). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket

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

Svensson, A. & Rosenbaum, C. (2025). Att synliggöra elevers litterära repertoarer och möjliggöra text-till-berättelsekopplingar. *Forskning om undervisning och lärande*, 13 (2), s. 49-69. doi: 10.61998/forskul.v13i2.32323

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. 2 uppl. Malmö: Gleerups

Tengberg, M., Olin-Scheller, C. & Lindholm, A. (2015). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach: Effects of dialogic strategy instruction in secondary school. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15(1), s. 1–25. doi: 10.17239/L1ESLL-2015.15.01.01

Varga, A. (2013). Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur? *Didaktisk Tidskrift*, 23(1), s. 493-512. URN: urn:nbn:se:hb:diva-1717

Varga, A. (2016). Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande*, 4(2), s. 24-45. doi: 10.61998/forskul.v4i2.27487

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed 2024*. Stockholm: Vetenskapsrådet [Länk](#)

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

Walldén, R. (2019). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: text – samtal i årskurs 1 och 6. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(2), s. 96-110. doi: 10.61998/forskul.v7i2.27274

Walldén, R. (2022). ”Räknas detta också som text?” Lässtrategier i ett ämnesintegrerat arbete med läromedelstexter. *Utbildning och lärande*, 16(1). doi: 10.58714/ul.v16i1.11293

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. 2 uppl. Stockholm: Natur & kultur

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

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

BILAGOR

Bilaga 1: Samtyckesbrev



HÖGSKOLAN I BORÅS

Akademien för bibliotek, information, pedagogik och IT
Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6

2026-01-26

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som en del av kursen Examensarbete del 2 vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att undersöka hur lärare i grundskolans årskurs 4–6 använder olika strategier i svenskämnet för att utveckla elevers läsförståelse. Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt ålder, antal år i yrket, utbildning och ålder på elevgrupp.

Uppgifterna kommer att användas för att utvärdera om ovanstående information har en påverkan på lärares användning av läsförståelsestrategier i svenskämnet på mellanstadiet. 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

Ort och datum

Namnförtydligande

Information om behandlingen av personuppgifter

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

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

Dina rättigheter

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

Kontakta oss

Personuppgiftsansvarig

Högskolan i Borås

501 90 BORÅS

Tel. 033-435 40 00

E-post: registrator@hb.se

Org.nr: 202100-3138

Dataskyddsombud

Åsa Dryselius

E-post: dataskydd@hb.se

Bilaga 2: Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

1. Hur gammal är du och hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken årskurs eller vilka årskurser arbetar du i?
3. Vilken behörighet har du?
4. Har du fått någon utbildning eller fortbildning kring läsförståelsestrategier?
 - Om ja: Kan du kort beskriva innehållet och om, eller hur, det har påverkat din undervisning?
 - Om nej: Hur upplever du att det påverkar ditt arbete med läsförståelse i undervisningen?

Generella frågor

5. Hur förstår du begreppet läsförståelsestrategier och hur kommer denna förståelse till uttryck i din undervisning i svenska?

Huvudfrågor

6. Vilka läsförståelsestrategier använder du i din svenskundervisning?
 - Kan du ge exempel på hur en eller flera av dessa strategier används i praktiken? (Ställa frågor, reda ut oklarheter, skapa inre bilder (alltså visualisera), sammanfatta, dra slutsatser eller övervaka sin förståelse)
 - Arbetar du med strategierna på ett explicit sätt, till exempel genom modellering, eller mer implicit?
 - Varierar ditt arbete med strategier beroende på texttyp eller elevgrupp?
7. Hur upplever du att arbetet med läsförståelsestrategier påverkar elevernas lärande?
 - På vilket sätt märker du dessa effekter? (Märker du att vissa är mer noggranna än andra?)
 - Ser du skillnader mellan olika elever och elevgrupper?
 - Finns det elever som inte gynnas, eller som gynnas på andra sätt?

Avslutande frågor

8. Vilka förutsättningar upplever du som viktiga för att kunna arbeta med läsförståelsestrategier i svenskundervisningen?
9. Vilka hinder eller svårigheter möter du i arbetet med läsförståelsestrategier?
 - Hur hanterar du dessa hinder i din undervisning?

Bilaga 3: Tabell

Kod	Utsagor
Förutspå	<p>”Vad tror ni att den här texten kommer handla om?” (Elin)</p> <p>”Vi skapar förkunskaper tillsammans [...] genom att prata om ord, vad det (texten) kommer handla om. Såklart gissar de med hjälp av ord, vad det kommer handla om.” (Eva)</p> <p>”Vi läser ju Runornas dotter nu som gruppläsning. Nu har vi precis jobbat med vikingatiden, hela förra terminen. Så runor är något de kopplar till direkt. Så då kan man ju gå in på ”vad tror vi att den här boken kommer handla om, om Runornas dotter?” (Elin)</p> <p>”Det är många som har svårt att förutspå [...], det är många som är rädda att det ska bli fel.” (Eva)</p> <p>”Det finns inget fel eller rätt egentligen.” (Eva)</p> <p>”Förutspå, det är jag jättedålig på att göra.” (Anna)</p> <p>”Jag gick ändå på dem (föreläsningarna). Men jag undervisade inte i svenska då. Man var ganska grön, så det var inte så att jag kände ett jättebehov av att ta till mig av allt. [...]” (Anna)</p>
Aktivera förkunskaper	<p>”Där är ju mycket genomgångar av ord och begrepp innan vi startar textläsningen.” (Julia)</p> <p>”Vi brukar titta på bilderna, vi ”läser bilderna” innan vi över huvud taget börjar läsa, för att skapa den bästa förståelsen.” (Eva)</p> <p>”Vi gör ett VÖL-schema till exempel. Lite ”vad vet vi redan? Vad behöver vi ta reda på för att kunna svara på den här frågan?” (Anna)</p> <p>”Där finns alltid uppdrag innan barnen börjar läsa.” (Elin)</p>
Ställa frågor	<p>”[...] det behöver man jobba med tillsammans. Läs en text högt, diskutera, lyssna på varandra, så att de liksom får en ”aha, så kan man tänka!” (Elin)</p> <p>”Tillåtande klimat i klassrummet, så de får lov att ställa frågor om det är saker de inte förstår.” (Anna)</p> <p>”Vad tror du den personen känner, eller vad tror du att den här personen kommer göra sen.” (Eva)</p>
Reda ut oklarheter	<p>”Ta fram förståelse av ord som ingår i texten [...] för att lättare kunna förstå sammanhanget.” (Eva)</p> <p>”Vi jobbar jättemycket med ordkunskap. Vi har startat en ”Mina ordbok” där de (eleverna) samlar ord som kan vara svåra. [...] Bara för att de har skrivit ner dem en gång extra så har de också processat ordet en gång till.” (Anna)</p>

	<p>”Är det svåra texter som man inte använt tidigare så stannar man upp och förklarar ordet och läser stycket eller meningarna en gång till, så man får ett sammanhang.” (Julia)</p> <p>”[...] Då brukar jag alltid läsa texten igen efteråt, när de gjort färdigt sitt (i läromedlet). Att jag läser högt, och sen går vi igenom frågorna tillsammans.” (Elin)</p> <p>”Man inte bara gör frågorna, stänger igen boken och så är det färdigt. För då vet man ju inte om man har gjort rätt” (Elin)</p>
Skapa inre bilder	<p>”Visualisering är en sak de använder, de gör övningar för att de ska få visualisera och läsa mellan raderna.” (Anna)</p> <p>”Att man ritat en bild? Det har vi gjort ibland [...]” (Elin)</p> <p>”För en del är ju bilder viktigt, alltså de behöver bilder innan de själva kan göra egna bilder.” (Eva)</p>
Sammanfatta	<p>”Alltid sammanfatta” (Elin)</p> <p>”Det kan ju vara att de tar en rubrik, Heliga Birgitta till exempel, så står det om henne sen. Då ska de göra det till en fråga, det de har läst. Till exempel ”hur levde Heliga Birgitta sina sista år?”. Så ska de kunna göra en egen sammanfattning av det.” (Elin)</p> <p>”Vi hade lässtrategier med nyckelord, man skulle läsa en text och hitta nyckelorden och sammanfatta texterna.” (Julia)</p> <p>”(De sammanfattar) för att få en överblick, och få ihop det, alltså berätta om orden en text eller en bok i stora drag.” (Eva)</p>
Dra slutsatser	<p>”Någonting man ser att barn har svårt för är ju budskap. Vad är textens budskap? Det är ju rena grekiskan för barn idag.” (Elin)</p> <p>”Det är ju också läsförståelse, att man ska kunna förstå både det som man läser exakt men också det som inte står. Mellan raderna är ju också att sätta sig in i saker man varit med om själv, att kunna koppla till andra saker.” (Elin)</p> <p>”Kanske, när de kommer upp och blir lite äldre, som de här är nu då, ser man att de inte ställer samma typ av frågor längre. Det är djupare, mellan-raderna-frågor, som de frågar om.” (Anna)</p>



HÖGSKOLAN I BORÅS

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