ATT UNDERVISA I LÄSFÖRSTÅELSE

LÄRARES UPPFATTNINGAR OCH ERFARENHETER OM ARBETET MED LÄSFÖRSTÅELSESTRATEGIER I SVENSKUNDERVISNING

- EN KVALITATIV STUDIE

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Rinesa Turkaj
Tanja Noorani

2026-LÄR1-3-A06

HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3.
Svensk titel: Att undervisa i läsförståelse – Lärares uppfattningar och erfarenheter om arbetet med läsförståelsestrategier i svenskundervisning - en kvalitativ studie
Engelsk titel: Teaching Reading Comprehension: Teachers' Perceptions and Experiences of Reading Comprehension Strategy Instruction in Swedish Language Education – A Qualitative Study
Utgivningsår: 2026
Författare: Rinesa Turkaj & Tanja Noorani.
Handledare: Jörgen Frostlund
Examinator: Nuhi Bajqinca
Nyckelord: Läsförståelse, läsförståelsestrategier, anpassad undervisning, textsamtal, Svenskundervisning

---

Sammanfattning

Studiens syfte är att fördjupa förståelsen av hur verksamma lärare i grundskolan beskriver sitt arbete med läsförståelse i svenskundervisningen. Studien tar sin utgångspunkt i ett strategibaserat synsätt på läsförståelse och anknyter till ett sociokulturellt perspektiv där förståelse utvecklas i samspel mellan lärare, elever och text.

Datainsamlingen genomfördes genom fem semistrukturerade intervjuer med legitimerade lärare, vilka transkriberades och analyserades genom en stegvis kodnings- och tematiseringsprocess. Analysen tog sin utgångspunkt i åtta centrala läsförståelsestrategier som användes som analytiska redskap för att synliggöra hur lärare beskriver undervisningens organisering, stöttning, fördjupade förståelse och anpassning. Analysen visade dock att läsförståelseundervisning inte främst kan förstås som arbete med enskilda strategier, utan som en undervisningspraktik där strategier, stöttning, gemensamma samtal och anpassningar samspelar i arbetet med att utveckla elevers förståelse.

Resultatet visar att lärarna beskriver ett medvetet och återkommande arbete med läsförståelsestrategier som integreras i gemensamma undervisningsformer, såsom högläsning, textsamtal och gemensam läsning. Undervisningen beskrivs ofta som strukturerad före, under och efter läsning, där modellering och att tänka högt lyfts som centrala arbetssätt.

Vidare beskriver lärarna hur undervisningen anpassas utifrån elevers olika behov, exempelvis genom variation i textnivå, stöd i ord- och begreppsförståelse, bildstöd, uppdelning av texter, olika nivåer av frågor samt alternativa sätt för elever att visa sin förståelse.

Sammantaget visar studien att läsförståelseundervisning beskrivs som ett arbete där strategiundervisning, stöttning, bedömning och anpassning samspelar för att utveckla elevers förståelse. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som att elever utvecklar läsförståelse genom interaktion med lärare, andra elever och texter, där modellering, gemensamma textsamtal och lärarledd stöttning fungerar som redskap för lärande och meningsskapande.

Förord

Arbetet har genomförts i nära samarbete där vi haft ett gemensamt ansvar för samtliga delar av studien. Planering, genomförande av intervjuer, transkribering, analys samt skrivande har skett både gemensamt och genom fördelade moment. Samarbetet har organiserats genom arbete i ett delat Google dokument, vilket har möjliggjort en strukturerad och sammanhållen arbetsprocess. Arbetet har vuxit fram genom ett nära och likvärdigt samarbete där båda har varit delaktiga i alla moment.

Vi vill rikta ett varmt tack till de lärare som tagit sig tid att delta i studien och generöst delat med sig av sina erfarenheter och reflektioner. Utan deras medverkan hade detta arbete inte varit möjligt.

Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Jörgen Frostlund för värdefull vägledning, konstruktiv återkoppling och stöd under arbetets gång. Hans synpunkter har varit betydelsefulla för arbetets kvalitet och för vår utveckling som blivande lärare. Avslutningsvis vill vi även tacka varandra för ett gott samarbete präglat av engagemang, respekt och gemensamt ansvarstagande genom hela processen.

Rinesa Turkaj och Tanja Noorani
Högskolan i Borås

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING 1

2. SYFTE & FRÅGESTÄLLNINGAR 2

3. TIDIGARE FORSKNING 3
3.1 Sökprocessen 3
3.2 Lärarens aktiva och medvetna roll i undervisningen i läsförståelse 3
3.3 Explicit undervisning i läsförståelsestrategier i meningsfulla sammanhang 4
3.4 Anpassad undervisning baserad på kartläggning av elevers behov i språkligt heterogena klassrum 5
3.5 Tidigare forskning i relation till denna studie 6

4. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT 7

5. METOD OCH MATERIAL 9
5.1 Kvalitativa intervjuer som ansats 9
5.2 Semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod 9
5.3 Urval av deltagare 9
5.4 Intervjuguide 10
5.5 Genomförande av intervjuerna 10
5.6 Analysprocess och bearbetning av material 11
5.7 Forskningsetiska principer 12
5.8 Studiens validitet och trovärdighet 13

6. RESULTAT 15
6.1 Lärares uppfattningar och erfarenheter om arbetet med läsförståelsen 15
6.1.1 Lärarledd och gemensam undervisning i läsförståelse 15
6.2 Lärares utsagor och beskrivningar av det främjande arbetet med läsförståelseutveckling 17
6.2.1 Stöttning och synliggörande av elevers förståelse 17
6.3 Lärares strategier och arbetsformer 18
6.3.1 Utveckling av tolkande förståelse genom lärarstöd 18
6.3.2 Anpassning utifrån elevers olika förutsättningar som strategi 19

7. DISKUSSION 21
7.1 Resultatdiskussion 21
7.2 Metoddiskussion 22
7.3 Didaktiska implikationer 24
7.4 Förslag till vidare forskning 25

8. SLUTSATS 27

REFERENSER 28

1. INLEDNING

I denna studie undersöks hur verksamma lärare beskriver sitt arbete med läsförståelse i svenskundervisningen. Särskilt fokus riktas mot hur läsförståelsestrategier kommer till uttryck som en del av undervisningens organisering, stöttning och anpassning. Läsförståelsestrategier förstås i studien som en del av det bredare arbetet med läsförståelse, vilket utgör en grundläggande del av elevers lärande och har stor betydelse för deras möjligheter att tillägna sig kunskap inom ämnet svenska. I skolans styrdokument lyfts språk och läsning fram som centrala redskap för lärande, där förmågan att förstå och tolka texter beskrivs som avgörande för att elever ska kunna ta del av undervisningens innehåll (Skolverket, 2022).

Läsförståelse beskrivs som ett aktivt meningsskapande, där förståelse utvecklas genom bearbetning och samtal om texter, samt som en process där både språkliga och kognitiva strategier används för att skapa mening (Westlund, 2017). En sådan syn på läsning innebär att förståelse sträcker sig bortom avkodning och omfattar tolkning, bearbetning och användning av texters innehåll. Internationella studier, såsom OECD (2019), lyfter fram läsförståelse som en central förmåga för elevers skolframgång och aktiv delaktighet i samhället.

Undervisningen i läsförståelse behöver omfatta mer än mötet mellan elev och text samt inkludera stöd för att bearbeta och förstå det lästa. Strategier såsom att förutspå innehåll, ställa frågor till texten, sammanfatta och göra kopplingar till tidigare kunskaper lyfts fram som centrala verktyg för att stödja ett aktivt läsande (Pressley, 2002), vilket innebär att undervisning i läsförståelse även omfattar hur strategier synliggörs och används (Westlund, 2012). Samtidigt är strategiernas betydelse nära kopplad till hur de integreras i undervisningen. Om strategiarbetet ska bidra till utvecklad förståelse behöver elever få möjlighet att möta, pröva och använda strategier i meningsfulla sammanhang, där läraren genom modellering och vägledning synliggör hur strategier kan användas i arbetet med olika texter (Duke & Pearson, 2002).

Elevers möjligheter att utveckla läsförståelse påverkas samtidigt av undervisningens kvalitet och de didaktiska val som görs i klassrummet. Läroplanen (Skolverket, 2022) anger mål och riktning för undervisningen men lämnar utrymme för professionella överväganden kring hur undervisningen organiseras, samtidigt som styrdokument och lagstiftning betonar likvärdighet och rätten till stöd i lärandet (Skollagen, 2010:800). Eftersom elever möter undervisningen med olika språkliga och kognitiva förutsättningar blir frågor om stöd, anpassning och tillgänglighet centrala i arbetet med läsförståelse, något som också lyfts fram i tidigare forskning (Fälth, Egerhag & Selenius, 2023).

Det finns därför ett behov av ökad kunskap om hur lärare själva beskriver och motiverar arbetet med läsförståelse samt hur strategier, stödinsatser och anpassningar kommer till uttryck i den dagliga svenskundervisningen. Mot denna bakgrund är det relevant att fördjupa förståelsen av hur undervisning i läsförståelse beskrivs i skolans vardag. Tidigare forskning har belyst betydelsen av lärarens roll, undervisning i läsförståelsestrategier och anpassning utifrån elevers behov. Studien tar därför sin utgångspunkt i lärares egna beskrivningar av hur undervisning i läsförståelse organiseras, stöttas och anpassas.

2. SYFTE & FRÅGESTÄLLNINGAR

Det övergripande syftet med studien är att genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer undersöka lärares uppfattningar och erfarenheter av arbetet med läsförståelse i svenskundervisningen i grundskolans årskurser F–3. Särskilt fokus riktas mot de strategier, arbetssätt och eventuella modeller som lärarna upplever att de använder i arbetet med att utveckla elevers läsförståelse.

Frågor som ligger till grund för att genomföra studien är:

1. *Hur uppfattar och erfar lärare deras arbete med läsförståelsen i svenskundervisningen?*

2. *Hur utrycks lärares utsagor och beskrivningar när det gäller deras arbete läsförståelseutveckling?*

3. *Hur beskrivs lärares strategier, arbetssätt och eventuella modeller som lärare anser att de använder för att främja arbetet med att utveckla elevers läsförståelse?*

3. TIDIGARE FORSKNING

För att förstå hur lärare uppfattar och organiserar undervisning i läsförståelse behöver studien sättas i relation till tidigare forskning inom området. I detta avsnitt redogörs inledningsvis för studiens litteratursökning och urvalsprocess, i syfte att tydliggöra hur relevant forskning har identifierats och valts ut. Därefter presenteras och analyseras tidigare forskning för att synliggöra centrala forskningsresultat och återkommande mönster inom forskningsfältet.

3.1 Sökprocessen

Litteratursökningen genomfördes med utgångspunkt i de sex steg för systematiska litteraturstudier som beskrivs av Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013), vilka omfattar identifiering av intresseområde och sökord, fastställande av kriterier, databassökningar, kompletterande manuella sökningar, urval genom granskning av titlar och abstracts samt helhetsläsning och kvalitetsvärdering av relevanta studier.

Databassökningar genomfördes i ERIC, Primo och Google Scholar med söktermer såsom läsförståelse, läsförståelsestrategier, undervisning i läsförståelse och grundskola, formulerade på både svenska och engelska. Inledningsvis avgränsades sökningen till vetenskapligt granskade studier publicerade under perioden 2015–2025 med fokus på svensk skolkontext. Därefter breddades sökningen till att även omfatta äldre studier samt forskning från nordiska och internationella sammanhang. Databassökningarna resulterade i tio vetenskapligt granskade artiklar.

Som komplement genomfördes manuella sökningar, där tre artiklar tillhandahölls inom ramen för kursen samt ytterligare två artiklar identifierades genom granskning av referenslistor i tidigare examensarbeten. Urvalet av studier skedde genom granskning av titlar och abstracts i relation till studiens inkluderingskriterier, följt av helhetsläsning och bedömning av relevans. Efter den slutliga urvalsprocessen inkluderades totalt 15 vetenskapligt publicerade artiklar, vilka utgör underlag för studiens analys av tidigare forskning om läsförståelse och läsförståelsestrategier.

3.2 Lärarens aktiva och medvetna roll i undervisningen i läsförståelse

Tidigare forskning (Pressley, 2002) visar att läraren har en avgörande betydelse för elevers utveckling av läsförståelse, även om denna roll kan ta sig olika uttryck beroende på didaktisk utgångspunkt och elevgrupp. Ett återkommande mönster är att ett systematiskt språkutvecklande arbete behöver påbörjas redan i de tidiga skolåren och att ansvaret för elevers språkutveckling inte kan begränsas till specialpedagogiska insatser (Duek, Lindholm & Ljung Egeland, 2022). I stället framhålls vikten av att alla lärare arbetar språkutvecklande med elever som uppvisar svårigheter i avkodning, ordförråd och läsförståelse (Fälth, Egerhag & Selenius, 2023). Detta ligger i linje med forskning (Duke & Pearson, 2002) där undervisning i läsförståelse beskrivs som ett område som kräver ett medvetet och aktivt läraransvar, där arbete med språk, text och strategier integreras i undervisningen.

Lärarens roll framträder även som didaktisk och organisatorisk. Forskning (Egerhag et al., 2023) betonar betydelsen av att undervisningen planeras, följs upp och organiseras systematiskt, liksom vikten av att tidigt identifiera elevers behov och samverka med andra professioner. Läraren kan därmed förstås som en didaktisk utformare, där textval, stöttning och

progression anpassas för att skapa förutsättningar för att elever ska kunna utveckla förståelse av alltmer komplexa texter.

Vidare visar forskning (Wedin & Wessman, 2017) med fokus på undervisningspraktiken att lärarens roll även omfattar relationella och inkluderande aspekter. När elevers språkresurser aktivt inkluderas och trygga samtalsmiljöer etableras stärks delaktighet och engagemang, vilket gynnar elevers förståelse av texter. I detta sammanhang framhålls även lärarens roll som samtalsledare, där stöd ges i den gemensamma tolkningsprocessen (Schmidt & Molin, 2024).

Samtidigt visar forskningen (Duke & Pearson, 2002) att lärarrollen ofta behöver vara tydligt vägledande för att stödja utvecklingen av strategisk och djupare förståelse. Elevers läsförståelse gynnas när strategier modelleras, strukturerat stöd ges och ansvar successivt överförs till eleverna. Detta beskrivs som en balans mellan lärarstyrning och elevaktivitet, där elever inte lämnas ensamma i sitt strategiarbete utan ges stöd i att förstå hur och varför strategier används. Enligt Palincsar och Brown (1984) är lärarens vägledning central för att skapa struktur och progression i undervisningen. När strategier modelleras och elever ges stöttning i hur de kan använda dem utvecklas deras förståelse mer systematiskt, vilket understryker betydelsen av en tydlig och medveten lärarroll. Sammantaget visar forskningen (Duke & Pearson, 2002) att lärarens roll inte enbart handlar om att förmedla strategier, utan om att organisera undervisningen så att elever ges stöd i att utveckla förståelse i samspel med andra.

Mot denna bakgrund riktas i nästa avsnitt fokus mot betydelsen av explicit undervisning i läsförståelsestrategier i meningsfulla sammanhang.

3.3 Explicit undervisning i läsförståelsestrategier i meningsfulla sammanhang

I Duke och Pearson (2002) samt Palincsar och Browns (1984) forskning framträder det tydligt att elevers läsförståelse utvecklas när strategier undervisas explicit och integreras i meningsfullt textarbete. Strategier framhålls som särskilt betydelsefulla när elever möter komplexa texter eller språkliga hinder.

Duke & Pearson (2002) har i sin forskning identifierat centrala strategier såsom förutsägelse, tänk högt, arbete med textstruktur, visualisering, sammanfattning och frågeställning. Samtidigt framhålls att det inte är antalet strategier som är avgörande, utan hur de undervisas. Detta innefattar exempelvis modellering, gemensam övning och ett gradvis ökat elevansvar.

Detta synsätt kommer till uttryck i forskning där strategier tränas genom strukturerade textsamtal, där elever ges möjlighet att sammanfatta, ställa frågor, klargöra och förutsäga innehåll i samspel med andra (Palincsar & Brown, 1984). I forskning om klassrumsinteraktion och gemensamt meningsskapande beskrivs strategier som redskap för att stödja elevers förståelse i samspel med andra snarare än enbart som individuella färdigheter. Samtal framstår därmed som en central del i utvecklingen av förståelse, där strategiarbetet integreras i den gemensamma undervisningen snarare än behandlas som ett separat moment (Langeloo et al., 2019).

Othman, Mahamud och Jaidis (2014) forskning lyfter fram strategier för att övervaka den egna förståelsen som en central aspekt i arbetet med läsförståelse. Elevers förståelse stärks när de ges stöd i att planera, övervaka och utvärdera sin läsning. Detta har kopplats till behovet av lärarledd strategiundervisning, då yngre elever ofta saknar förmåga att själva upptäcka missförstånd. I

detta sammanhang betonas vikten av att elever utvecklar ett metaspråk för sitt läsande, där de ges möjlighet att tala om hur de läser och förstår texter (Flavell, 1979).

I Wedin & Wessmans (2017) forskning kopplas strategiarbete till frågor om språk, identitet och tillgänglighet. Strategier såsom arbete med förförståelse, ordförklaringar, bildstöd och gemensam textgenomgång framhålls som betydelsefulla för att skapa tillgängliga undervisningssammanhang. Samtidigt betonas i läsundervisning att elever bör ges stöd i mötet med kognitivt krävande texter utan att innehållet förenklas, genom medvetet textarbete och anpassad stöttning. Detta framhålls som centralt för en undervisning som är både inkluderande och kunskapsutvecklande. Forskningen visar att strategiarbete behöver förstås i relation till undervisningens organisering och det gemensamma meningsskapandet i klassrummet (Duek et al., 2022; Schmidt & Molin, 2024).

Utifrån detta aktualiseras frågan om hur undervisningen kan anpassas utifrån elevers olika förutsättningar och behov, vilket behandlas i nästa avsnitt.

3.4 Anpassad undervisning baserad på kartläggning av elevers behov i språkligt heterogena klassrum

I klassrummet möter lärare elever med olika förutsättningar, erfarenheter och behov, vilket ställer krav på att undervisningen i läsförståelse utformas med hänsyn till elevers olikheter (Nordström, Fälth & Danielsson, 2025). Elever har olika språkliga och kognitiva behov som märks på olika sätt i undervisningen, vilket gör att undervisningen behöver anpassas (Fälth, Egerhag & Selenius, 2023). Forskningen (Fälth, Egerhag & Selenius, 2023) visar att anpassning behöver grundas i tidig kartläggning och riktas mot elevers faktiska behov snarare än generella föreställningar. Tidiga insatser framhålls som särskilt betydelsefulla, då svårigheter i avkodning och ordförråd riskerar att påverka elevers läsutveckling på längre sikt. Anpassning beskrivs vidare som en differentierad nivå av undervisning, där stöd och undervisningsinsatser anpassas utifrån identifierade behov. Samtidigt har det betonats att anpassning inte bör innebära förenkling av innehåll, utan snarare ökad stöttning i mötet med komplexa texter (Egerhag et al., 2023).

Vidare har det visats att elevers behov förändras över tid, vilket innebär att undervisningen kontinuerligt behöver följas upp och justeras (Nordström, Fälth & Danielsson, 2025). Anpassningar behöver därför utformas utifrån om svårigheterna främst rör avkodning eller språkförståelse, och undervisningssätt, material och stödinsatser behöver anpassas därefter (Nordström, Fälth & Danielsson, 2025; Fälth, Egerhag & Selenius, 2023). Forskning har även visat att anpassningar blir mer träffsäkra när de bygger på tydlig kartläggning och utredning, samtidigt som brist på stödjande insatser riskerar att försvåra elevers utveckling (Andreasson & Wolff, 2015).

För elever i behov av stöd framstår anpassning ofta som en fråga om tillgänglighet och delaktighet. Modersmålsstöd, språkgrupper, multimodala resurser och digitala verktyg har beskrivits som viktiga stödformer för att skapa broar till förståelse utan att sänka de kunskapsmässiga kraven (Wedin & Wessman, 2017; Schmidt & Molin, 2024). Samtidigt har organisatoriska förutsättningar och samverkan, exempelvis kring studiehandledning, lyfts fram som avgörande för om anpassning i praktiken blir likvärdig (Sparreskog, 2023).

Anpassning i läsförståelseundervisning framträder därmed som en långsiktig process, där

undervisning, stöd och organisation kontinuerligt behöver justeras i relation till elevers föränderliga behov.

3.5 Tidigare forskning i relation till denna studie

Tidigare forskning visar sammantaget att lärares undervisning har stor betydelse för elevers utveckling av läsförståelse. Forskningen lyfter särskilt fram betydelsen av en aktiv och medveten lärarroll, explicit undervisning i läsförståelsestrategier samt anpassning av undervisningen utifrån elevers olika behov och förutsättningar.

Forskningen (Duke & Pearson, 2002) visar att elevers läsförståelse gynnas av undervisning som präglas av en aktiv lärarroll, explicit arbete med läsförståelsestrategier och anpassningar utifrån elevers olika behov och förutsättningar. Detta innebär att läraren vägleder eleverna i läsningen, undervisar i lässtrategier och anpassar undervisningen efter elevernas olika behov. Sammantaget pekar forskningen på att dessa aspekter utgör viktiga didaktiska och organisatoriska förutsättningar för elevers läsförståelseutveckling. I relation till den aktuella studien har den tidigare forskningen använts för att belysa centrala perspektiv inom forskning om läsförståelseundervisning. Forskningen fungerar som ett analytiskt stöd vid tolkningen och diskussionen av studiens resultat.

Samtidigt framträder vissa skillnader inom forskningsfältet. Flera av de studier som lyfter fram betydelsen av explicit strategiundervisning bygger på interventioner eller undervisningsmodeller där fokus riktas mot specifika läsförståelsestrategier (Duke & Pearson, 2002; Palincsar & Brown, 1984). Andra studier betonar i stället betydelsen av språk, interaktion och gemensamt meningsskapande i klassrummets vardagliga undervisningspraktik (Wedin & Wessman, 2017; Schmidt & Molin, 2024). Skillnaderna handlar därmed inte nödvändigtvis om vad som främjar läsförståelse, utan om vilka aspekter av undervisningen som sätts i fokus.

Forskningen som inkluderats i denna studie präglas även av metodologisk variation. Exempelvis bygger studier av Duke och Pearson (2002) samt Palincsar och Brown (1984) på forskning om specifika undervisningsmodeller och strategier, medan studier av Wedin och Wessman (2017) samt Schmidt och Molin (2024) i högre grad undersöker hur läsförståelse utvecklas genom interaktion och undervisningspraktiker i klassrummet. Studierna bidrar därmed med olika perspektiv på läsförståelseundervisning och belyser olika aspekter av samma fenomen. Detta innebär att resultaten behöver förstås utifrån respektive studies syfte, metod och kontext.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att läsförståelseundervisning gynnas av en aktiv och medveten lärarroll där undervisningen organiseras genom stöttning, samtal, explicit strategiundervisning och anpassningar utifrån elevers behov. Forskningen betonar också betydelsen av att läsförståelsestrategier integreras i meningsfulla sammanhang samt att undervisningen utformas så att elever med olika språkliga och kognitiva förutsättningar ges möjlighet att delta och utvecklas. Trots detta finns fortfarande begränsad kunskap om hur lärare själva uppfattar och beskriver sitt arbete med läsförståelse i den dagliga undervisningspraktiken. Denna studie syftar därför till att komplettera den befintliga forskningen genom att belysa lärares uppfattningar och erfarenheter av arbetet med läsförståelse i svenskundervisningen i årskurserna F–3. Genom att synliggöra lärarnas egna beskrivningar av undervisningens organisering, stöttning, anpassning och arbete med förståelse bidrar studien med kunskap om hur läsförståelseundervisning förstås och omsätts i praktiken.

4. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Studien tar sin utgångspunkt i läsförståelse som ett centralt undervisningsområde. I denna studie förstås läsförståelse som en aktiv och meningsskapande process där läsförståelsestrategier utgör viktiga redskap för att skapa förståelse av texter. Strategierna används även som analytiska redskap för att synliggöra hur lärare beskriver organisering, stöttning, fördjupad förståelse och anpassning i undervisningen. Strategierna betraktas inte som separata färdigheter utan som sammanhängande redskap som används före, under och efter läsning (Duke & Pearson, 2002).

Det strategibaserade synsättet kompletteras i denna studie av ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket utgör studiens övergripande teoretiska utgångspunkt. Inom ett sociokulturellt perspektiv förstås lärande som något som utvecklas i samspel mellan människor genom språk, interaktion och användning av kulturella redskap (Vygotskij, 1978). Språket betraktas som ett centralt medierande redskap genom vilket elever utvecklar förståelse och tillägnar sig nya sätt att tänka (Säljö, 2014).

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen, vilket syftar på skillnaden mellan vad en elev kan klara självständigt och vad eleven kan klara med stöd av en mer kunnig person (Vygotskij, 1978). I undervisningssammanhang innebär detta att lärarens stöttning får betydelse för hur elever successivt utvecklar självständighet i sitt lärande.

Stöttning, eller scaffolding, kan exempelvis innebära modellering, gemensamma textsamtal och vägledande frågor som hjälper elever att utveckla förståelse av texter. När stödet successivt minskar ges elever möjlighet att gradvis ta större ansvar för sitt eget lärande (Säljö, 2014). I relation till läsförståelse innebär detta att elever får stöd att använda och utveckla strategier som de ännu inte behärskar fullt ut på egen hand.

Ur ett sociokulturellt perspektiv förstås läsförståelse inte som enbart en individuell kognitiv process, utan som något som utvecklas genom interaktion med andra. Frågor, textsamtal, modellering och läsförståelsestrategier kan därför förstås som medierande redskap som hjälper elever att skapa mening i mötet med texten. Strategiernas betydelse ligger därmed inte enbart i att elever lär sig använda specifika metoder, utan i att de ges möjlighet att utveckla förståelse genom samspel, språk och gemensamt meningsskapande.

I analysen används det sociokulturella perspektivet för att förstå hur lärare beskriver undervisning där elever utvecklar läsförståelse i samspel med lärare, andra elever och texter. Begrepp som stöttning, medierande redskap och den proximala utvecklingszonen används för att tolka hur lärarna organiserar undervisningen, synliggör strategier och beskriver elevers möjligheter att utveckla läsförståelse genom samspel med andra.

Sammantaget används läsförståelsestrategierna som analytiska begrepp för att synliggöra hur lärare beskriver arbetet med läsförståelse, medan det sociokulturella perspektivet fungerar som en övergripande teoretisk ram för att förstå hur förståelse utvecklas genom stöttning, interaktion och användningen av medierande redskap. Tillsammans möjliggör dessa teoretiska utgångspunkter en analys av både vilka arbetssätt som beskrivs och hur lärandet förstås ske i undervisningen.

Figur 1 - Översikt över de åtta läsförståelsestrategierna.

Källa bearbetad från Westlund (2012).

5. METOD OCH MATERIAL

Detta metodavsnitt beskriver hur studien har genomförts, hur datainsamlingen har gått till samt hur det insamlade materialet har bearbetats och analyserats. Syftet med metodavsnittet är att ge en tydlig bild av forskningsprocessen och visa hur studien har genomförts på ett systematiskt och etiskt sätt. Avsnittet redogör även för de etiska överväganden som har gjorts för att säkerställa deltagarnas rättigheter, anonymitet och integritet.

5.1 Kvalitativa intervjuer som ansats

Studien har genomförts med en kvalitativ forskningsansats. Valet av denna ansats grundas i studiens syfte, som är att fördjupa förståelsen av hur verksamma lärare i grundskolan beskriver sitt arbete med läsförståelse i svenskundervisningen, med fokus på undervisningens organisering, stöttning, fördjupad förståelse och anpassning.

Studien fokuserar på lärares erfarenheter kring sitt undervisningsarbete snarare än på mätbara resultat. En kvalitativ ansats är lämplig när syftet är att skapa en fördjupad förståelse av hur individer beskriver ett fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2015). Kvalitativa intervjuer syftar till att skapa en djupare förståelse för hur människor uppfattar och beskriver ett fenomen utifrån sina egna erfarenheter och perspektiv. Eftersom studiens syfte är att undersöka hur lärare beskriver sitt arbete med läsförståelseundervisning bedömdes en kvalitativ ansats vara lämplig. Ansatsen möjliggör en fördjupad förståelse av lärares resonemang, erfarenheter och didaktiska överväganden, vilket inte hade kunnat fångas på samma sätt genom kvantitativa metoder.

5.2 Semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod

Datainsamlingen genomfördes genom semistrukturerade intervjuer. Denna intervjumetod kännetecknas av att intervjuaren utgår från en intervjuguide med förutbestämda teman och frågor samtidigt som det finns möjlighet att ställa följdfrågor, fördjupa resonemang och anpassa frågornas ordningsföljd utifrån deltagarnas svar (Bryman, 2018).

I denna studie användes intervjuguiden som ett stöd för att säkerställa att samtliga intervjuer behandlade studiens centrala områden. Samtidigt gav metoden utrymme att följa upp intressanta aspekter som framkom under samtalen. När deltagarna berörde områden som var relevanta för studiens syfte ställdes fördjupande följdfrågor för att skapa en mer nyanserad förståelse av deras erfarenheter (Åkesson, 2024).

Metoden bedömdes som särskilt lämplig eftersom studien syftar till att undersöka hur lärare beskriver sitt arbete med läsförståelseundervisning. För att få tillgång till sådana erfarenhetsbaserade beskrivningar krävdes en metod som både säkerställde att centrala teman behandlades och samtidigt gav deltagarna möjlighet att utveckla sina resonemang.

5.3 Urval av deltagare

Urvalet av deltagare genomfördes genom ett strategiskt och icke-slumpmässigt urval i enlighet med studiens syfte. Ett strategiskt urval innebär att deltagare väljs utifrån sin relevans för det fenomen som undersöks snarare än genom slumpmässig rekrytering (Bryman, 2018).

Målet var att inkludera lärare med erfarenhet av undervisning i svenska och arbete med läsförståelse i grundskolan. Deltagarna valdes ut genom kontakter etablerade i samband med verksamhetsförlagd utbildning. Detta möjliggjorde kontakt med verksamma lärare med god insyn i undervisningspraktiken. Urvalet genomfördes med noggrannhet för att säkerställa att samtliga deltagare var legitimerade lärare med ansvar för undervisning i svenska. Totalt intervjuades fem lärare som uppfyllde dessa kriterier.

Lärarna kontaktades via e-post med en förfrågan om deltagande, *se bilaga 1*. I det inledande mejlet informerades de om studiens syfte, upplägg och genomförande samt om vad deltagandet innebar i praktiken, exempelvis att intervjun skulle spelas in. För att säkerställa anonymitet benämns deltagarna som L1–L5 i resultatredovisningen. Inga uppgifter om skola, kommun eller geografiskt område samlades in eftersom dessa inte bedömdes vara relevanta för studiens syfte.

5.4 Intervjuguide

Intervjuguiden utformades utifrån studiens syfte och frågeställningar och bestod av öppna frågor kopplade till läsförståelseundervisning. Frågorna behandlade bland annat undervisningens organisering, användning av läsförståelsestrategier, stöttning av elever samt anpassning av undervisningen. Intervjufrågorna utformades för att generera data om deltagarnas uppfattningar och erfarenheter av arbetet med läsförståelse i svenskundervisningen.

Intervjuguiden fungerade som ett stöd under intervjuerna men följdes inte strikt. Eftersom intervjuerna var semistrukturerade kunde frågornas ordningsföljd anpassas utifrån deltagarnas svar. Intervjuaren hade även möjlighet att ställa följdfrågor, be deltagarna utveckla sina resonemang och följa upp aspekter som bedömdes vara relevanta för studiens syfte. Denna flexibilitet bidrog till att fördjupa svaren och skapa en mer nyanserad förståelse av deltagarnas erfarenheter och arbetssätt (Åkesson, 2024).

Valet av semistrukturerade intervjuer bedömdes som lämpligt eftersom studien syftar till att undersöka hur lärare beskriver och erfar sitt arbete med läsförståelse. Intervjuformen möjliggjorde insamling av rika och detaljerade beskrivningar samtidigt som samtliga deltagare fick möjlighet att beröra studiens centrala områden (Bryman, 2018). Intervjuguiden skickades även till deltagarna i förväg för att skapa tydlighet kring intervjuns innehåll och ge möjlighet att förbereda sig inför intervjutillfället.

5.5 Genomförande av intervjuerna

Datainsamlingen genomfördes genom individuella semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna utgick från en intervjuguide med öppna frågor som var direkt kopplade till studiens syfte, se *bilaga 3*. Frågorna behandlade bland annat vilka läsförståelsestrategier som används, hur dessa integreras i undervisningen samt hur arbetet anpassas utifrån elevers olika förutsättningar. Intervjuguiden skickades i förväg till deltagarna för att skapa tydlighet kring intervjuns innehåll. Detta gav möjlighet att hantera eventuella oklarheter innan intervjun genomfördes. Intervjuerna genomfördes individuellt, vilket minskade risken för påverkan mellan deltagarna.

Om intervjuer hade genomförts i grupp finns det en risk att deltagarnas svar formas i relation till varandras utsagor, exempelvis genom anpassning till vad som uppfattas som normativt eller önskvärt. Individuella intervjuer bidrog därmed till att svaren i högre grad kunde utgå från respektive deltagares egna erfarenheter, vilket stärker studiens tillförlitlighet (Bryman, 2018).

Samtliga intervjuer spelades in efter att informerat samtycke inhämtats. Ljudupptagningarna möjliggjorde full närvaro under samtalen och säkerställde korrekt återgivning vid transkriberingen. Intervjuerna genomfördes i ostörda miljöer som deltagarna själva valt.

5.6 Analysprocess och bearbetning av material

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades samtliga ljudinspelningar ordagrant. Transkriberingen utfördes av oss som genomför studien, vilket innebar att vi blev väl bekanta med materialet. Transkriberingen genomfördes ordagrant och inkluderade pauser, betoningar samt formuleringar såsom ”ehm” och ”alltså” för att återge deltagarnas utsagor så exakt som möjligt. Ett sådant noggrant arbetssätt bidrar till att stärka analysens tillförlitlighet i kvalitativ forskning (Bryman, 2018).

När transkriberingen var färdig lästes samtliga intervjuer flera gånger i sin helhet. Syftet med dessa genomläsningar var att skapa en övergripande förståelse av materialet och att identifiera återkommande erfarenheter. Därefter påbörjades en mer systematisk bearbetning av materialet. Analysprocessen innefattade upprepad genomläsning av materialet, kodning av meningsbärande enheter, gruppering av koder till preliminära teman samt granskning och bearbetning av teman i relation till det ursprungliga materialet (Bryman, 2018).

Analysen genomfördes stegvis. Först arbetades materialet igenom utifrån intervjuguidens struktur. Det innebar att vi gick fråga för fråga och markerade de textavsnitt som direkt besvarade respektive intervjufråga och som var relevanta i relation till studiens syfte. Avsnitt som rörde andra, mer allmänna erfarenheter och som inte var kopplade till studiens syfte sorterades bort från den fortsatta analysen för att säkerställa att fokus hölls på studiens undersökningsområde.

I nästa steg genomfördes en inledande kodning av de markerade textavsnitten. Varje relevant utsaga försågs med kortare sammanfattande begrepp som fångade innehållets kärna, exempelvis beskrivningar av läsförståelsestrategier, former av stöttning eller didaktiska överväganden. Kodningen omfattade bland annat strategier som att förutspå, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfatta, men även aspekter som modellering, textsamtal och anpassning. Kodningen fungerade som ett sätt att strukturera materialet och skapa överblick (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Därefter jämfördes koderna både inom samma intervjufråga och mellan de olika intervjuerna. Koder med liknande innehåll grupperades tillsammans, vilket möjliggjorde identifiering av bredare mönster i materialet. Analysen rörde sig därmed från enskilda strategier till mer övergripande teman som synliggjorde hur undervisningen organiseras och genomförs i praktiken. Utifrån dessa grupper formulerades teman som fångar undervisningens gemensamma drag, såsom lärarledd och gemensam undervisning, stöttning och synliggörande av förståelse, arbete för fördjupad förståelse samt anpassning utifrån elevers olika förutsättningar.

I samband med tematiseringen upprättades en sammanställande tabell, *se tabell 1* som ett analytiskt stöd för att systematiskt undersöka hur olika aspekter av läsförståelseundervisning framträdde i intervjumaterialet. Tabellen användes för att synliggöra hur läsförståelsestrategier uttrycktes i lärarnas utsagor, både explicit och implicit, samt för att skapa en överblick över likheter och variationer mellan intervjuerna.

Tabellen fungerade därmed som ett verktyg för att strukturera analysen och säkerställa att materialet bearbetades konsekvent, snarare än som en styrande kategoriindelning. Detta minskade risken för att vissa delar av materialet tolkades mer än andra och bidrog till en tydligare och mer transparent analysprocess (Bryman, 2018).

Temana prövades därefter mot det ursprungliga materialet genom att vi återvände till transkriptionerna för att säkerställa att de var förankrade i deltagarnas utsagor och inte byggde på våra egna antaganden. Under hela analysprocessen diskuterades kodning, tematisering och tolkningar gemensamt. Genom att kontinuerligt pröva och omformulera temana minskades risken för ensidiga tolkningar och analysen fördjupades (Agnafors & Levinsson, 2019).

Analysen genomfördes med stöd av studiens sociokulturella teoretiska ramverk. Under analysarbetet uppmärksammades särskilt hur lärarna beskrev stöttning, modellering, gemensamt meningsskapande och användningen av språkliga verktyg i undervisningen. Dessa begrepp fungerade som analytiska redskap vid tolkningen av materialet och bidrog till förståelsen av hur läsförståelseundervisningen organiseras och genomförs i praktiken. De sociokulturella begreppen användes därmed inte enbart som teoretisk bakgrund utan även som stöd vid kodning, tematisering och tolkning av intervjumaterialet.

5.7 Forskningsetiska principer

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer. Eftersom studien bygger på intervjuer med verksamma lärare har särskild hänsyn tagits till deltagarnas integritet, självbestämmande och rättigheter genom att informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet beaktats under hela forskningsprocessen.

Informationskravet uppfylldes genom att deltagarna innan intervjuerna informerades om studiens syfte, hur intervjuerna skulle genomföras, hur det insamlade materialet skulle användas samt att deltagandet var frivilligt. Informationen skickades ut via e-post i samband med den första kontakten med deltagarna. Genom att deltagarna fick ta del av denna information innan de tog ställning till sin medverkan gavs de möjlighet att fatta ett informerat beslut om deltagande i studien.

För att uppfylla samtyckeskravet inhämtades skriftligt samtycke från samtliga deltagare innan intervjuerna påbörjades. Deltagarna fick ta del av en samtyckesblankett där studiens syfte, genomförande och villkor för deltagandet framgick. Genom att underteckna blanketten bekräftade deltagarna att de tagit del av informationen och samtyckte till att medverka i studien. Deltagarna informerades även om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att behöva ange någon anledning, vilket säkerställde att deltagandet var frivilligt under hela studiens genomförande.

Konfidentialitetskravet beaktades genom att allt material anonymiserades i samband med transkriberingen. Deltagarna benämns som L1–L5 i studien och uppgifter som skulle kunna identifiera enskilda personer, skolor eller verksamheter har exkluderats. Eftersom intervjuerna berörde lärarnas undervisningspraktik bedömdes konfidentialiteten vara särskilt viktig. Anonymiseringen minskade risken för att enskilda lärare eller skolor skulle kunna identifieras genom sina utsagor. Ljudfiler och transkriptioner har dessutom förvarats på lösenordsskyddade enheter och endast varit tillgängliga för oss som genomfört studien.

Nyttjandekravet uppfylldes genom att det insamlade materialet enbart användes för den aktuella studien och inte delades med obehöriga eller användes för andra ändamål än de som deltagarna informerades om. Efter avslutad examination kommer ljudfiler och transkriptioner att raderas. Genom dessa åtgärder har deltagarnas integritet och rättigheter värnats under hela forskningsprocessen i enlighet med Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer.

5.8 Studiens validitet och trovärdighet

Studiens trovärdighet har stärkts genom att analysprocessen redovisats utförligt och stegvis. Genom att beskriva hur intervjuerna transkriberades, kodades, sorterades i preliminära teman och därefter bearbetades till slutliga teman ges läsaren möjlighet att följa hur resultaten successivt växte fram ur det empiriska materialet. Enligt Bryman (2018) bidrar en tydlig redovisning av analysprocessen till transparens och gör det möjligt att bedöma rimligheten i de tolkningar som gjorts.

Användningen av citat i originalform har också bidragit till att stärka trovärdigheten. Genom att läsaren får ta del av deltagarnas egna formuleringar synliggörs sambandet mellan empirin och våra tolkningar. Citaten fungerar därmed som konkreta exempel på det material som ligger till grund för resultaten och ger läsaren möjlighet att själv bedöma om tolkningarna är välgrundade i intervjudata. Christoffersen och Johannessen (2015) framhåller att sådana citat kan bidra till ökad transparens i forskningsprocessen.

Studiens trovärdighet har även stärkts genom ett reflexivt förhållningssätt under hela forskningsprocessen. Eftersom vi båda är lärarstudenter med kunskaper och erfarenheter av läsförståelseundervisning fanns en risk att våra egna uppfattningar skulle påverka hur materialet tolkades. För att minska denna risk diskuterades kodningar, teman och tolkningar kontinuerligt mellan oss. När olika uppfattningar uppstod återvände vi till de transkriberade intervjuerna för att kontrollera att våra slutsatser hade stöd i deltagarnas utsagor snarare än i våra egna antaganden. På så sätt förankrades tolkningarna i materialet snarare än i våra förutfattade uppfattningar, vilket enligt Bryman (2018) stärker studiens trovärdighet.

Studiens trovärdighet har även stärkts genom att vi båda varit delaktiga i hela analysprocessen. Kodningar, tematiseringar och tolkningar jämfördes och diskuterades fortlöpande, vilket bidrog till att analysen genomfördes på ett konsekvent sätt. Genom att vi gemensamt granskade materialet och prövade våra tolkningar mot varandra minskade risken för att resultaten skulle påverkas av en enskild persons bedömningar (Bryman, 2018).

De sociokulturella begreppen användes tillsammans med den tematiska analysen som analytiska verktyg genom hela analysprocessen. Begrepp såsom stöttning, mediering och den proximala utvecklingszonen användes inte för att skapa teman, utan för att tolka och förstå innehållet i de teman som identifierades i materialet. När lärare exempelvis beskrev hur de modellerade strategier, ställde stödjande frågor eller genomförde gemensamma textsamtal analyserades dessa beskrivningar med hjälp av sociokulturella begrepp. Genom att samma teoretiska begrepp användes konsekvent vid tolkningen av samtliga intervjuer skapades en tydlig analytisk struktur. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att en sådan teoretisk förankring kan stärka studiens validitet genom att resultaten tolkas inom ett sammanhängande analytiskt perspektiv.

Studiens validitet synliggörs genom flera metodiska ställningstaganden. Samtliga intervjuer spelades in med ljudupptagning, vilket möjliggjorde ordagrann transkribering och en noggrann

hantering av det empiriska materialet. Detta minskade risken för feltolkningar och bidrog till att analysen kunde baseras på deltagarnas faktiska utsagor snarare än våra anteckningar. Enligt Bryman (2018) kan detta stärka studiens interna validitet.

Validiteten stärks även genom det strategiska urvalet, då samtliga deltagare hade relevant yrkeserfarenhet inom undervisning i svenska och arbete med läsförståelse. Genom att inkludera deltagare med direkt erfarenhet av fenomenet minskar risken för att empirin bygger på begränsade erfarenheter. Detta ökar sannolikheten att datan representerar det fenomen som studien avser att undersöka och bidrar därmed till studiens interna validitet (Bryman, 2018).

Samtidigt bygger intervjudatan på deltagarnas egna beskrivningar av sin undervisning, vilket innebär att resultaten speglar hur undervisningen framställs snarare än hur den nödvändigtvis genomförs i praktiken. Det finns därmed en risk att beskrivningarna påverkas av vad som uppfattas som pedagogiskt önskvärt. Som Agnafors och Levinsson (2019) påpekar bör sådana resultat förstås i termer av överförbarhet snarare än generaliserbarhet.

6. RESULTAT

Samtliga deltagares (L1-L5) utsagor visar att undervisningen i läsförståelse organiseras genom varierade arbetssätt som integreras i den pedagogiska praktiken. Sammantaget framträder undervisningen som en sammanhängande och social praktik präglad av gemensamt meningsskapande, kontinuerlig stöttning och anpassning utifrån elevers olika förutsättningar. Resultatet presenteras utifrån studiens tre frågeställningar. Under respektive huvudrubrik redovisas de teman som identifierats i analysen och som belyser lärarnas uppfattningar, erfarenheter, främjande arbete samt strategier och arbetssätt i arbetet med läsförståelse.

Inför resultatet har en strategiprofil utformats av oss som genomför studien. En markerad punkt (●) indikerar att strategin tydligt har nämnts och beskrivits i intervjun, en tom cirkel (○) indikerar att strategin berörs mer indirekt eller mindre utförligt, medan ett streck (–) markerar att strategin inte explicit framkommer i intervjusvaren. Tabellen ska inte förstås som en mätning av hur ofta något förekommer, utan som ett sätt att systematiskt visa hur strategierna uttrycks i intervjumaterialet. Den utgör dock inte grunden för analysen, utan fungerar enbart som ett komplement till de teman som framträtt i resultatet.

Tabell 1. Strategiprofil utifrån lärarnas utsagor.

Strategi (8 st)	L1	L2	L3	L4	L5
Förutspå	●	●	●	●	●
Aktivera förkunskaper	●	●	●	●	●
Ställa frågor	●	●	●	●	●
Reda ut oklarheter	●	●	●	●	●
Skapa inre bilder / visualisera	○	○	–	○	●
Sammanfatta / återberätta	●	●	●	●	●
Dra slutsatser	●	●	●	●	●
Övervaka sin förståelse	○	○	○	○	○

6.1 Lärares uppfattningar och erfarenheter om arbetet med läsförståelsen

6.1.1 Lärarledd och gemensam undervisning i läsförståelse

I intervjuerna synliggörs att undervisningen i stor utsträckning organiseras som en lärarledd och gemensam aktivitet där fokus ligger på att tillsammans utveckla förståelse av text. Ett återkommande mönster är att undervisningen struktureras genom gemensamma moment som syftar till att skapa en delad förståelseram för eleverna. Undervisningen kan därmed förstås som en social praktik där meningsskapande sker i interaktion snarare än enbart genom individuellt arbete.

Ett återkommande mönster i materialet är att undervisningen inleds med aktiviteter som syftar till att aktivera elevernas förförståelse. Detta sker exempelvis genom att eleverna uppmanas att uppmärksamma textens rubrik och bilder innan läsningen påbörjas. *"Innan vi börjar läsa brukar jag alltid fråga eleverna vad de tror att texten kommer handla om. Vi tittar på rubriken, bilderna och ibland bara första meningen."* (L3). Utsagan illustrerar hur läraren riktar elevernas uppmärksamhet mot textens innehåll redan i ett inledande skede. Detta tyder på ett sätt att etablera en gemensam utgångspunkt där elevernas tidigare kunskaper integreras i undervisningen. En sådan inramning skapar förutsättningar för att eleverna ska kunna koppla ny information till befintliga erfarenheter.

Detta perspektiv fördjupas ytterligare i hur arbetet med att förutspå beskrivs. *"När vi förutspår tillsammans får eleverna sätta ord på sina tankar redan innan texten börjar."* (L2). Medan L3 främst synliggör hur elevernas förförståelse aktiveras genom att rikta uppmärksamheten mot textens innehåll, framträder här även en språklig dimension av arbetet. Här synliggörs hur undervisningen organiseras så att eleverna inte enbart tänker kring texten, utan också ges möjlighet att verbalisera och utveckla sina tankar i interaktion med andra. Detta indikerar att det gemensamma arbetet bidrar till att synliggöra elevernas tänkande och skapa förutsättningar för ett mer aktivt och reflekterande deltagande i läsprocessen. Sammantaget visar L3 och L2:s utsagor att undervisningen organiseras så att elevernas tänkande synliggörs i ett tidigt skede och utvecklas i interaktion med andra.

Vidare framkommer frågor som ett centralt didaktiskt redskap. L1, L2, L3, L4 och L5 beskriver hur frågor används kontinuerligt för att stimulera elevernas tänkande och fördjupa deras förståelse av texten. *"Alltså… Jag ställer ofta frågor under läsningen för att få eleverna att tänka vidare och förklara hur de tänker."* (L1). Utsagan visar att det inte enbart handlar om att kontrollera förståelse, utan om att utmana eleverna att utveckla resonemang och motivera sina tolkningar. Genom uppföljande frågor ges eleverna möjlighet att fördjupa sina svar, vilket kan bidra till att de successivt utvecklar strategier för att bearbeta text. Resultatet indikerar därmed att frågor inte enbart används för att kontrollera förståelse, utan som ett redskap för att utveckla elevers resonemang och deltagande i undervisningen.

Ett ytterligare framträdande mönster i intervjumaterialet är att L1, L2, L3, L4 och L5 beskriver hur de stannar upp i läsningen för att klargöra ord och begrepp. *"Om det dyker upp svåra ord så stannar vi och pratar om vad de betyder så att alla hänger med."* (L4). Detta indikerar att språklig förståelse betraktas som en grundläggande förutsättning för att kunna tillgodogöra sig textens innehåll. Arbetet organiseras som gemensamma samtal där betydelser tolkas och tydliggörs i direkt anslutning till läsningen. Resultatet indikerar därmed att undervisningen inte kan förstås som en uppsättning enskilda strategier, utan som en sammanhängande praktik där olika arbetssätt samverkar i det gemensamma meningsskapandet.

Resultaten visar att undervisningen organiseras som en lärarledd och gemensam praktik där förståelse utvecklas genom interaktion, stöttning och successiv fördjupning. De olika arbetssätten framträder inte som isolerade strategier, utan som integrerade delar av en sammanhängande undervisning.

6.2 Lärares utsagor och beskrivningar av det främjande arbetet med läsförståelseutveckling

6.2.1 Stöttning och synliggörande av elevers förståelse

Resultatet visar att undervisningen i hög grad organiseras så att elevernas förståelse kontinuerligt tydliggörs och följs upp. L1, L2, L3, L4 och L5 beskriver att de aktivt arbetar med att synliggöra elevernas tänkande för att få insyn i deras förståelse. Genom detta kan undervisningen anpassas utifrån hur eleverna tolkar och bearbetar textens innehåll. Resultatet visar att förståelse utvecklas genom ett kontinuerligt samspel mellan lärare och elever.

Ett återkommande mönster är att elevernas egna formuleringar används som ett centralt underlag för att få insyn i deras förståelse. Genom att låta eleverna återberätta och förklara med egna ord skapas möjligheter att identifiera både förståelse och missuppfattningar. *”När de får berätta själva vad texten handlade om märker man direkt vad de har förstått och vad som saknas.”* (L3). Detta framträder som ett återkommande mönster i materialet, där elevernas egna uttryck används som ett centralt underlag för att tolka deras förståelse.

Detta framkommer även i intervjumaterialet där elevernas svar beskrivs som ett viktigt underlag för att följa upp förståelsen under arbetets gång. *”Jag märker om eleverna har förstått genom att lyssna på hur de svarar på frågorna och återberättar.”* (L4). Tillsammans visar L3 och L4 att elevernas förståelse följs upp kontinuerligt under undervisningens gång. Elevernas muntliga uttryck fungerar som ett centralt underlag för att tolka förståelsen och avgöra vilket vidare stöd som behövs. Resultatet visar att undervisningen fortlöpande formas i relation till elevernas uttryckta förståelse, vilket innebär att didaktiska beslut fattas i direkt anslutning till undervisningssituationen.

Vidare framgår att uppföljning av förståelse sker fortlöpande under läsningens gång. I intervjumaterialet framkommer att elevernas svar används som underlag för att avgöra om ytterligare stöd behövs. *”Man märker ganska direkt om de hänger med eller inte när man lyssnar på deras svar och då får man stanna upp och förklara igen.”* (L2). Utsagan illustrerar hur elevernas uttryck används för att bedöma förståelsen och identifiera behov av fortsatt stöttning. Resultatet tyder på att undervisningen präglas av en kontinuerlig anpassning där elevernas utsagor ligger till grund för didaktiska beslut som fattas i direkt anslutning.

Ett annat framträdande mönster är att undervisningen organiseras så att gemensamt arbete föregår mer självständigt arbete. *“Aktiviteter modelleras och genomförs tillsammans innan eleverna ges möjlighet att arbeta mer självständigt. Först gör vi det tillsammans och pratar om texten, sen får de prova själva. “*(L1). Detta kan förstås som en successiv överföring av ansvar, där eleverna gradvis utvecklar en mer självständig förståelse av text.

Sammantaget kännetecknas undervisningen av en kontinuerlig och aktiv uppföljning av elevernas förståelse, där den undervisande läraren har en central roll i att synliggöra, tolka och stödja elevernas tänkande, vilket skapar förutsättningar för att anpassa undervisningen i stunden.

6.3 Lärares strategier och arbetsformer

6.3.1 Utveckling av tolkande förståelse genom lärarstöd

I intervjuerna framgår att undervisningen även riktas mot att utveckla en mer fördjupad och tolkande förståelse av textens innehåll. Eleverna uppmuntras att tolka, resonera och skapa mening bortom det som uttrycks explicit i texten, vilket innebär att undervisningen omfattar mer komplexa former av förståelse.

Resultatet visar att denna typ av förståelse upplevs som mer krävande för eleverna. I intervjumaterialet framkommer att elever generellt har lättare att återge information som uttrycks direkt i texten än att göra tolkningar av innehållet. Detta tyder på att fördjupad förståelse kräver ett medvetet och strukturerat lärarstöd. Resultatet visar att utvecklingen av tolkande förståelse inte sker spontant, utan är beroende av en medvetet organiserad undervisning där elevernas meningsskapande aktivt stödjs.

I detta sammanhang framträder modellering som ett centralt arbetssätt i intervjumaterialet. I intervjumaterialet beskrivs hur det egna tänkandet görs tillgängligt för eleverna genom att tänka högt och visa hur texten kan tolkas. *”Ehm… Jag visar mycket hur jag själv tänker när jag läser, tänker högt och modellerar.”* (L3). Utsagan illustrerar hur den annars dolda tolkningsprocessen görs tillgänglig för eleverna. Genom att visa hur tolkningar kan göras ges eleverna konkreta redskap för att själva utveckla ett mer avancerat sätt att närma sig text. Sammantaget visar resultatet att modellering fungerar som ett centralt stöd för att synliggöra avancerade tolkningsprocesser.

Detta perspektiv fördjupas ytterligare i beskrivningar där modellering framträder som en integrerad del av själva läsprocessen. *”Under läsningen så stannar vi upp och tänker högt.”* (L5). Medan L3 fokuserar på att synliggöra lärarens eget tänkande, framträder här hur modellering sker kontinuerligt under läsningens gång. Detta visar att stödet inte enbart ges som en introduktion, utan som en pågående process.

Samtidigt visar resultaten att det gemensamma samtalet är en central del. Genom att diskutera texten tillsammans ges eleverna möjlighet att pröva sina tolkningar och utveckla sitt tänkande i dialog med andra. Detta framträder i det empiriska materialet där samtalet beskrivs som en återkommande del av undervisningen. *"Vi brukar prata mycket tillsammans om vad vi tror och tycker om texten.”* (L2). Utsagan synliggör hur textsamtal fungerar som en gemensam arena där elevernas tolkningar kan uttryckas, prövas och utvecklas i samspel med andra.

Vidare används visualisering som ett stöd för att konkretisera och fördjupa förståelsen. Genom att låta eleverna skapa inre bilder eller uttrycka sin förståelse genom exempelvis teckningar ges de möjlighet att bearbeta textens innehåll på olika sätt. *“Ibland får de rita hur de tänker att det ser ut i texten.”* (L5). Utsagan visar hur visualisering används som ett sätt att göra textens innehåll mer konkret och tillgängligt. Detta bidrar till att göra abstrakta delar av texten mer begripliga och samtidigt synliggöra elevernas tolkningar. Resultatet indikerar därmed att olika arbetssätt samverkar för att möjliggöra en fördjupad förståelse, där elever ges flera sätt att bearbeta och uttrycka sin tolkning av texten.

Sammanfattningsvis framträder arbetet med fördjupad förståelse som beroende av ett aktivt och medvetet lärarstöd, där modellering, samtal och varierade uttrycksformer samverkar för att möjliggöra elevers tolkning och meningsskapande bortom textens yta.

6.3.2 Anpassning utifrån elevers olika förutsättningar som strategi

I det empiriska materialet framträder anpassning som en integrerad och kontinuerlig del av undervisningen i läsförståelse. Resultatet visar att anpassningarna kan förstås genom fyra återkommande underteman: variation av stöd och arbetsformer, språklig stöttning, anpassning av texter och frågor samt alternativa sätt för elever att visa sin förståelse. Anpassning beskrivs därmed inte som en enskild åtgärd, utan som en del av hur undervisningen organiseras för att skapa tillgänglighet, deltagande och progression.

Anpassningarna handlar om att skapa flera vägar till förståelse där elever ges möjlighet att närma sig samma innehåll på olika sätt. *”Vissa behöver mer hjälp […] andra klarar det mer självständigt […] Det handlar om att hitta en väg som funkar för varje elev*.” (L1). Utsagan speglar ett genomgående mönster i intervjumaterialet, där undervisningen kontinuerligt anpassas utifrån elevernas olika behov. Citatet synliggör en undervisningspraktik där flexibilitet är central. Anpassning handlar inte om att förändra innehållet, utan om att justera hur undervisningen organiseras för att möjliggöra deltagande och lärande för alla elever.

Denna förståelse av anpassning fördjupas ytterligare av L4 i hur fokus riktas mot elevernas språkliga förutsättningar. ”*Jag anpassar min undervisning utifrån elevernas språkliga nivå och behov så att alla på något sätt kan delta.”* (L4). Medan L1 betonar variation i stöd och arbetssätt, synliggör L4 hur anpassning även handlar om att skapa språklig tillgänglighet. Detta framstår som att anpassning inte enbart rör hur undervisningen organiseras, utan även hur innehållet görs begripligt för elever med olika språkliga resurser.

Vidare visar resultatet att anpassning även sker genom förändringar i textens utformning. Texter kortas ned, delas upp eller kompletteras med stödstrukturer såsom ordförklaringar och bildstöd. *”Ibland delar jag upp texten eller förklarar svåra ord så att alla kan hänga med.”*(L2). Utsagan visar hur anpassning kan innebära att texten bearbetas för att minska språkliga hinder. Sammantaget visar detta att anpassning inte handlar om att förenkla innehållet, utan om att skapa tillgängliga vägar till förståelse. Resultatet indikerar därmed att anpassning utgör en integrerad del av undervisningens organisering snarare än en separat åtgärd.

Ett ytterligare mönster är att undervisningen differentieras genom variation i både textnivå och uppgifter. Följande utsaga visar hur elever möter olika krav beroende på sina förutsättningar. *”Vissa elever får enklare texter eller mer stöd i frågorna, medan andra får lite mer utmaning. ”* (L3). Utsagan synliggör hur undervisningen anpassas så att elever ges olika typer av stöd och utmaning inom ramen för samma innehåll. Detta kan förstås som ett sätt att möjliggöra progression samtidigt som alla elever inkluderas i undervisningen.

Samtidigt framstår visuella och alternativa uttrycksformer som betydelsefulla för att öka tillgängligheten. Genom exempelvis bildstöd eller alternativa sätt att visa förståelse skapas fler ingångar till innehållet. *"De kan få visa vad de förstått genom att rita eller berätta i stället.”* (L5). Utsagan synliggör hur undervisningen organiseras så att elever ges möjlighet att uttrycka sin förståelse på olika sätt, vilket kan minska beroendet av enbart språkliga uttrycksformer.

Avslutningsvis framträder anpassning som en flexibel och situationsbunden process där den undervisande läraren kontinuerligt tolkar och anpassar undervisningen efter elevernas behov. Anpassning handlar därmed inte enbart om vilka stöd som används, utan om hur undervisningen organiseras för att skapa förutsättningar för deltagande, förståelse och progression för samtliga elever.

Sammantaget visar resultaten att anpassning beskrivs som en integrerad del av undervisningens organisering, där läraren kontinuerligt formar stöd och arbetssätt för att skapa förutsättningar för elevers deltagande, förståelse och progression.

7. DISKUSSION

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till studiens syfte och tidigare forskning. Fokus ligger på att sammanfatta och tolka vad lärarnas samlade utsagor visar samt att problematisera och nyansera resultatet. Kapitlet är uppdelat i fyra delar.

7.1 Resultatdiskussion

Ett centralt resultat i studien är att L1–L5 beskriver läsförståelseundervisning som ett arbete där elevernas förståelse kontinuerligt synliggörs, utvecklas och följs upp genom frågor, samtal, modellering och gemensam bearbetning av texter. Resultatet tyder på att de teman som identifierats i analysen som är lärarledd undervisning, stöttning, fördjupad förståelse och anpassning, inte bör förstås som separata delar av undervisningen. I lärarnas beskrivningar framstår de snarare som olika uttryck för samma undervisningspraktik där syftet är att skapa förutsättningar för elevers förståelseutveckling.

Resultatet visar att läsförståelseundervisning inte främst handlar om vilka arbetssätt som används, utan om hur dessa samverkar. Frågor, textsamtal, modellering och återberättande framträder inte som isolerade aktiviteter utan som delar av en sammanhängande undervisning där elevernas tänkande synliggörs och utvecklas. Förståelse framstår därmed inte som något som enbart kontrolleras i efterhand, utan som något som kontinuerligt formas under undervisningens gång.

Resultatet ligger i linje med forskning som betonar betydelsen av explicit undervisning i läsförståelsestrategier (Duke & Pearson, 2002; Palincsar & Brown, 1984). Samtidigt tyder resultaten på att strategierna främst används som redskap för att synliggöra och utveckla förståelse. När L2 beskriver hur frågor används för att få eleverna att motivera sina tankar och när L3 använder återberättande för att undersöka vad eleverna förstått framstår strategierna som medel för lärande snarare än som mål i sig. Resultatet problematiserar därmed en syn på strategiundervisning där fokus riskerar att hamna på strategierna snarare än på den förståelse de är avsedda att stödja.

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan de arbetssätt som lärarna beskriver förstås som medierande redskap som hjälper elever att skapa mening i mötet med texten tillsammans med andra (Vygotskij, 1978; Säljö, 2014). Resultatet tyder därmed på att läsförståelse utvecklas genom samspel mellan elever, lärare och texter snarare än genom enbart individuella processer.

Betydelsen av stöttning framträder också tydligt i resultaten. Modellering, vägledande frågor och gemensamma samtal beskrivs som viktiga för att utveckla elevernas förståelse. Samtidigt synliggör resultaten en didaktisk balansgång mellan stöd och självständighet. Ett omfattande stöd kan skapa goda förutsättningar för förståelse, men riskerar samtidigt att begränsa elevernas möjligheter att utveckla ett mer självständigt förhållningssätt till läsning. Detta kan förstås i relation till den proximala utvecklingszonen, där läraren successivt behöver anpassa och minska stödet i takt med att elevernas förmåga utvecklas (Vygotskij, 1978).

Resultaten visar även att frågor, samtal och återberättande används både för att utveckla och identifiera förståelse. När L3 använder återberättande för att avgöra vad eleverna förstått och när L4 använder elevernas svar som grund för fortsatt undervisning framstår gränsen mellan undervisning och bedömning som mindre tydlig än vad tidigare forskning ofta ger intryck av.

Detta gör det möjligt för läraren att kontinuerligt anpassa undervisningen utifrån elevernas behov och förståelse. Om förståelse främst identifieras genom muntliga resonemang finns en risk att elever med begränsade språkliga resurser får svårare att visa sitt kunnande.

När det gäller anpassning ligger resultaten i linje med forskning som betonar vikten av att stöd integreras i den ordinarie undervisningen (Duek et al., 2022; Fälth, Selenius & Egerhag, 2023). Samtidigt visar resultaten att anpassning inte är en självklar lösning utan en kontinuerlig didaktisk avvägning mellan tillgänglighet och utmaning. Frågan blir inte enbart hur stöd ska ges, utan hur undervisningen kan anpassas utan att de utmaningar som är betydelsefulla för lärandet går förlorade.

Sammantaget visar resultaten att strategiundervisning, stöttning, bedömning och anpassning framstår som betydligt mer sammanvävda i praktiken än vad de ofta gör i forskningens kategoriseringar. Studiens bidrag ligger därför inte främst i att identifiera vilka strategier som används eller vilka anpassningar som genomförs, utan i att synliggöra hur dessa delar samspelar i lärares beskrivningar av läsförståelseundervisning. Ur ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 1978) framstår lärarens roll som central i att skapa de förutsättningar för stöttning, interaktion och meningsskapande som möjliggör elevers förståelseutveckling.

Resultaten synliggör därmed vikten av att lärare inte enbart undervisar i enskilda strategier utan organiserar undervisningen så att elever ges möjlighet att utveckla förståelse genom gemensamt meningsskapande, stöttning och anpassning. Detta har betydelse för lärares didaktiska arbete i de tidiga skolåren, där undervisningen behöver utformas så att elever med olika förutsättningar ges möjlighet att utveckla läsförståelse i samspel med andra.

7.2 Metoddiskussion

I denna studie har vi strävat efter att genomföra forskningsprocessen på ett transparent och reflexivt sätt för att stärka studiens trovärdighet och tillförlitlighet. För att skapa insyn i hur resultaten vuxit fram har citat återgetts i originalform i resultatavsnittet, vilket gör det möjligt att följa sambandet mellan deltagarnas utsagor och de tolkningar som gjorts. Vi har även redovisat studiens olika steg, från datainsamling till analys, för att synliggöra de val som påverkat den kunskap som producerats.

Utifrån studiens syfte bedöms semistrukturerade intervjuer ha varit ett lämpligt metodval. Eftersom ambitionen var att undersöka lärares uppfattningar och erfarenheter av arbetet med läsförståelse gav intervjuerna möjlighet att fånga resonemang, överväganden och reflektioner som sannolikt hade varit svåra att komma åt genom exempelvis en enkät (Agnafors & Levinsson, 2019). Samtidigt påverkade metoden vilken typ av kunskap som skapades. Intervjuer ger tillgång till deltagarnas beskrivningar och tolkningar av sin praktik snarare än till praktiken i sig (Bryman, 2018). Studien synliggör därför främst hur lärarna förstår, motiverar och talar om sitt arbete, inte hur undervisningen nödvändigtvis genomförs i klassrummet. Hade studien kompletterats med observationer hade lärarnas beskrivningar kunnat jämföras med den faktiska undervisningen, men då hade sannolikt andra aspekter av fenomenet hamnat i fokus.

Under intervjuerna märktes också att deltagarna skilde sig åt i hur utförligt de beskrev sitt arbete. Vissa gav omedelbart konkreta exempel medan andra behövde fler följdfrågor för att utveckla sina resonemang. Detta illustrerar både en styrka och en begränsning med den semistrukturerade intervjuformen. Möjligheten att ställa följdfrågor gjorde det möjligt att fördjupa svaren och fånga nyanser som annars kanske inte hade framkommit. Samtidigt innebar

det att intervjusituationerna inte blev helt identiska. Även om samma intervjuguide användes kan olika följdfrågor ha bidragit till att vissa områden fick större utrymme i vissa intervjuer än i andra.

Intervjuguiden skickades ut i förväg, vilket sannolikt bidrog till att flera deltagare kom väl förberedda och kunde ge genomtänkta beskrivningar av sitt arbete. Samtidigt väcker detta frågan om vilken typ av svar som producerades. Resonemangen kan ha varit mer reflekterade, men också mindre spontana. Eftersom intervjuerna dessutom berörde deltagarnas professionella yrkesutövning finns en risk att vissa utsagor påverkades av en vilja att framställa den egna undervisningen på ett positivt sätt, något som Christoffersen och Johannessen (2015) beskriver som social önskvärdhet. Detta innebär inte att utsagorna saknar värde, men att de behöver förstås som deltagarnas beskrivningar av sin praktik snarare än som neutrala redogörelser för den.

Även urvalet har sannolikt påverkat studiens resultat. Deltagarna rekryterades genom kontakter från den verksamhetsförlagda utbildningen och bestod av fem legitimerade lärare med erfarenhet av undervisning i svenska. Detta kan ses som en styrka eftersom samtliga hade erfarenhet av det fenomen som studien avsåg att undersöka. Samtidigt kan det inte uteslutas att de lärare som deltog i denna studie hade ett större intresse för språk-, läs- och skrivutveckling än genomsnittet. Om så är fallet finns en risk att materialet främst speglar engagerade lärares perspektiv, medan andra erfarenheter av läsförståelseundervisning inte kommit till uttryck. Ett större urval och deltagare från fler skolor hade möjligen synliggjort större variation och fler motstridiga perspektiv.

Analysen gjorde det möjligt att identifiera återkommande mönster i materialet, men innebar samtidigt flera analytiska val (Agnafors & Levinsson, 2019). När koder sorterades till teman gjordes kontinuerligt bedömningar av vilka utsagor som skulle ges betydelse och hur de skulle förstås i relation till varandra. De teman som presenteras kan därför inte betraktas som objektivt givna i materialet. Andra forskare hade sannolikt kunnat organisera materialet på ett delvis annat sätt och därmed identifiera andra teman eller betona andra aspekter av deltagarnas utsagor. Även den sociokulturella teorin påverkade analysen genom att begrepp som stöttning, samspel och meningsskapande riktade uppmärksamheten mot vissa aspekter av materialet samtidigt som andra perspektiv riskerade att få mindre utrymme.

Som lärarstudenter gick vi dessutom in i studien med tidigare kunskaper om läsförståelseundervisning. Denna förförståelse kan ha påverkat vilka aspekter av materialet som uppmärksammades och hur deltagarnas utsagor tolkades. Samtidigt bidrog den till att vi kunde förstå och problematisera deltagarnas didaktiska resonemang. För att minska risken att våra egna antaganden skulle få för stort genomslag genomfördes analysen gemensamt och våra tolkningar prövades kontinuerligt mot de transkriberade intervjuerna.

Under hela forskningsprocessen har vi förhållit oss till Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer. Deltagarna informerades om studiens syfte, samtycke inhämtades före intervjuerna, identiteter anonymiserades och materialet användes enbart för studiens ändamål. Dessa åtgärder var inte bara viktiga ur ett etiskt perspektiv utan bidrog också till att skapa förutsättningar för att deltagarna skulle kunna tala öppet om sina erfarenheter.

Studiens trovärdighet har stärkts genom att intervjuerna spelades in, transkriberades och analyserades systematiskt samt genom att citat återges i resultatet. Tillförlitligheten har stärkts genom att analysen genomfördes gemensamt och att tolkningarna kontinuerligt jämfördes med

det empiriska materialet. När det gäller överförbarhet är studiens syfte inte att generalisera resultaten till alla lärare, utan att bidra med fördjupad kunskap om hur ett antal lärare beskriver sitt arbete med läsförståelse. Genom att beskriva studiens kontext, deltagare och genomförande ges läsaren möjlighet att bedöma resultatens relevans i andra sammanhang.

Sammantaget bedöms metodvalet ha varit väl anpassat till studiens syfte. Samtidigt har intervjumetoden, urvalet, analysprocessen, den teoretiska utgångspunkten och vår egen roll som forskare påverkat vilken kunskap som kunnat produceras. Studien bör därför förstås som en tolkning av hur ett antal lärare beskriver och reflekterar kring sitt arbete med läsförståelse snarare än som en beskrivning av hur läsförståelseundervisning generellt bedrivs. Genom att synliggöra dessa metodologiska överväganden ges läsaren möjlighet att bedöma studiens trovärdighet, tillförlitlighet och överförbarhet

7.3 Didaktiska implikationer

Studiens resultat visar att undervisning i läsförståelse inte enbart handlar om att använda specifika läsförståelsestrategier, utan om hur strategierna synliggörs, organiseras och anpassas i undervisningen. Detta ligger i linje med Duke och Pearson (2002) samt Palincsar och Brown (1984), som betonar betydelsen av explicit undervisning och lärarens aktiva roll i utvecklingen av elevers läsförståelse. Samtidigt antyder resultaten att strategiernas betydelse inte främst ligger i strategierna i sig, utan i hur de görs begripliga och användbara för eleverna. Lärarnas beskrivningar pekar på att modellering, textsamtal och stöttning skapar förutsättningar för att strategierna ska få mening i elevernas arbete med texter. Resultaten bidrar därmed med en fördjupad förståelse av hur strategiundervisning kommer till uttryck i praktiken och visar att strategiernas funktion är nära sammanlänkad med den undervisningskontext där de används.

Ur ett sociokulturellt perspektiv innebär detta att elever utvecklar strategiskt läsande genom att delta i gemensamma aktiviteter där läraren synliggör hur texter kan förstås, tolkas och bearbetas. När läraren tänker högt, leder textsamtal och ställer vägledande frågor får eleverna tillgång till sätt att tänka som de successivt kan använda mer självständigt (Vygotskij, 1978).

Den första didaktiska implikationen rör vikten av transparens i undervisningen. Resultaten visar att undervisningens kvalitet påverkas av i vilken grad läraren synliggör sitt tänkande och gör läsprocessen begriplig för eleverna. När läraren modellerar hur en text kan tolkas, exempelvis genom att resonera, stanna upp och problematisera innehållet, skapas förutsättningar för att eleverna ska utveckla en medveten förståelse av sitt eget läsande. Explicit undervisning beskrivs som betydelsefull för elevers utveckling av strategisk förståelse (Duke & Pearson, 2002), vilket överensstämmer med studiens resultat. Ur ett sociokulturellt perspektiv innebär detta att läraren synliggör sitt tänkande och gör de kognitiva processerna tillgängliga i klassrummet vilket möjliggör för eleverna att successivt tillägna sig dessa sätt att tänka (Vygotskij, 1978).

Den andra didaktiska implikationen rör läsundervisning som en social och interaktiv process. Resultaten visar att gemensamma textsamtal, modellering och dialog utgör centrala inslag i undervisningen. Detta indikerar att elevers förståelse utvecklas genom att de får pröva sina tolkningar, ta del av andras resonemang och samtala om textens innehåll tillsammans med lärare och klasskamrater. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som att lärande utvecklas genom deltagande i gemensamma aktiviteter där elever successivt tillägnar sig nya sätt att tänka och tolka texter genom stöttning och interaktion (Vygotskij, 1978). Lärarens roll

blir därmed att organisera undervisningen så att elever ges möjlighet att delta aktivt i dessa samtal och utveckla sina resonemang i dialog med andra.

Den tredje didaktiska implikationen handlar om att strukturera undervisningen som en sammanhängande process. Resultaten visar att undervisningen ofta organiseras före, under och efter läsning, där olika former av stöd ges i olika faser. Detta kan förstås som en didaktisk struktur som bidrar till att göra läsningen mer tillgänglig och meningsfull för eleverna (Reichenberg, 2014). Ur ett sociokulturellt perspektiv kan denna struktur tolkas som en form av stöttning, det som ofta benämns som scaffolding, där läraren temporärt stödjer elevernas förståelse och gradvis överför ansvar till eleverna (Vygotskij, 1978).

Den fjärde didaktiska implikationen rör anpassning som en didaktisk och relationell praktik. Resultaten visar att anpassning inte främst handlar om enskilda stödinsatser, utan om hur undervisningen kontinuerligt formas i relation till elevernas förutsättningar. Detta innefattar exempelvis hur texter väljs, hur stöd ges och hur undervisningen organiseras för att skapa delaktighet (Reichenberg, 2014). I linje med tidigare forskning (Egerhag et al., 2023) kan anpassning förstås som en process där undervisningen görs tillgänglig utan att kunskapskraven sänks. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta å andra sidan förstås som att läraren arbetar inom elevernas proximala utvecklingszon, där stödet anpassas för att möjliggöra deltagande i aktiviteter som eleverna ännu inte klarar på egen hand (Vygotskij, 1978).

Sammanfattningsvis visar studiens resultat att läsförståelseundervisning behöver förstås som mer än arbete med enskilda strategier. Strategiernas betydelse ligger i hur de synliggörs, modelleras och används i meningsfulla textsammanhang. Detta innebär att läsförståelseundervisning behöver förstås som en didaktisk helhet där lärarens medvetna organisering av strategiarbete, stöttning och anpassning får betydelse för elevers möjligheter att utveckla ett mer självständigt och medvetet läsande (Duke & Pearson, 2002; Palincsar & Brown, 1984).

7.4 Förslag till vidare forskning

Studiens resultat har bidragit med kunskap om hur lärare beskriver sitt arbete med läsförståelseundervisning och vilken betydelse läsförståelsestrategier ges i dessa beskrivningar. Samtidigt har studien aktualiserat flera frågor som inte har varit möjliga att besvara inom ramen för undersökningen. Eftersom studien bygger på intervjuer synliggörs framför allt lärarnas uppfattningar om undervisningen, medan den konkreta klassrumspraktiken förblir mindre synlig. Detta innebär inte enbart en metodologisk begränsning utan pekar också ut flera relevanta områden för framtida forskning.

Ett område som framstår som särskilt angeläget rör relationen mellan lärarnas beskrivningar och den undervisning som faktiskt genomförs i klassrummet. Resultaten visar att flera lärare beskriver arbetssätt som tydligt kan kopplas till läsförståelsestrategier, även när strategierna inte benämns explicit. Detta väcker frågor om hur strategiarbetet tar form i praktiken och hur elever möter dessa strategier i undervisningen. Framtida forskning skulle därför kunna kombinera klassrumsobservationer och intervjuer för att undersöka hur strategier modelleras, synliggörs och används i autentiska undervisningssituationer. Ett sådant upplägg skulle kunna bidra till ökad förståelse för relationen mellan lärares intentioner och den undervisning som faktiskt kommer till uttryck i klassrummet. Samtidigt skulle det ge möjlighet att studera de spontana interaktioner som intervjuer har svårt att fånga.

Ett annat område som aktualiseras av resultaten handlar om synliggörandet av elevers förståelse. Ett återkommande resultat i studien är att lärare använder frågor, textsamtal och modellering för att få syn på hur elever tolkar och förstår texter. Samtidigt väcker resultaten frågor om vilka elevers förståelse som faktiskt blir synlig i undervisningen. Tidigare forskning har visat att elever har olika språkliga förutsättningar att delta i undervisningens samtal (Schmidt & Molin, 2024; Wedin & Wessman, 2017). Framtida forskning skulle därför kunna undersöka hur olika elevgrupper ges möjlighet att uttrycka och synliggöra sin förståelse samt vilka undervisningsformer som skapar goda förutsättningar för delaktighet. Ett sådant perspektiv skulle kunna bidra till ökad kunskap om relationen mellan läsförståelse, inkludering och likvärdighet.

Studien aktualiserar även frågor om elevers egen förståelse av läsförståelsestrategier. Eftersom fokus har legat på lärarnas perspektiv saknas kunskap om hur elever själva uppfattar och använder strategier i sitt läsande. Detta framstår som särskilt relevant mot bakgrund av resultaten kring synliggörande och modellering. Framtida forskning skulle därför kunna undersöka hur elever beskriver sitt eget läsande, vilka strategier de upplever sig använda och hur deras strategimedvetenhet utvecklas över tid. Ett sådant fokus kan relateras till Flavells (1979) teori om metakognition, där medvetenhet om det egna tänkandet framhålls som central för lärande. Genom att inkludera elevperspektivet kan forskningen bidra med en djupare förståelse av hur strategiundervisning uppfattas och omsätts av de elever som undervisningen riktar sig till.

Ytterligare en fråga som väcks av resultaten handlar om graden av explicit undervisning. Lärarna beskriver strategiarbete på olika sätt, där vissa talar explicit om strategier medan andra beskriver arbetssätt som kan kopplas till strategier utan att använda själva strategibegreppet. Detta aktualiserar frågan om vilken betydelse graden av explicit undervisning har för elevers utveckling av läsförståelse och strategisk medvetenhet. Framtida forskning skulle därför kunna jämföra olika former av strategiundervisning och undersöka hur dessa påverkar elevers möjligheter att utveckla ett självständigt och reflekterande läsande. Ett sådant forskningsområde skulle kunna bidra till en mer nyanserad förståelse av relationen mellan strategiundervisning, metakognition och läsförståelseutveckling.

Sammantaget visar studien behovet av fortsatt forskning som inte enbart undersöker hur lärare beskriver sitt arbete med läsförståelseundervisning, utan också hur undervisningen tar form i praktiken, hur elever upplever den och vilka faktorer som påverkar utvecklingen av läsförståelse. Resultaten pekar mot att läsundervisning är en komplex verksamhet där strategiarbete, synliggörande, stöttning och anpassning samspelar. För att förstå dessa processer mer fullt ut behövs därför studier som kombinerar olika perspektiv och datainsamlingsmetoder samt undersöker undervisningen i flera olika kontexter.

8. SLUTSATS

Studiens övergripande slutsats är att läsförståelseundervisning inte kan förstås enbart som arbete med enskilda läsförståelsestrategier. Resultaten visar i stället att strategiernas betydelse är nära sammanlänkad med hur lärare synliggör förståelse, organiserar gemensamma samtal, erbjuder stöttning och anpassar undervisningen utifrån elevers olika förutsättningar.

Analysen visar att den mest avgörande skillnaden mellan lärarnas beskrivningar inte handlar om vilka strategier som används, utan om hur de synliggörs i undervisningen. När strategier modelleras, benämns och diskuteras ges elever möjlighet att utveckla en medvetenhet om sitt eget läsande. När strategierna däremot används mer implicit riskerar de att förbli en del av den gemensamma aktiviteten utan att eleverna utvecklar samma strategimedvetenhet.

Resultaten visar också att undervisningen präglas av kontinuerlig stöttning och uppföljning av elevers förståelse. Genom frågor, återberättande, modellering och gemensamma textsamtal ges elever möjlighet att uttrycka, pröva och utveckla sina tolkningar av texter. Undervisningen riktas inte enbart mot att förstå det som uttrycks direkt i texten, utan även mot att utveckla en fördjupad och tolkande förståelse där eleverna får resonera, dra slutsatser och skapa mening bortom textens yta.

Vidare framträder anpassning som en integrerad del av undervisningen. Lärarna beskriver hur stöd ges genom exempelvis variation i textnivå, begreppsstöd, bildstöd, differentierade frågor och olika sätt för elever att visa sin förståelse. Anpassning framstår därmed inte som enskilda stödinsatser, utan som en del av undervisningens organisering där elever med olika förutsättningar ges möjlighet att delta och utvecklas.

Sammantaget visar resultaten att läsförståelseundervisning behöver förstås som en didaktisk praktik där stöttning, interaktion, synliggörande och anpassning samspelar. Resultaten bekräftar tidigare forskning (Duke & Pearson, 2002; Palincsar & Brown, 1984), som betonar betydelsen av lärarledd vägledning och gemensamt meningsskapande i arbetet med läsförståelse, men bidrar samtidigt med en fördjupad förståelse av hur lärare beskriver arbetet med att göra elevers förståelse synlig i undervisningen.

Studiens kunskapsbidrag ligger därför inte främst i att visa att lärare använder läsförståelsestrategier, eftersom detta redan har visats i tidigare forskning. Bidraget ligger i stället i att synliggöra hur läsförståelse utvecklas genom samspelet mellan strategiarbete, stöttning, anpassning och gemensamt meningsskapande. Resultaten visar att dessa delar inte framträder som separata komponenter i undervisningen, utan som ömsesidigt beroende delar av samma undervisningspraktik. Studien bidrar därmed med en fördjupad förståelse av hur lärare organiserar och motiverar arbetet med läsförståelse i grundskolans tidigare år.

REFERENSER

Agnafors, M. & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. 1 uppl. Malmö: Gleerups.

Andreasson, I. & Wolff, U. (2015). "Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden – A text analysis of individual education plans". *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), s. 1–15. https://eric.ed.gov/?id=EJ1094804

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

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

Duek, S., Lindholm, A. & Ljung Egeland, B. (2022). "Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadieklass". *Utbildning & Lärande*. https://doi.org/10.58714/ul.v16i1.11296

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*. 3 uppl. Newark, DE: International Reading Association, s. 205–242. https://doi.org/10.1598/0872071774.10

Egerhag, H., Fälth, L., Nilvius, C., Selenius, H. & Svensson, I. (2023). "Promoting decoding among young students with Swedish as a first and second language within a response to intervention model". *Journal of Critical Education Studies*, 14(2), s. 45–67. https://doi.org/10.37291/2717638X.20

Egerhag, H., Selenius, H., Fälth, L. & Svensson, I. (2023). "Decoding intervention for L2 students in Sweden: A single-subject design study". *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), s. 521–536. https://eric.ed.gov/?id=EJ1399424

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. 1 uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry". *American Psychologist*, 34(10), s. 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Fälth, L., Selenius, H. & Egerhag, H. (2023). "A cross-sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden". *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), s. 357–371. https://eric.ed.gov/?id=EJ1382959

Langeloo, A., Mascareño, M. L., Deunk, M. I., Klitzing, N. & Strijbos, J.-W. (2019). "A systematic review of teacher–child interactions with multilingual young children". *Review of Educational Research*, 89(4), s. 536–568. https://doi.org/10.3102/0034654319855619

Nordström, T., Fälth, L. & Danielsson, H. (2025). "Evaluating the Simple View of Reading model: Longitudinal testing and applicability to the Swedish language". *Education Sciences*, 15(3), s. 260. https://doi.org/10.3390/educsci15030260

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm

Othman, Y., Mahamud, Z & Jaidi, N. (2014) *The Effects of Metacognitive Strategy in Reading Expository Text*
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071181.pdf

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". *Cognition and Instruction*, 1(2), s. 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.

Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse: Textarbete i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Schmidt, C. & Molin, L. (2024). "Paradoxes of access to equity: Multilingual primary school classroom practices". *Language and Education*, 38(2), s. 120–136. https://eric.ed.gov/?id=EJ1414103

Skollagen (2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2022). *Svenska*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på: https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan

Sparreskog, C. R. (2023). "Pedagogical collaboration for multilingual support in Swedish compulsory schools – multilingual study guidance tutors' perspectives". *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), s. 310–326. https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2226365

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Vega, H., Howell, E., Kaminski, R. & Bates, C. C. (2024). "Reaching teachers of early multilingual learners through professional development: A systematic literature review". *Language and Education*, 38(4), s. 345–362. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.23220

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

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

Wedin, Å. & Wessman, A. (2017). "Multilingualism as policy and practice in elementary school". *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), s. 767–786. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146688.pdf

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. 2 uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: F–3*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ylenfors, M., Malmqvist, J., Möllås, G. & Rack, J. (2022). "Arbete för flerspråkiga elever som möter svårigheter i läs- och skrivutveckling – en enkätstudie". *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(1), s. 1–18. https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3197

Åkesson, E. (2024). "Teoretisk tematisk analys". I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. 4 uppl. Stockholm: Liber.

BILAGOR

Bilaga 1 – Informationsbrev:

Hej!
Vi är två lärarstudenter vid Högskolan i Borås, Tanja Noorani och Rinesa Turkaj, och läser vår sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning F–3. Inom ramen för vår utbildning genomför vi för närvarande vårt examensarbete. Studien syftar till att genom intervjuer med verksamma lärare undersöka hur undervisning i läsförståelsestrategier utformas i grundskolan samt hur dessa strategier används i klassrumsundervisningen för att stödja elevers läsförståelse.

Fokus för studien ligger på lärares beskrivningar av sitt undervisningsarbete, särskilt vilka strategier som används och hur dessa integreras i den dagliga undervisningen. Därför vill vi höra om du skulle vara intresserad av att medverka i vår studie genom att delta i en intervju.

Studien genomförs i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att du som deltagare får tydlig information om studiens syfte, att deltagandet är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst, samt att allt insamlat material behandlas konfidentiellt och endast används för studiens ändamål.

För att säkerställa konfidentialitet och anonymitet kommer deltagarna att avidentifieras i studien och benämnas med beteckningar som L1, L2, L3, L4 och L5. Inga uppgifter som kan identifiera enskilda personer eller verksamheter kommer att redovisas. Inte heller information om verksamhet, kommun, land, ålder eller andra personliga kännetecken som skulle kunna kopplas till deltagarna kommer att inkluderas i studiens resultat eller presentation.

Om du väljer att delta kommer intervjun att genomföras i form av ett samtal och spelas in med ljudupptagning. Inspelningen görs för att säkerställa att inget relevant innehåll går förlorat och för att möjliggöra ett mer närvarande och aktivt samtal under intervjun. Det inspelade materialet kommer att transkriberas och hanteras av oss som genomför studien, samt vid behov vara tillgängligt för behöriga vid Högskolan i Borås. Inga obehöriga kommer att ta del av materialet. För att vi ska kunna genomföra intervjuerna krävs ett signerat samtycke där du medger ditt godkännande att delta. Blanketten överlämnas vid intervjun och kommer sedan att samlas in. Vi hoppas att du vill medverka i vår studie och bidra med dina erfarenheter. Om du har frågor eller önskar mer information är du varmt välkommen att kontakta oss.

Vänliga hälsningar
Tanja Noorani & Rinesa Turkaj

Bilaga 2 – Samtyckesblanketten:

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig
Som en del av kursen Examensarbete, del 2 CF6E80 vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att bidra med kunskap om hur undervisning i läsförståelse utformas i grundskolan genom att undersöka vilka strategier lärare använder och hur dessa integreras i den dagliga undervisningen i svenska för att stödja elevers förståelse av texter. Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt ålder, utbildning, antal år i

yrket, årskurs på elevgrupp och vilka ämnen du undervisar i. Uppgifterna kommer att användas för att utvärdera och få en bild av hur lärare undervisar i läsförståelsestrategier

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 avidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

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

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

_____

Underskrift

_____

Namnförtydligande

_____

Ort och datum

Bilaga 3 – Intervjufrågorna:

Inledande frågor:

1.Kan du berätta om din erfarenhet av att undervisa i läsning och läsförståelse?

2.Hur skulle du beskriva den elevgrupp du arbetar med?

3.Vilken roll upplever du att läsförståelse har i din undervisning?

4.Hur har du fått kunskap om läsförståelsestrategier?

Lärares användning av läsförståelsestrategier i svenskundervisningen:

1.Vad innebär det enligt dig att förstå en text?

2.Hur märker du att eleverna har förstått eller inte förstått det de läser?
Följdfråga:(*Hur går du tillväga?*)

3.Vilka delar av läsförståelsen upplever du som särskilt utmanande för elever?
Följdfråga : (*Hur beskriver du ditt arbete när elever möter sådana utmaningar?*)

4.Vilka läsförståelsestrategier använder du i din undervisning?

5.Är det någon strategi du arbetar mer med, respektive mindre?
Följdfråga: (*Varför?*)

6.Vilka svårigheter möter du i undervisningen som syftar till att utveckla läsförståelse?

7.Vad upplever du som den största utmaningen respektive möjligheten i arbetet med läsförståelsestrategier?

8.Hur har din syn på undervisning för läsförståelse förändrats över tid?

9.Finns det någonting som du upplever är särskilt betydelsefullt för att elever ska kunna utveckla läsförståelse?

Anpassning av läsförståelsestrategier utifrån elevers olika förutsättningar:

1.Hur skulle du beskriva hur du arbetar med läsförståelse i relation till elevers olika förutsättningar?

2.Hur skulle du beskriva ditt arbete med att stödja elevers förståelse av texter?

3.Hur resonerar du kring vilket stöd elever kan behöva i arbetet med texter?

4.Hur upplever du att ditt sätt att stödja elever förändras över tid?

5.Finns det något i ditt arbetssätt som du upplever är särskilt betydelsefullt för vissa elever?

6.Kan du ge någon/några exempel på hur du anpassat en text eller uppgift?

Avslutning:

1.Är det något annat kring undervisningen av läsförståelse som inte har berörts som du ändå vill lyfta fram?

2.Finns det något från din erfarenhet som du tänker är viktigt att ha med sig i arbetet med läsförståelse?

HÖGSKOLAN
I BORÅS

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