GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur förstår du vad du läser?

- En kvalitativ studie om tredjeklasselevers användning av lässtrategier -

Malin Hedberg Kiltorp och Anna Nydén

Självständigt arbete L3XA2A
Vårterminen 2023

Examinator: Djamila Fatheddine

Sammanfattning

Titel: Hur förstår du vad du läser? En kvalitativ studie om tredjeklasselevers användning av lässtrategier.
Title: How do you understand what you are reading? A qualitative study of third grade pupils' use of reading strategies.
Författare: Malin Hedberg Kiltorp och Anna Nydén
Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)
Examinator: Djamila Fatheddine
Nyckelord: lässtrategier, unga läsare, läsförståelse, explicit undervisning, lågstadiet, grundskola, *reading strategies, reading comprehension, pupils, elementary school*.

Den här studiens syfte är att undersöka vilka lässtrategier elever i årskurs 3 använder sig av under sin läsning. För att besvara syftet utformades tre frågeställningar över vilka lässtrategier elever i årskurs 3 säger att de använder, vilka lässtrategier de använder och hur medvetna de är över sin lässtrategianvändning. För att få ett till perspektiv att jämföra med ställdes en fjärde fråga om hur lärare i årskurs 3 uppfattar undervisning om lässtrategier. Tolv elever i årskurs 3 från två olika skolar deltog i studien genom ett bekvämlighetsurval samt deras två klasslärare. Metoden som valdes är kvalitativa semistrukturerade elevintervjuer som kompletterades med korta observationer över elevernas högläsning. Därtill gjordes även kvalitativa semistrukturerade intervjuer med lärarna. För att analysera resultaten hämtar den här studien analysverktyg från det sociokulturella perspektivet men även ifrån receptionsteori och metakognition. Resultaten visar att eleverna använder flera olika lässtrategier och att liknande mönster förekommer oberoende av elevernas läsförmåga. Eleverna visar på en god medvetenhet om vilka lässtrategier som de har tillgång till och som de använder, när jämförelser görs mellan de strategier som eleverna uppger att de använder och de strategier som de praktiskt tillämpar under observationen. Vidare visar eleverna förmågan att reflektera över sin lässtrategianvändning och korrigera läsningen om problem uppstår, vilket visar på en metakognitiv medvetenhet. I relation till lärarna visar resultaten att lärarna mestadels undervisar implicit om lässtrategier, bland annat med hjälp av läromedel. Lärarna uppger att de även använder högläsningen som medel för att modellera och undervisa om de lässtrategier som eleverna uppger att de använder. Till största del sker lässtrategiundervisningen i årskurs 1 och 2.

Innehåll

1. Inledning ... 1
1.1 Syfte och frågeställningar ... 2
1.2 Disposition ... 2
2. Begreppsdefinitioner ... 2
2.1 Läsförståelse ... 2
2.2 Lässtrategier ... 3
2.3 Starka och svaga läsare ... 3
2.4 Explicit och implicit undervisning ... 3
2.5 Reciprokal Teaching (RT) ... 3
2.6 En läsande klass och Läsfixarna ... 3
3. Tidigare forskning ... 4
3.1 Elevers lässtrategitillämpning ... 4
3.1.1 Med intervention ... 4
3.1.2 Utan intervention ... 5
3.1.3 Elevers metakognition ... 6
3.2 Lärarnas lässtrategiundervisning ... 7
4. Teoretisk förankring ... 8
4.1 Sociokulturellt perspektiv ... 8
4.1.1 Den proximala utvecklingszonen ... 8
4.2 Receptionsteori ... 9
4.2.1 Langers föreställningsvärld ... 9
4.2.2 Rosenblatts transktionsbegrepp ... 10
4.2.3 Textkopplingar och inferenser ... 10
4.3 Metakognition ... 11
5. Metod ... 11
5.1 Metodval ... 11
5.2 Urval ... 12
5.3 Avgränsningar ... 12
5.4 Genomförande och efterarbete ... 13
5.5 Metoddiskussion ... 14
5.6 Pålitlighet, trovärdighet och överförbarhet ... 15
5.7 Forskningsetiska aspekter ... 16
6. Resultat och analys ... 16

6.1 Bakgrund om elevernas läsning ... 16
6.1.1 Lässtunden och läsvanor i skolan och i hemmet ... 16
6.1.2 Elevernas tankar om en god läsare ... 17
6.2 Elevernas användning av lässtrategier ... 18
6.2.1 Förutspå ... 18
6.2.2 Reda ut oklarheter ... 19
6.2.3 Sammanfatta ... 20
6.2.4 Ställa frågor ... 21
6.2.5 Dra slutsatser ... 22
6.2.6 Visualisera och skapa inre bilder ... 24
6.2.7 Inferenser och textkopplingar ... 26
6.2.8 Lässtrategitillämpning under observationen ... 27
6.2.9 Sammanfattning av elevernas lässtrategitillämpning ... 28
6.3 Lärarnas perspektiv på läsning och lässtrategier ... 29
6.3.1 Läsaktiviteter ... 29
6.3.2 Högläsning och lässtrategitillämpning i undervisningen ... 31
6.3.3 Läsfixarna som ett verktyg för lässtrategitillämpning? ... 33
6.3.4 Sammanfattning av lärarnas syn på lässtrategiundervisning ... 34
7. Diskussion ... 34
7.1 Elevernas perspektiv på läsning och tillämpning av lässtrategier ... 34
7.2 Elevers metakognition ... 35
7.3 Lärarnas perspektiv på läsning och läsundervisning ... 36
7.4 Didaktiska implikationer ... 38
7.5 Diskussion om resultatet ... 38
8. Slutsats ... 39
8.1 Förslag på framtida forskning ... 39
Referenser ... 41
Bilaga 1: Samtyckesblankett till elevintervju ... 44
Bilaga 2: Samtyckesblankett till lärarintervju ... 45
Bilaga 3: Högläsningstexten ... 46
Bilaga 4: Intervjuguide till elevintervju ... 47
Bilaga 5: Intervjuguide till lärarintervju ... 48
Bilaga 6: Tabell över lässtrategitillämpningar ... 50

1. Inledning

I en tid där informationsflödet ständigt tycks finns närvarande och tillgängligt är det viktigt att kunna förstå, tolka och bearbeta olika texter som vi exponeras för. Även i skolundervisningen är det av vikt att elever lär sig läsa, tolka och förstå olika typer av texter (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2022 s. 224). I takt med att eleverna blir äldre ökar mängden text som de ska kunna bearbeta. Enligt Gough och Tunmer (1986) består läsning av två delar, vilket begreppet *The Simple View of Reading* tydliggör genom ekvationen *läsning = avkodning x språkförståelse*. Att avkoda en text betyder att man kan läsa det skrivna ordet men därtill behövs också en förståelse för det lästa. De båda produkterna avkodning och språkförståelse i ekvationen är beroende av varandra för att läsning ska kunna ske. För en effektiv och framgångsrik läsförståelse behöver läsaren därmed behärska både avkodning och språkförståelse (Gough & Tunmer, 1986).

Under flera år på 2000-talet visade internationella undersökningar såsom PISA[1] och PIRLS[2] en nedgående trend gällande svenska elevers läsförståelse. För att åtgärda detta infördes projekten *Läslyftet*[3] och *En läsande klass*[4] som båda syftade till att höja elevernas läsförståelse. Senare undersökningar mellan åren 2015–2018 visar återigen en uppgång hos de svenska eleverna, men skillnaderna mellan starka och svaga läsare har ökat (Skolverket, 2019; Skolverket, 2023). En debatt om den senaste PISA-undersökningen 2018 tillkom också då det framkom att många elever exkluderats från att delta och undersökningens tillförlitlighet ifrågasattes. Riksrevisionen granskade fallet och visade på brister i uppföljningsarbetet gällande elevurvalet (Riksrevisionen, 2021). Den senaste PIRLS-mätningen från 2021 visar dock återigen ett försämrat resultat i svenska elevers läsförståelse (Skolverket, 2023). Nedgången gäller även elever från övriga deltagande länder i Europa (ibid.).

För att förbättra och underlätta textförståelse kan en läsare använda flera lässtrategier. Lärare ska förse elever med dessa mentala verktyg som de vid behov kan tillämpa under sin läsning (*Lgr22*, 2022, s. 225). Undervisning om lässtrategier kan ske explicit och/eller implicit, men flera studier visar att explicit strategiundervisning ger bättre resultat och därför är att föredra vilket har visats där interventioner har använts som metod (Palincsar & Brown, 1984; Reichenberg & Löfgren, 2014; Völlinger m.fl., 2018).

Det har varit svårt att hitta studier om elevers egen användning av lässtrategier utan interventioner, främst i svensk kontext, vilket gör detta fält intressant att undersöka mer. Vilka lässtrategier använder svenska elever sig av i de lägre årskurserna? Vid läsning behöver elever

---

[1] PISA står *för Programme for International Student Assessment* och är en internationell studie som vart tredje år undersöker 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Ämnesområdet läsförståelse började testas från år 2000 (Skolverket, 2019).

[2] PIRLS står för *Progress in International Reading Literacy Study* och är en internationell studie som vart femte år undersöker läsförmåga hos elever i årskurs 4. Sverige har deltagit i samtliga PIRLS-undersökningar sedan uppstarten 2001 (Skolverket, 2023).

[3] Statlig satsning på att höja elevers läsförståelse genom kompetensutbildning av lärare (Skolverket, u.å.).

[4] Läsprojekt av Widmark som distribuerades gratis till lärare och syftade till att förbättra elevers läsförståelse. Trots goda resultat har projektet fått kritik för att sakna vetenskaplig förankring (Läsrörelsen, 2014; Larsson, 2014). Då projektet samt hemsidan för *En läsande klass* är nedlagt är det svårt att finna vidare information.

tillämpa någon sorts lässtrategi, oavsett om det sker medvetet eller omedvetet, för att förstå texten. Detta vill vi genom den här studien undersöka vidare.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka hur elever i årskurs 3 använder lässtrategier vid läsning. Vidare undersöks även om eleverna är medvetna om vilka strategier de använder och om de kan reflektera över sin läsning på ett medvetet sätt. För att få en djupare bild av den undervisning som eleverna får gällande lässtrategitillämpning och som kan påverkar deras egen användning av dessa, är ett ytterligare syfte att undersöka lärares syn på lässtrategitillämpning.

Studiens frågeställningar är:

- Vilka lässtrategier säger sig elever i årskurs 3 använda sig av i sin läsning?
- Vilka lässtrategier använder sig elever i årskurs 3 av i sin läsning?
- Hur medvetna är elever i årskurs 3 om sina lässtrategianvändningar?
- Hur uppfattar lärare i årskurs 3 undervisning om lässtrategier?

1.2 Disposition

Den här studien är indelad i åtta kapitel, vilka är *inledning*, *begreppsdefinitioner*, *tidigare forskning*, *teoretisk förankring*, *metod*, *resultat*, *diskussion* samt *didaktiska implikationer*, *slutsats och vidare forskning*. I inledningen presenteras studiens syfte och frågeställningar, medan i nästkommande kapitel definieras studiens centrala begrepp. I kapitel 3 redogörs för tidigare forskning som är väsentlig för denna studie och därefter presenteras studiens teoretiska förankring i kapitel 4, där det sociokulturella perspektivet tillsammans med receptionsteori och metakognition utgör studiens ramverk. I kapitel 5 redogörs för den valda metoden, urval, avgränsningar, genomförande samt metoddiskussion. Därefter redovisas studiens resultat i kapitel 6 och i kapitel 7 diskuteras resultaten utifrån studiens syfte och frågeställningar samt didaktiska implikationer. I det avslutande kapitlet behandlas de slutsatser som dras av studien och därefter lämnas förslag på vidare forskning.

2. Begreppsdefinitioner

Nedan definieras centrala begrepp som används i den här studien. Ytterligare begreppsförklaringar återfinns i kapitel *4. Teoretisk förankring*.

2.1 Läsförståelse

Enligt Gough och Tunmer (1986) är läsning och läsförståelse beroende av att läsaren både kan avkoda texten och ha en förståelse för vad orden betyder, vilket visas i formeln *läsning = avkodning x språkförståelse*. *Läsförståelse* uppstår när läsaren behärskar båda dessa delar. Vidare ser Elleman och Compton (2017) läsförståelse som en komplex färdighet som kräver att flera kognitiva processer samspelar. Läsförståelse är enligt dem när läsaren tillägnar sig en förståelse och skapar en sammanhängande bild av texten, medan Westlund (2013) beskriver läsförståelse som att läsaren, förutom att förstå texten, även kan använda sig av informationen i texten. Genom tillämpning av olika lässtrategier är läsaren aktiv under läsningen. Bråten (2008, s. 14–15) lyfter i stället två andra grundläggande aspekter av läsförståelse – att hitta

författarens syfte med texten samt att skapa en egen mening ur texten. Han menar att läsförståelse kräver en interaktion mellan läsare och text vilket skapar en djupare förståelse. Den här studien utgår ifrån Westlunds (2013) och Bråtens (2008) definitioner av läsförståelse.

2.2 Lässtrategier

Lässtrategier kan beskrivas som en reflekterande aktivitet som individer avsiktligt utnyttjar för att få en djupare förståelse (Oxford m.fl., 2014). Vidare redogör Westlund (2013, s. 51) för att lässtrategier är mentala redskap som utnyttjas för att skapa mening i en text. Begreppen *lässtrategi* (reading strategies) och *läsförståelsestrategier* (reading comprehension strategies) förekommer båda i forskning men samlas i denna text under begreppet lässtrategier.

2.3 Starka och svaga läsare

Starka läsare kännetecknas enligt Westlund (2009, s. 93–94) av att de använder tidigare erfarenheter, har en positiv inställning och goda läsvanor samt att de kan tillämpa och reglera strategier för att få bättre textförståelse. I kontrast till starka läsare saknar ofta *svaga läsare* läslust, har svårt att uppfatta viktig information och textens huvudbudskap samt använder lässtrategier felaktigt. Båda begreppen används i denna studie.

2.4 Explicit och implicit undervisning

Bråten (2008, s. 230) beskriver *explicit* undervisning som en konkret och direkt lässtrategiundervisning. Läraren förklarar och modellerar sin egen strategitillämpning genom att exempelvis att tänka högt, vilket ger eleverna en grund och en förutsättning för att de ska bli självständiga strategianvändare. Vid *implicit* lässtrategiundervisning benämns inte lässtrategierna med namn och strategianvändningen synliggörs inte för eleverna genom exempelvis modellering. Målet med implicit undervisning är att eleverna ska förstå textinnehållet, vilket mestadels sker genom att lärare förklarar svåra ord eller ställer textrelaterade frågor till eleverna.

2.5 Reciprokal Teaching (RT)

Reciprocal Teaching, RT, är en explicit undervisningsmodell för att främja läsförståelse (Palincsar & Brown, 1984). RT innehåller de fyra lässtrategierna *förutspå* (predicting), *sammanfatta* (summarizing), *ställa frågor* (questioning) och *reda ut oklarheter* (clarifying). Syftet med RT är att utveckla och förbättra elevernas läsförståelseprocesser. Modellen innebär att läraren förklarar och modellerar en lässtrategi, som sedan diskuteras med eleverna. Därefter överlåts ansvaret på eleverna att själva modellera användningen av strategin.

2.6 En läsande klass och Läsfixarna

En läsande klass är ett svenskt projekt av Widmark (Läsrörelsen, 2014). Materialet till detta projekt innehöll bland annat en antologi med olika texttyper samt utförlig studiehandledning och gavs ut gratis till lärare som en del av en satsning på att uppnå ökad läsförståelse hos låg- och mellanstadieelever. Projektet syftade till att uppmuntra lärare att avsätta 30 minuter varje dag till läsning och läsförståelse, samt att förse elever med enkla analysverktyg. Projektet pågick mellan åren 2014–2018 (Läsrörelsen, 2014).

Läsfixarna ingår i projektet *En läsande klass* och är en konkret undervisningsmodell för tillämpning av lässtrategier. *Läsfixarna* är inspirerade av läsförståelseforskare Westlunds

(2009, s. 212, 336) vidareutvecklande arbete kring RT (se ovan 2.2.5) och består av fem figurer som motsvarar varsin lässtrategi – *spågumman* (förutspå), *reportern* (ställa frågor), *detektiven* (reda ut oklarheter), *cowboyen* (sammanfatta) och *konstnären* (se inre bilder). Läsfixarna används som analysverktyg för att angripa och bearbeta en text, med syfte att uppnå en djupare förståelse av texten (Widmark, 2014).

Projektet *En läsande klass* och *Läsfixarna* har kritiserats för att sakna vetenskaplig grund (Damber & Nilsson, 2014; Larsson, 2014). Kritik har även riktats mot en mekanisk tillämpning av lässtrategierna, där fokus läggs på lässtrategitillämpningen och där textförståelsen samt läsupplevelsen blir sekundärt (Höglund, 2014). En av de som förhöll sig kritisk till *Läsfixarna* var Westlund som menade att hennes forskning reducerades till en isolerad färdighetsträning av lässtrategier i stället för att uppnå en djupare läsförståelse (Larsson, 2014).

3. Tidigare forskning

Den forskning som presenteras i detta kapitel berör till övervägande del lågstadieelevers tillämpning av olika lässtrategier, men även lärares undervisning om dessa, för att överensstämma med den här studiens syfte. Studier gällande mellan- och högstadieelevers lässtrategitillämpning har inte tagits i beaktande. Förutom de fåtal svenska studier som finns att tillgå inom ämnet, ingår även studier från USA och Europa, då dessa är lättillgängliga och relativt applicerbara i en svensk kontext. Övervägande del av artiklarna berör samtida forskning och är publicerade mellan åren 2009 och 2020.

Kapitlet delas in i tre teman. Det första temat berör elevernas *lässtrategitillämpning*, det andra temat tar upp *elevernas metakognition* och det tredje temat redovisar *lärarnas lässtrategiundervisning*.

3.1 Elevers lässtrategitillämpning

Nedan beskrivs studier av elevtillämpningen av lässtrategier med och utan intervention, samt elevers metakognition.

3.1.1 Med intervention

Flera studier som gjorts gällande elevers lässtrategitillämpning har använt någon form av intervention (Moir, Boyle &Woolfson, 2020; Palincsar & Brown, 1984; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Reichenberg & Löfgren, 2014; Völlinger, Supanc & Brunstein, 2018). En intervention innebär att någon form av modell eller program har tillämpats med syfte att, i det här fallet, påverka elevernas lässtrategianvändning. Efter studien utvärderas i vilken utsträckning interventionens syfte uppnåddes.

Vid interventionsstudier av elevers läsförståelse och strategianvändning kan olika varianter av *Reciprocal Teaching*, RT, användas. RT är en explicit undervisningsmetod gällande lässtrategier, där de fyra lässtrategierna *förutspå, ställa frågor, reda ut oklarheter* samt *sammanfatta* lärs ut genom modellering av läraren. Tillämpningen av strategierna överlåts sedan successivt till eleverna. Modellen RT utformades av Palincsar och Brown (1984) genom två interventionsstudier, främst i årskurs 7, där 24 respektive 21 elever med lässvårigheter ingick. I studierna testades RT samt metoden *Location Information*, LI, som innebär informationssökning i en text. Syftet var att öka elevernas strategianvändning och läsförståelse. Resultaten

av studierna visar att de elever som använt RT presterade signifikant bättre på läsförståelsetestet efter genomförd intervention än eleverna med LI samt kontrollgrupperna.

Studier av Reichenberg och Emanuelsson (2014), Reichenberg och Löfgren (2014) samt Völlinger m.fl. (2018) är alla interventionsstudier som grundar sig på RT. Studiernas syften skiljer sig åt men gemensamt är att de vill förbättra elevernas läsförståelse genom en reglerad användning av lässtrategier. Eftersom studierna bygger på RT används strategierna *förutspå*, *ställa frågor*, *reda ut oklarheter* och *sammanfatta*. De två svenska interventionsstudierna av Reichenberg och Emanuelsson (2014) samt Reichenberg och Löfgren (2014) genomfördes med elever i årskurs 3 och visar båda på förbättrad läsförståelse hos eleverna efter intervention med RT. Även resultaten från den tyska interventionsstudien av Völlinger m.fl. (2018) visar på förbättrad läsförståelse och effektivare lässtrategianvändning hos interventionsgruppen. Programmet som tillämpades i studien av Völlinger m.fl. (2018) benämndes *Raffi and his friends* och strategierna som ingick var *förutspå*, *ställa frågor* och *reda ut oklarheter*. Forskarna valde bort strategin *sammanfatta* för att undvika kognitiv överbelastning hos de 140 eleverna, som gick i årskurs 3.

I Skottland genomförde Moir m.fl. (2020) en kvasiexperimentell studie som syftade till att undersöka det explicita undervisningsprogrammet *Strathclyde Higher Order Reading Skills*, SHORS, påverkan på elevers avkodningsförmåga, läsförståelse samt lässtrategitillämpning. I studien ingick 74 elever i åldrarna 9–10 år. I studien användes intervention, men grundades inte på RT, vilket synliggörs av att endast strategin *sammanfatta* är gemensam i RT och SHORS. Strategierna som framkommer i Moir m.fl. (2020) studie är *använda förkunskap*, *läsa om*, *slå upp svåra ord*, *visualisera* (skapa inre bilder), *göra inferenser*, *sammanfatta* det senast lästa och *återberätta* handlingens huvuddrag med egna ord. Resultatet visar att eleverna som deltog i programmet uppnådde en bättre läsförståelse.

Vid interventionsstudier av elevers läsförståelse och strategitillämpning styr interventionen i de flesta fall över vilka lässtrategier som används. Interventionerna av Palincsar och Brown (1984), Reichenberg och Emanuelsson (2014), Reichenberg och Löfgren (2014) samt Völlinger m.fl. (2018) är reglerade i lektionsplaneringar som anger när och hur de olika lässtrategierna introduceras och tillämpas. Vilka lässtrategier som eleven använder och när bestäms därmed genom interventionen. Detta gäller dock inte för studien av Moir m.fl. (2020) där eleverna inte styrdes i vilka lässtrategier som de skulle använda i programmet.

3.1.2 Utan intervention

I studier där intervention inte har tillämpats kan andra lässtrategier urskiljas som i Kragler och Martins (2009) kvalitativa studie där sex amerikanska elever i årskurs 1 ingick. Där framkommer att samtliga elever använder strategierna *ta hjälp av bokomslag*, *ta hjälp av bilder*, *visuella ledtrådar* och *be om hjälp*. Två av de sex eleverna *rättar sig själva* vid felläsning samt gör *inferenser* (personliga kopplingar). I en större kvalitativ studie av Martin och Kragler (2011) där 109 amerikanska elever i förskoleklass och årskurs 1 deltog, återkommer lässtrategierna *be om hjälp* och *ta hjälp av bilder* som vanligt förekommande strategier vid läsning. Även *ljuda svåra ord* används frekvent av respondenterna i studien. Mindre förekommande lässtrategier är *rätta sig själv* vid felläsning, vilket 37 % av eleverna i årskurs 1 tillämpar, samt att göra *inferenser*, vilket endast 8 av 109 elever använder sig av, vilket bekräftar resultaten i Kragler och Martins småskaliga studie från 2009.

Utvecklingen av 16 amerikanska elevers lässtrategitillämpning från första till tredje klass undersöktes av Kragler m.fl. (2015) i en longitudinell kvalitativ studie. Studien visar att strategierna *ta hjälp av bilder, ljuda svåra ord, läsa om* och *hoppa över text* tillämpas under samtliga tre år av eleverna. Strategin *rätta sig själv* vid felläsning förekommer också men i lägre utsträckning, men en utveckling av elevernas strategianvändning under de tre åren framgår. Likaså ett mer allmänt *tänkande* kring texten överges till förmån för effektivare strategier som *läsa om, göra inferenser* och *övervakning* av sin läsning.

Samma lässtrategier som framkommer i studierna av Kragler och Martin (2009), Kragler och Martin (2011) och Kragler m.fl. (2015), samt en progression mellan årskurserna återfinns i Cobbs (2017) kvalitativa storskaliga studie. I Cobbs (2017) studie deltog 228 amerikanska elever i förskoleklass till årskurs 5 och deras kännedom om effektiva strategier för förbättrad läsförståelse samt nivån av metakognitiv medvetenhet undersöktes. Resultaten visar att antalet strategier ökar ju äldre eleverna blir samt även graden av metakognition. I årskurs 1 tillämpas bland annat lässtrategierna *ta hjälp av bokomslag* för att förutse handlingen, *ta hjälp av bilder* för att förstå texten samt *visuella ledtrådar*. Strategierna *förutspå* och *läsa om* svåra ord eller textpassager tillkommer i årskurs 2 och *be om hjälp, slå upp svåra ord* och *ställa frågor till texten* tillkommer i årskurs 3. I årskurs 4 tillämpas dessutom strategierna att ta hjälp av *textuella ledtrådar,* göra *inferenser* och *sammanfatta* och i årskurs 5 förekommer även strategin *använda förkunskap*.

Jämförs elevers lässtrategianvändning i Cobbs (2017) amerikanska studie med en svensk kontext framträder vissa likheter. I Lindholms (2019) kvalitativa studie undersöktes vilka lässtrategier som åtta flerspråkiga elever i årskurs 5 tillämpade. Resultaten visar att eleverna använder strategierna *läsa om, använda förkunskap, morfologiska ledtrådar* och *textuella ledtrådar*. Tre av dessa fyra strategier återfinns i Cobbs (2017) studie gällande årskurs 4 och 5. Enligt Lindholm (2019) används lässtrategierna *använda förkunskap* och *läsa om* i högre utsträckning vid textförståelsesvårigheter.

I en nederländsk studie av Kraal m.fl. (2018) undersöktes starka och svaga läsares strategitillämpning samt läsförståelseprocesser. Eleverna i studien gick i årskurs 2. Resultaten visar att både starka och svaga läsare uppvisar liknande mönster gällande strategianvändningen, men att svaga läsare presterar sämre på läsförståelsetest. Studien visar även att textgenren påverkar elevernas textbearbetningsprocess samt val av lässtrategi. Vid läsning av skönlitterära texter gör eleverna fler *inferenser,* medan de vid faktatextläsning i större utsträckning *ställer frågor* till texten.

Av de sex studier som presenteras ovan (Kragler & Martin, 2009; Martin & Kragler, 2011; Kragler m.fl., 2015; Cobb, 2017) framgår det att lässtrategitillämpningen bland eleverna varierar. Dock återkommer de fyra strategierna *ta hjälp av bilder, be om hjälp, rätta sig själv* samt *göra inferenser.* Strategier som används mer sällan är *förutspå, ljuda svåra ord, läsa om* samt *slå upp svåra ord*.

3.1.3 Elevers metakognition

I följande avsnitt presenteras studiers innehåll och kopplingar till begreppet metakognition som förklaras i avsnitt 4.3.

I studier där jämförelser mellan årskurser görs, kan en ökad metakognitiv medvetenhet utläsas i takt med ökad ålder. I studien av Kragler och Martin (2009) syns en svag ökning av

metakognition mellan elever i förskoleklass och årskurs 1. En tydligare metakognitiv progression framkommer i den longitudinella studien av Kragler m.fl. (2015). I den uppmärksammas en uppgång av elevernas förmåga att *övervaka* sin läsning, *rätta sig själva* vid felläsning samt att *göra inferenser*, medan mindre effektiva strategier övergavs. Eleverna tenderar även att själva sluta rapportera vissa strategier som de använder, vilket forskarna menar kan visa på en automatiserad användning av dessa strategier. Även Cobbs (2017) studie visar på metakognitiv progression med ökad ålder och bekräftar därmed Kragler och Martins (2009) samt Kragler m.fl. (2015) resultat. I Cobbs (2017) studie framkommer det att fler strategier används med ökad ålder samt att de tillämpas på att mer effektivt och konsekvent sätt. Exempelvis ökar elevernas medvetenhet om vilka strategier som passar att använda före, under och efter läsning i de högre årskurserna. Detta kan kopplas till att eleverna med åldern utvecklar en större medvetenhet beträffande val av lämpliga lässtrategier samt hur och när dessa tillämpas i läsprocessen.

3.2 Lärarnas lässtrategiundervisning

Westlund (2013) visar i sin avhandling att kanadensiska och svenska lärare har olika definitioner av läsförståelse, vilket får konsekvenser för undervisningen. De kanadensiska lärarna bedömer elevernas läsförståelse utifrån *användning av lässtrategier*, *metakognition* och *meningsskapande* (ibid., s. 214–215). I undervisningen modellerar lärarna lässtrategitillämpningen explicit genom att bland annat tänka högt vid högläsning. Lässtrategierna som eleverna undervisas om är *förutspå, kunna visualisera text, ställa frågor/svara på frågor, göra inferenser* och *transformera sitt tänkande*. De svenska lärarna undervisar däremot inte explicit om lässtrategier och definierar inte läsförståelse utefter lässtrategianvändningen. I stället bedömer de graden av läsförståelse utifrån hur väl eleven kan *läsa högt, återberätta, besvara textrelaterade frågor* samt *hur mycket eleverna läser* (ibid., s. 164–165).

I en kvalitativ studie av Ness (2011) framkommer att strategierna *förutspå*, *använda förkunskaper*, *sammanfatta* och *svara på frågor* är de mest frekventa lässtrategierna som amerikanska lärare undervisar om. I studien observerades 20 amerikanska lärare och deras explicita undervisning om lässtrategitillämpning. Studien visar även att av årskurserna 1–5 så var det årskurs 3 som erhöll mest undervisningstid gällande lässtrategitillämpning medan årskurs 4 fick minst. Lärare kan också anpassa val av lässtrategi utefter elevernas behov, vilket visas i Lindholms (2016) kvalitativa studie, där lärarna stöttar sina flerspråkiga elever genom explicit lässtrategiundervisning enligt modellen RT. Utifrån lärarnas erfarenhet av elevernas kompetens och behov, valdes det att fokusera på strategierna *förutspå* och *reda ut oklarheter*. Lindholm (2016) noterade dock att fler strategier som *ta hjälp av bilder* även användes.

Flera av de presenterade studierna visar på en positiv inverkan på elevers läsförståelse efter explicit lässtrategiundervisning (Lindholm, 2016; Moir m.fl., 2020; Palincsar & Brown, 1984; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Reichenberg & Löfgren, 2014; Völlinger m.fl., 2018; Westlund, 2013). I vissa av studierna har även kontrollgrupper använts till den undersökta explicita undervisningen och därmed kunnat styrka resultatet (Moir m.fl, 2020; Palincsar & Brown, 1984; Völlinger m.fl., 2018).

4. Teoretisk förankring

För att analysera och tolka empiri behövs analysverktyg. Då denna studie fokuserar på elevers läsning och lässtrategitillämpning har vi valt att använda teorier gällande sociokulturellt perspektiv, receptionsteori samt metakognition. Läsning är en del av en social praktik och under läsningen sker ett samspel mellan läsare och text. För att läsaren ska kunna tillämpa lässtrategier effektivt behövs även en medvetenhet om den egna läsprocessen och när samt hur förståelsesvårigheter uppstår. Nedan presenteras inledningsvis det sociokulturella perspektivet, därefter receptionsteori och slutligen metakognition.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Inom det sociokulturella perspektivet ses lärande som något som sker i ett socialt och kulturellt sammanhang (Säljö[5], 2015, s. 89, 95). Lärandet uppstår genom interaktion mellan individer, exempelvis mellan elev och lärare eller mellan elev och elev, i ett socialt sammanhang. Samhället och kulturen som individen växer upp i formar och påverkar individen och går därför inte att bortse ifrån (ibid.).

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*. Mediering betecknar människors användning av *redskap* för att förstå omvärlden och agera i den (Säljö, 2020, s. 275). Dessa redskap kan vara antingen *materiella*, som penna och såg, eller *språkliga* (mentala) som teckensystem, symboler och begrepp som människan använder för att tänka och kommunicera med. I stor utsträckning förekommer språkliga och materiella redskap kombinerat, exempelvis genom litteratur (ibid., s. 275, 277). Den här studien fokuserar dock främst på mediering genom språkliga redskap och begreppen mediering och språkliga redskap används som analysverktyg för att synliggöra elevens tankar vid läsning. Språket har även en särställning som medierande redskap enligt Vygotskij, eftersom det tillåter människan att uttrycka sig, förstå och analysera världen (Säljö, 2020, s. 278). Språket och tanken är sammanbundna med varandra och varandras förutsättning. Detta gör språket till ”redskapens redskap” (ibid.).

Stöttning (eng. scaffolding) är också ett centralt begrepp och betecknar den hjälp en person tillhandahåller vid lärandet av ny kunskap (Wood m.fl. 1976). Läraren skapar en stödstruktur kring eleven där eleven får den hjälp den behöver för att klara uppgiften. I början behöver eleven mycket hjälp och stöttning av läraren men efterhand kan stödet minskas och sedan helt tas bort när förmågan behärskas av eleven (Wood m.fl., 1976). Begreppet stöttning förknippas ofta med den proximala utvecklingszonen. I den här studien används begreppet stöttning för att analysera den hjälp som eleven får i sin läsning av lärare och vårdnadshavare.

4.1.1 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen, (*Zone of Proximal Development*, ZPD), är en central del inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2015, s. 99; Säljö, 2020, s. 281). Denna modell bygger på att lärandet sker i ett socialt sammanhang och att individer lär genom interaktion med andra. ZPD präglas av synen på att individen klarar av mycket mer med stöttning av en mer kunnig person än vad individen förmår på egen hand (Vygotskij, 1978, s. 86).

Den första nivån beskriver elevens aktuella utvecklingsnivå. Inom denna nivå finns elevens kunskaper och förmågor som eleven behärskar på egen hand. Den andra nivån är den proximala,

[5] Säljö är en uttolkare av Vygotskijs teori om det sociokulturella perspektivet från 1978.

även kallad närmaste, utvecklingszonen. Hit kan eleven nå genom att ta hjälp av mer erfarna personer, som en mer kunnig klasskamrat eller vuxen. Genom stöttning av någon annan kan eleven prestera på en högre nivå än vad eleven skulle ha kunnat själv (Vygotskij, 1978, s. 85–86). Efter hand kommer eleven att behärska den nya kunskapen självständigt. Vygotskij uttrycker detta genom citatet nedan:

> […] what is in the zone of proximal development today will be the actual development level tomorrow – that is, what a child can do with assistance today will be able to do by herself tomorrow (Vygotskij, 1978, s. 87).

Utifrån citatet ovan kan tolkas att det eleven idag klarar med hjälp av stöttning, klarar hen på egen hand imorgon. Den proximala utvecklingszonen ligger därmed precis inom räckhåll för eleven och visar på kunskaper som eleven ännu inte har tillägnat fullt ut men är på god väg att behärska. ZPD visar därmed var eleven ligger kunskapsmässigt, men blickar även framåt vad nästa steg i utvecklingen är. Det är en modell som visar på elevens dynamiska lärprocess (Vygotskij, 1978, s. 87). Modellen illustreras ofta även med en tredje nivå, som visar framtida kunskapstillägnande som ännu ligger utanför elevens räckhåll, trots stöttning av andra (Säljö, 2015, s. 100; Vygotskij, 1987, s. 86).

Gällande lässtrategitillämpning är det därför av vikt att läraren stöttar elevernas läsförståelse, så att eleverna når upp till nästa nivå av lärande. Detta kan ske genom att läraren visar vilka lässtrategier som finns tillgängliga och hur dessa effektivt tillämpas, exempelvis genom modellering. Genom att använda den proximala utvecklingszonen som analysverktyg i denna studie synliggörs om eleverna får detta stöd i sin ordinarie läsning från lärare eller andra vuxna.

4.2 Receptionsteori

Receptionsteorin kan ses som ett paraplybegrepp som uppmärksammar hur olika teorier ser på relationen mellan läsare och text, där begreppsanvändning och tolkning skiljer sig åt mellan olika receptionsforskare. Däremot finns ett gemensamt synsätt gällande det ömsesidiga mötet mellan en specifik läsare och en specifik text vid en specifik tidpunkt (Langer, 2017, s. 27, 47; Rosenblatt, 2002, s. 36). Nedan redogörs för Langers föreställningsvärld och därefter Rosenblatts transaktionsbegrepp.

4.2.1 Langers föreställningsvärld

Langer (2017, s. 27, 37–43) beskriver hur individer interagerar med texten före och under läsning för att få en djupare förståelse genom att bygga en egen föreställningsvärld. Langer använder fem faser i detta händelseförlopp: Fas 1 *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld,* fas 2 *att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*, fas 3 *att stiga ut och ta det man vet under omprövning,* fas 4 *att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen* och fas 5 *att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare*.

Den första fasen handlar om att individen står utanför och därefter kliver in i föreställningsvärlden när läsningen startar (Langer, 2017, s. 37–38). I denna fas utnyttjar individen tidigare kunskaper och erfarenheter, ytliga textegenskaper samt befintliga ledtrådar för att skapa textförståelse. I den andra fasen fördjupas individens förståelse genom att individen förflyttar sig inom sin föreställningsvärld (ibid., s. 39–40). Individen använder tidigare kunskap för att tillsammans med ny information sammanlänka detta för att få en djupare textförståelse.

I den tredje fasen har individen möjlighet att stiga ur föreställningsvärlden och reflektera över sin vetskap (Langer, 2017, s. 40–41). Genom texten kan läsaren få insikt om andras värderingar, känslor och övertygelser och ompröva sina egna. Den fjärde fasen handlar om att stiga ur föreställningsvärlden och betrakta den på avstånd (ibid., s. 41–42). Individen reflekterar över textinnehållet, läsupplevelsen och textförståelse. I denna fas ges tillfälle att analysera, jämföra och koppla texten till andra verk. I den femte fasen bearbetar och omskapar läsaren sin läsupplevelse genom att röra sig bort från föreställningsvärlden men med inspiration från denna skapa något nytt, exempelvis genom en dramatisering (ibid., s. 42–43). Faserna är inte linjära utan individen kan under läsningen skifta faser och även återkomma till tidigare faser. Syfte med faserna är att stödja läsarens förståelse och skapa en dialog mellan text och läsare (ibid., s. 43, 47). Langers fem faser används i analysdelen för att identifiera i vilken del av processen som olika lässtrategier används.

4.2.2 Rosenblatts transktionsbegrepp

Liknande Langer skriver Rosenblatt (2002, s. 42) att textförståelse skapas i samspel mellan läsaren och texten. Rosenblatt använder begreppet *transaktion* för att beskriva detta ömsesidiga samspel. Varje läsupplevelse är unik och inte upprepningsbar eftersom textinnehållets innebörd och värde påverkar läsaren på olika sätt vid olika tillfällen. Vidare har läsaren med sig ny bakgrundskunskap i varje textmöte vilket också har inverkan på läsupplevelsen (Rosenblatt, 2002, s. 43).

Begreppen *estetisk transaktion* och *efferent transaktion* använder Rosenblatt (2002, s. 41–43) för att förklara hur läsaren uppfattar olika texter. Läsaren behöver initialt uppmärksamma textinnehållet (estetisk) innan läsaren kan ta sig an texten genom ett utanförperspektiv (efferent). Estetisk läsning skapas när läsaren upplever en personlig eller känslomässig stämning av texten. Under efferent läsning utnyttjar inte läsaren sina personliga eller känslomässiga erfarenheter utan tar till sig texten från ett objektivt perspektiv. Estetisk läsning och efferent läsning står inte i kontrast till varandra utan innebär i stället att läsaren har olika uppfattningar beroende på vilka erfarenheter som läsaren tar med sig i läsandet (Rosenblatt, 2002, s. 11). Varje läsning går antingen mer åt det estetiska hållet eller mer åt det efferenta. Begreppen i detta avsnitt används i studien för att kunna analysera hur eleverna tar till sig lästa texter och på vilket sätt de kan koppla textinnehåll till sig själva på ett känslomässigt plan (estetiskt) eller objektivt (efferent) dra paralleller mellan olika verk eller händelser.

4.2.3 Textkopplingar och inferenser

Inferenser innebär att göra textkopplingar och Zygouris-Coe och Glass (2004) har tagit fram tre olika exempel på textkopplingar som läsaren kan använda under och efter sin läsning för att bearbeta texten på ett djupare sätt. Dessa textkopplingar är *text-till-text*, *text-till-själv* och *text-till-världen*. Genom interaktionen mellan läsaren och texten kan läsaren ta informationen i texten och koppla den till andra sammanhang och kontexter.

Vid *text-till-själv* upplever läsaren ett samband mellan sig själv och textinnehållet. Händelseförloppet i texten kan jämföras med läsarens egna personliga upplevelser och det är detta samband som håller läsaren engagerad i texten (ibid.). Vid *text-till-text* ser/gör läsaren kopplingar mellan olika böckers textinnehåll såsom miljö, händelser eller karaktärer. Dessutom kan läsaren upptäcka kopplingar mellan böcker, filmer, spel eller andra verk (ibid.). Vid *text-till-*

världen kopplas textinnehållet till händelser som inträffat utanför läsarens domän, exempelvis en händelse på nyheterna eller en upplevelse som en kamrat har varit med om (ibid.). Att kunna göra textkopplingar eller inferenser ses i den här studien som en lässtrategi. I analysen kommer dessa textkopplingsbegrepp att användas för att se huruvida eleverna kan använda lässtrategin genom att tolka information i en text och sätta in den i ett vidare sammanhang.

4.3 Metakognition

Metakognition har utvecklats från kognitivismen som har fokus på hjärnans kognitiva processer vid lärande och tänkande (Flavell, 1999, s. 22; Säljö, 2015, s. 39, 43–46). Flavell (1999, s. 22) myntade konceptet metakognition som innebär att individer, i det här fallet läsare, är medvetna om sina egna tankeprocesser och förmåga att reglera dessa. Vidare redogör Kragler och Martin (2009) att elevers metakognition handlar om att åstadkomma en djupare förståelse av en text genom att tillämpa tillgängliga och effektiva strategier. Teorin gällande metakognition har vidareutvecklats inom olika forskningsfält, däribland av forskare som Gombert (1993) som använder begreppet inom psykologiforskning och Myhill (2011) med flera som använder begreppet inom skrivforskning.

Inom metakognition finns det flera begrepp som beskriver olika delar av teorin. *Metaförståelse* innebär hur individer använder medvetna processer för att förbättra sin förståelse och kunskap (Osman & Hannafin, 1992, s. 85, 89, 90), medan *metakognitiva kontrollprocesser* innebär hur en individ använder kunskapen om sitt tänkande och lärande för att reglera och anpassa sina tankeprocesser (Schraw & Mosman, 1995, s. 352). Det kan exempelvis ske genom att läsaren förutspår berättelsens handling innan läsning för att förbättra sin läsförståelse (ibid., s. 352, 354).

Ett tredje begrepp inom metakognition är ö*verföring* som syftar till att individen kan överföra sina inlärda strategier och använda dessa för olika uppgifter, händelser eller svårigheter (Osman & Hannafin, 1992). Liknande beskriver Westlund (2009, s. 126) att elever kan använda sina inlärda förståelsestrategier vid andra lästillfällen.

5. Metod

Metodavsnittet redovisas i åtta avsnitt där metodval, urval, avgränsningar, genomförande och efterarbete följer efter varandra. I det femte avsnittet förs en metoddiskussion, som följs av reflektion över studiens kvalitet. Metoden avslutas med att belysa forskningsetiska aspekter.

5.1 Metodval

I den här studien undersöks vilka lässtrategier elever i årskurs 3 använder under sin läsning och hur dessa tillämpas. Till följd av temat och studiens omfattning har en *kvalitativ* metod använts (Bryman, 2018, s. 487). Till skillnad från en kvantitativ metod tillåter en kvalitativ ingång att på ett djupare sätt utforska elevernas verklighet och uppfattning (ibid.). Därtill har *semistrukturerade intervjuer* använts för att kunna utforska ett tema mer djupgående, då metoden är flexibel och tillåter följdfrågor för att få utförligare svar (Bryman, 2018, s. 563). Semistrukturerade intervjuer genomfördes både med elever och lärare. Inför intervjuerna sammanställdes en intervjuguide med frågor rörande bland annat elevers läsvanor och strategianvändning (se bilaga 4 och bilaga 5).

Vid intervjuer menar Kvale och Brinkmann (2014, s. 51) att det kan uppstå ett asymmetriskt maktförhållande mellan intervjuaren och den intervjuade, speciellt när en vuxen intervjuar barn, även om tanken är att skapa ett ömsesidigt samtal. Det beror på att intervjun är en enkelriktad dialog där endast den intervjuade besvarar frågor och där intervjuaren har tolkningsmonopol på det som sägs (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 51–52).

För att barnet ska känna sig bekvämt är det en fördel om intervjun sker i en för barnet naturlig miljö (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 186–187), vilket skett i denna studie då eleverna intervjuats i anslutning till sina klassrum. Vidare har frågorna ålderanpassats för att eleven lättare ska kunna besvara dem och tolka frågorna på det sätt som intervjuaren avsåg. Långa och komplicerade frågor samt fall där mer än en fråga ställs samtidigt har undvikits (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 186–187). Ibland har dock vissa frågor förtydligats och exempel givits, som stöd till eleven. Intervjuaren har varit noggrann med att förmedla att det inte finns några ”rätta” svar på frågorna och försökt att undvika ledande frågor för att inte påverka eleven. En svårighet vid utarbetandet av intervjuguiden var dock att undvika ledande frågor kring elevers strategianvändning. Bryman (2018, s. 563, 566) beskriver att det är betydelsefullt att intervjupersonen ges stort utrymme att uttrycka sina åsikter och resonemang, exempelvis kring läsning och strategianvändning.

Elevintervjuerna kompletterades under pågående intervju med en kort observation av elevernas högläsning, vilket eleverna var informerade om i förväg. Fältanteckningar fördes under observationen där elevers omläsningar, felläsningar och liknande noterades. Detta tillvägagångssätt benämner Clay (2000) för *running records*.

5.2 Urval

I den här studien deltog tolv elever från årskurs 3 samt två lågstadielärare. På grund av tillgänglighetsaspekter och tidsbegränsning har ett bekvämlighetsurval gjorts och de respondenter som funnits tillgängliga har fått en förfrågan om deltagande (Bryman, 2018, s. 243). Utifrån denna aspekt har tolv elever från två olika skolor i Västsverige samt deras klasslärare valts ut. Målsättningen var att få ett brett urval gällande fördelning av läsförmåga samt kön bland eleverna. Bryman (2018, s. 496) beskriver att vid ett *strategiskt målstyrt urval* utses individer som är väsentliga för att besvara studiens frågeställning. Elever som deltog i studien valdes ut, efter medgivanden (se bilaga 1) för att de representerar elever med olika läsförmågor. Läsmässigt befinner sig eleverna på tre olika nivåer – hög, medel och låg – med fyra elever på respektive nivå. Elevernas nivå gällande läsförmåga grundar sig på klasslärarens kartläggningar och bedömningar av varje enskild elev. Två elever med svenska som andraspråk tillfrågades om deltagande i studien men de avböjde. För att kunna kontrastera elevernas lässtrategianvändning togs beslutet att även intervjua de två klasslärarna om deras syn på läsning och lässtrategiundervisning. Båda lärarna är legitimerade och har lång erfarenhet av läraryrket.

5.3 Avgränsningar

Men hänvisning till studiens begränsade tidsram samt textvolym har avgränsningar gjorts. Antalet respondenter bestämdes till tolv för att vi ville få tillräckligt med data för att kunna göra jämförelser mellan eleverna och deras olika läsnivåer, men utan att empirin skulle bli övermäktig att bearbeta. Samtliga elever går i årskurs 3 och andra årskurser har inte tagits i beaktande. Studien gör inte anspråk på att ha ett andraspråksperspektiv, då elever med svenska

som andraspråk avböjde förfrågan om deltagande i studien. För att få ett perspektiv att kontrastera elevernas med gällande läsning och lässtrategier, beslutades att även intervjua elevernas klasslärare. Att intervjua fler lågstadielärare övervägdes, men genomfördes inte relaterat till kursens omfång.

5.4 Genomförande och efterarbete

Innan intervjun informerades respondenten om intervjuns upplägg, syfte och hur studien följer de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002).

Av de tolv eleverna intervjuades sex av Anna och sex av Malin, varav eleverna Olivia och Stina deltog i pilotstudien. Elevintervjuerna inleddes med ett antal bakgrundsfrågor om elevens läsning och vad som kännetecknar en god läsare. Efter det ställdes frågor gällande vad eleven gör innan läsning för att skapa sig en förförståelse. Eleven ombads därefter att högläsa en kortare berättelse för intervjuaren där elevens läsförmåga observerades (se bilaga 3). Texten ingår i ett läsförståelsematerial anpassat för elevernas årskurs och kompletteras med en bild. Under högläsningen fördes löpande anteckningar, *running records* (Clay, 2000), i intervjuarens kopia av texten gällande elevens felläsningar, omläsningar och andra läsproblem som uppstod. Efter observationen av högläsningen besvarade eleven frågor om den specifika texten men även generella frågor om läsförståelse. Vid intervjuns avslut gavs eleven möjlighet att lägga till något som hen ansåg viktigt.

Lärarintervjuerna skedde på liknande sätt som elevintervjuerna. Anna och Malin intervjuade var sin lärare om hens syn på läsning, högläsning som klassrumsaktivitet och den egna lässtrategiundervisningen. Efter samtalet fanns utrymme för läraren att lägga till ytterligare kommentarer eller funderingar kring ämnet.

I tabell 1 och 2 redovisas intervjuerna, först elevintervjuerna och därefter lärarintervjuerna.

Elev (fingerade namn)	**Läsförmåga (nivå)**	**Intervjuns längd**	**Intervjuare**
Tova	Svag läsare	24 min	Malin
Jonatan	Svag läsare	19 min	Malin
Ida	Medelgod läsare	18 min	Malin
Kasper	Medelgod läsare	15 min	Malin
Stina	Stark läsare	14 min	Malin
Patricia	Stark läsare	32 min	Malin
Olivia	Svag läsare	18 min	Anna
David	Svag läsare	13 min	Anna
Emilia	Medelgod läsare	15 min	Anna
Åsa	Medelgod läsare	15 min	Anna
Valter	Stark läsare	12 min	Anna
Filippa	Stark läsare	19 min	Anna

Tabell 1. Tabellen visar eleverna med fingerade namn, deras läsförmåga, intervjuns längd samt vem intervjuaren var.

Lärare (fingerade namn)	**Årskurs**	**Intervjuns längd**	**Intervjuare**
Katarina	Lärare för åk. 1–3	33 min	Malin
Lena	Lärare för åk. 1–3	46 min	Anna

Tabell 2. Tabellen visar lärarna med fingerade namn, årskurs som läraren undervisar i, intervjuns längd samt vem intervjuaren var.

Alla intervjuer genomfördes enskilt i ett grupprum i anslutning till elevernas klassrum. Genom detta upplägg kunde samtalen ske ostört och respondenten prata fritt utan oro för att obehöriga lyssnade på samtalet (Bryman, 2018, s. 566). Intervjuerna spelades in via ljudupptagning på mobiltelefon och transkriberades därefter ordagrant. Hummande och instämmande ljud utelämnades dock, då dessa medför avbrott i transkriptionen. Skratt och betoningar har dock inverkan på samtalet och markerades inom parentes. Vid transkriberingen anonymiseras respondenterna. Antal transkriberade sidor blev knappt 100 sidor totalt.

Efter transkribering av samtliga intervjuer genomfördes en *tematisk analys* som enligt Bryman (2018, s. 703, 705) innebär att datan struktureras utifrån uppkomna teman som kan skönjas i materialet. Vid en tematisk analys granskas, kodas och analyseras empirin för att upptäcka likheter och mönster mellan respondenternas utsagor. För att ett tema ska vara relevant ska det även vara kopplat till studiens forskningsfrågor. Denna process som Bryman (ibid.) beskriver har utförts med transkriptionerna i denna studie och de olika teman som framkommit utgör rubriker i studiens resultatdel.

5.5 Metoddiskussion

Val av kvalitativ metod genom intervjuer gjordes utifrån aspekten att få en mer utförlig redogörelse av respondenternas läsning och lässtrategitillämpning. Syftet var att få en djupare insikt i respondenternas svar och ge dem chansen att förklara mer genom följdfrågor. Nackdelen med kvalitativ metod är dock att genomförandet och efterarbetet vid intervjuer är tidskrävande och därmed begränsar antalet deltagare i studien (Bryman, 2018, s. 579). Vid kvantitativ metod som exempelvis enkätundersökning hade ett större antal respondenter kunnat nås och ett större material kunnat samlas in, men den genererade datan hade då blivit ytligare samt att det finns en osäkerhet kring svarsfrekvensen. Kvalitativ metod får enligt Bryman (2018, s. 484–485) kritik för att vara subjektiv, svår att replikera och generalisera samt ha bristande transparens. I den här studien har dessa aspekter tagits i beaktande och försökts bemötas med bland annat tydlighet i studiens utförande (se avsnitt 5.7).

Urvalet i föreliggande studie skedde genom ett *bekvämlighetsurval* där vi är bekanta med eleverna och lärarna sedan tidigare (Bryman, 2018, s. 243), vilket kan medföra en risk att respondenten anpassar sina svar utefter vad de tror att intervjuaren vill höra (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 186). Det var dock inget som märktes och risken bedömdes som låg. Att intervjun skedde av en för eleverna bekant person gjorde intervjusituationen trygg och avslappnad, vilket tillät eleverna att prata mer fritt. Hade eleverna valts ut via ett slumpmässigt urval där vi inte kände eleverna sedan tidigare, hade resultatet eventuellt blivit annorlunda.

Att intervjuerna genomfördes enskilt med varje elev har både för- och nackdelar. Doverborg och Pramling Samuelsson (2011, s. 29–30) menar att vid gruppintervjuer kan eleverna genom

interaktion med andra fördjupa sina resonemang och utveckla nya tankar, men nackdelen är att gruppdynamik och hierarkier mellan elever kan föra med sig normer där inte alla svar tillåts och vissa elever anpassar sig efter de andra. Detta undviks genom enskilda intervjuer, vilka är lämpliga när intervjuaren vill få reda på hur barnet tänker och uppfattar ett visst fenomen (ibid.), som i den här studien gällande läsning.

Intervjuerna var semistrukturerade för att tillåta följdfrågor och ett friare samtal än vid strukturerade intervjuer (Bryman, 2018, s. 257, 260). Intervjuerna utgick från intervjuguiden med frågor som alla elever besvarade, för att kunna jämföra elevernas svar (bilaga 4). Förutom strukturerade och semistrukturerade intervjuer finns även *ostrukturerade intervjuer*, där intervjuaren låter respondenten styra samtalet utifrån ett tema i stället för att besvara förutbestämda frågor (Bryman, 2018, s. 562–563). Denna typ av intervju var inte lämplig att använda i denna studie.

Förutom intervju genomfördes även en observation av elevernas högläsning för att notera om lässtrategier som inte uppgavs i intervjun användes vid praktisk läsning. Texten som höglästes upptog en A4-sida (se bilaga 3). För att få ett bättre underlag för vilka strategier som kan upptäckas vid elevens högläsning hade fler observationstillfällen kunnat genomföras. Den här studien föregicks av en pilotstudie med två elever där samma text höglästes och i stort sett samma frågor besvarades. Efter pilotstudien bedömdes att högläsningstexten fyllde det tänkta syftet på ett tillfredsställande sätt men att intervjuguiden behövde kompletteras med några frågor gällande elevernas läsvanor. Pilotstudiens upplägg med att kombinera intervju och observation fungerade bra, då högläsningen på ett naturligt sätt bands samman med frågorna i intervjun. Eleverna hade inte heller några svårigheter med detta upplägg.

5.6 Pålitlighet, trovärdighet och överförbarhet

För att mäta en studies kvalitet används begreppen *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* (Bryman, 2018, s. 207–213, 216–217). Reliabilitet betecknar studiens tillförlitlighet, medan validitet anger mätningarnas relevans och i hur hög grad det som är tänkt att mätas faktiskt mäts. Generaliserbarhet anger i vilken utsträckning resultaten är giltiga även för andra personer och kontexter än de som gällde vid studiens genomförande. *Reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* är mått som enligt Bryman (2018, s. 467) bäst lämpar sig för att granska kvaliteten av *kvantitativa* studier. För att bedöma en *kvalitativ* studies kvalitet använder Bryman (2018, s. 467) i stället begreppen *pålitlighet* (reliabilitet), *trovärdighet* (intern validitet) och *överförbarhet* (extern validitet).

Pålitligheten handlar om att studien på ett uttömmande sätt redovisar för alla steg i forskningsprocessen och att denna redogörelse görs tillgänglig så att andra forskare har möjlighet att upprepa studien (Bryman, 2018, s. 468). Genom externa granskare kan pålitligheten höjas genom att de bedömer studiens kvalitet gällande metodval och genomförande. Denna studie redovisar processen samt granskas av en extern examinator.

Trovärdigheten anger hur väl den bild av verkligheten som respondenterna uppgav är den som framkommer i forskningen. För att en studie ska bli trovärdig behöver även de regler som finns kring forskning följas (Bryman, 2018, s. 567). I den här studien har regler kring exempelvis etiska principer följts och studien mäter det avsedda forskningsobjektet som är elevernas lässtrategitillämpning. Respondenternas utsagor har tolkats och försökt förstås utifrån deras syn

på läsning, vilket gör trovärdigheten relativt hög. För att höja trovärdigheten ytterligare hade den insamlade datan kunnat återkopplas till respondenterna för att få informationen bekräftad.

Eftersom kvalitativa studier i stor utsträckning är småskaliga, blir generaliserbarheten oftast låg, vilket även gäller för denna studie. *Överförbarhet* anger i stället hur detaljerad och fyllig beskrivningen av studiens resultat och kontext är, för att därefter kunna avgöra hur pass överförbara resultaten är till andra kontexter (Bryman, 2018, s. 467–468).

5.7 Forskningsetiska aspekter

Denna forskningsstudie genomfördes i enighet med Vetenskapsrådets (2002) fyra etiska principer, vilka berör *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Förutom elevernas eget godkännande krävdes även vårdnadshavarnas godkännande för deltagande då samtliga elever är under femton år (Vetenskapsrådet, 2002). Inför intervjun skickades en samtyckesblankett ut med information om intervjuns syfte och genomförande (se bilaga 4). I blanketten förklarades att elevintervjun spelades in och därefter transkriberades samt att all insamlad data behandlas konfidentiellt och inte sprids till tredje part. Eleverna anonymiserades genom att tilldelas andra namn än sina egna och de kunde när som helst under intervjutillfället välja att avbryta. Även gällande lärarintervjuerna följdes Vetenskapsrådets (2002) etiska aspekter och lärarna delgavs information på liknande sätt som inför elevintervjuerna (se bilaga 5).

6. Resultat och analys

Den här studien syftar till att undersöka hur elever i årskurs 3 använder lässtrategier vid läsning, dels vilka strategier elever uppger att de använder, dels vilka de tillämpar vid läsning (se bilaga 3 och bilaga 4). Studien syftar även till att undersöka lärares perspektiv (se bilaga 5). Resultaten från denna studie delas in i tre teman. Det första temat behandlar bakgrund om elevernas läsning, vilket sker i ett socialt och kulturellt sammanhang (se bilaga 4 fråga 1–2). Tema två går in på elevernas lässtrategitillämpning, vilket framgick vid intervjun (se bilaga 4 fråga 3–20) och även prövades genom en läsobservation, medan tema tre redogör för lärarnas perspektiv på läsning och lässtrategier i sin undervisning (se bilaga 5 fråga 1–8). I resultatdelen refereras till elevernas fiktiva namn och hur deras utsagor tolkas, eleverna återfinns i tabell 1 i avsnitt 5.4.

6.1 Bakgrund om elevernas läsning

I det här kapitlet redovisas resultaten utifrån dels lässtunden och läsvanor, dels elevernas tankar om vad som utmärker en ”god” läsare.

6.1.1 Lässtunden och läsvanor i skolan och i hemmet

Detta avsnitt behandlar fråga 1 i intervjuguiden (bilaga 4). I skolan saknas schemalagd tid för elevernas egen läsning i årskurs 3 och därför blir läsningen där oregelbunden. I hemmet läser eleverna över lag fem dagar i veckan och läsningen består mestadels av elevernas läsläxor, där eleverna tränar på att läsa. Tova uppger att hon läser minst en timma varje dag, medan Kasper läser 15 min varje vardag. Jonatan berättar att det blir lite mer läsning vissa veckor och mindre andra veckor, men att han läser minst en gång i veckan. Eleverna vill gärna sitta på en tyst och bekväm plats som exempelvis i en säng eller i en soffa under sin läsning. Intervjuerna visar att

sju av tolv elever helst läser spännande böcker om de får välja själva, exempelvis *Harry Potter* av J. K. Rowling och bokserien om *Jack* av Olczak och Sandler.

I intervjuerna framkom det att eleverna inte brukar prata med sina kamrater om böcker eller sina läsupplevelser. Vidare uppger endast tre av tolv elever att de läser högt för sina föräldrar. Läsning tillsammans med andra kan kopplas till det sociokulturella perspektivet, där läsning sker i en social och kulturell kontext. Genom barnets uppväxt formas barnet in i en social och kulturell gemenskap som präglar barnets erfarenheter och tolkningar då ny information tillägnas (Säljö, 2015, s. 91; 2020, s. 276). När barnet läser tillsammans med föräldrar eller andra vuxna kan textinnehållet lyftas och diskuteras och på så sätt kan en djupare förståelse skapas. I samtalet används *språket* som *medierande redskap* för att förmedla tankar och idéer (Säljö, 2020, s. 275). Genom detta utbyte av tankar kan barnet *stöttas* i sin läsförståelse och få hjälp och vägledning under sin läsning (Wood m.fl., 1976).

Klasslärarna förespråkar läsning som sker tillsammans och problematiserar tystläsning i undervisningen då de ser risker med att eleverna lämnas ensamma i sin läsning, speciellt svaga läsare, vilket framkommer ur intervjuerna med Katarina och Lena:

> [...] jag tror mer på att jobba med det tillsammans och… Det känns som att det finns en fara i, många gånger, att man tänker, kanske inte i skolan, men kanske mer som förälder att ens barn har lärt sig att läsa själv, man läser med flyt. Då lämnas man ensam i läsningen, till skillnad från innan när man är liten. Då läser man ju mycket mer. Man läser tillsammans med sitt barn, man tittar på bilderna, man pratar om det man läser. Men sen när barnet lär sig läsa själv, då blir man ensam i sin läsning många gånger. Och att vi kanske gör så i skolan lite också, att nu kan barnet läsa själv och då låter man det bara vara tyst läsning till exempel. Sen behöver man göra det också. Jag tänker att man behöver alla delar, att man lär sig att läsa själv och förstå det man läser själv och så. Men mer tillsammans, att arbeta med text och läsning tillsammans. (Lärare Katarina)

> Jag har inte så mycket tystläsning, det gör vissa barn när de är färdiga. Jag har ju faktiskt de där barnen som inte är så starka läsare, jag har inte så många i den här klassen men tystläsning gynnar inte dessa barn. De sitter och bläddrar i boken och tittar på bilderna, de läser inte. För att de ska få ut något av det så är det jättebra att de får sitta och läsa högt med en kompis. Jag brukar be barnen hjälpa varandra, det finns svåra ord som man kanske inte kan och då får de hjälpas åt. Detta sköter barnen jättebra, det är en fantastisk klass som jag har. (Lärare Lena)

Katarina ser en risk om elever lämnas ensamma med sin högläsning i hemmet, när eleverna har lärt sig att läsa på egen hand. På liknande sätt kan eleven även lämnas ensam vid tyst läsning i skolan och möjligheten till att samtala om texten och kunna få del av ett annat perspektiv försvinner därmed. Därför försöker Katarina arbeta med läsning på olika sätt, men föredrar att arbeta gemensamt genom att bland annat diskutera texterna i helklass. Även Lena föredrar att läsningen sker tillsammans eller att eleverna läser i par för att eleverna inte ska lämnas ensamma i sin läsning. Lena uppmanar dessutom eleverna till att hjälpas åt och *stötta* varandra i sin läsning, vilket även kan kopplas till *den proximala utvecklingszonen*, *ZPD* (Vygotskij, 1978, s. 86).

6.1.2 Elevernas tankar om en god läsare

Under intervjun tillfrågades eleverna om vad som kännetecknar en god läsare och hur man blir en sådan (se bilaga 4 fråga 2), varvid ingen av eleverna uppgav användning av lässtrategier som något som bidrar till att man blir en bra läsare. I stället anser sex av tolv elever att en god läsare är en individ som läser mycket och ofta. Resterande sex elever menar att en god läsare känne-

tecknas av att hen läser med flyt och läser högt så att alla hör. Kasper menar också att en god läsare stannar upp vid punkt och Jonatan belyser att läsaren inte bör läsa för snabbt utan att de som lyssnar kan följa med i texten. Därutöver lägger Tova till att det är viktigt att läsaren är fokuserad och att en god läsare kan anpassa läshastigheten utefter syftet med läsningen. För att bli en bättre läsare uppger både Patricia, Ida och Stina att man bör välja böcker som är anpassade efter ens läsförmåga. Har man svårigheter med läsning är det bra att välja lättlästa böcker med lite text för att senare välja svårare texter.

> Man… typ läser olika böcker, och sen liksom… Man kan börja med en lätt och sen kan man ta svårare och svårare. (Elev Ida)

> Och att du läser böcker som har bra text för dig, alltså att den har… inte så… Om det är att du har svårt för att läsa, då läser du lättlästa böcker med lite text och om du gillar att läsa och du är bra på det, då tar du svårare och svårare med mer och mer text. (Elev Patricia).

I citaten ovan beskriver Ida och Patricia hur individer bör börja med lättare texter för att därefter ta sig an svårare texter, vilket leder till en progression i läsutvecklingen. Patricia berättar att hon har fått sina råd från klassläraren och av andra lärare, samt en bok som hon har lånat med tips på hur man bättre förstår texter. Även att *läsa om* en text fler gånger hjälper till för att få bättre textförståelse uppger Patricia.

Andra tillvägagångssätt för att få bättre textförståelse är enligt Emilia att *ljuda* orden och att kunna *ställa frågor* till en kamrat eller vuxen. Tipset att ljuda orden har hon fått från sin lärare i årskurs ett eller två. Att ställa frågor till en kamrat eller vuxen kan härledas till *den proximala utvecklingszonen (ZPD)* där eleven kan få *stöttning* av en mer kunnig person för att utveckla sin textförståelse (Vygotskij, 1978, s. 86; Wood m.fl., 1976). Genom att prata med en annan person om texten får eleven hjälp med att reda ut eventuella oklarheter som kan ha uppstått under läsningen och eleven kan även tillägna sig den andra personens tolkning av innehållet, vilket bidrar till en djupare förståelse. På så sätt kan eleven nå djupare i sin läsförståelse än eleven skulle ha gjort på egen hand utan stöd av andra.

6.2 Elevernas användning av lässtrategier

I detta avsnitt presenteras de lässtrategier som framkom i studien, vilka har grupperats i sju kategorier som en efter en redovisas nedan. Den åttonde kategorin beskriver elevernas läs-strategitillämpning under observationen och i den avslutande nionde kategorin sammanfattas elevernas strategianvändning.

6.2.1 Förutspå

Innan läsningen tar vid och läsaren med Langers (2017, s. 37) uttryck *stiger in i föreställnings-världen* (fas 1), behöver läsaren bilda sig någon sorts förförståelse för texten. För att ta reda på vad berättelsen kommer att handla om kan en läsare använda lässtrategin att *förutspå*, vilket är en av *Reciprocal Teachings* (RT) fyra strategier (Palincsar & Brown, 1984), som i denna studie kan ses som ett paraplybegrepp till ett flertal strategier som läsaren kan utnyttja. Vid frågan om hur eleven vet vad en bok eller text kommer att handla om (se bilaga 4 fråga 3–5) uppger samtliga tolv intervjuade elever att de *tittar på framsidan*. Vanligt förekommande är även att

de *läser textens titel/rubrik*, *tittar på bilderna* samt läser *baksidestexten*. Detta framkommer vid Annas intervju med David:

> A: Innan du börjar att läsa en text eller en bok, hur vet du vad den kommer att handla om?
> D: Man brukar se det på framsidan på den där rubriken.
> A: Kan man se det på något annat sätt?
> D: Bilden och på baksidan. Där brukar det stå lite om vad den handlar om och så.

David tittar både på *rubriken* och *bilden på framsidan* samt *texten på baksidan* av boken för att *förutspå* vad en text kommer att handla om. Citatet exemplifierar även att de tolv intervjuade eleverna tillämpar mer än en strategi för att bilda sig en förförståelse av en text och använder dessa strategier på ett medvetet sätt. Detta märktes även då eleverna förutspådde handlingen i berättelsen *Herr Grävis väntar besök* (bilaga 3, fråga 5), då samtliga elever tog *hjälp av bilden* och *rubriken* för att få en förförståelse om texten innan de ombads att läsa den högt för intervjuaren.

Även fler strategier för att bilda sig en förförståelse för en text eller bok framkom under intervjuerna. Patricia bläddrar även i boken för att se hur mycket text varje sida innehåller och om det finns bilder i boken. Ibland slår hon slumpmässigt upp en sida och *läser några rader* för att se om boken verkar spännande och för att säkerställa att boken ligger på en passande språklig nivå. Genom detta tillvägagångssätt använder Patricia *metakognitiva kontrollprocesser* för att granska och uppskatta bokens nivå och lämplighet i jämförelse med sin egen läsförmåga och intresse (Schraw & Mosman, 1995). Ytterligare en strategi för att bilda sig en förförståelse av texten är att *titta på författarens namn*, vilket Kasper utnyttjar. Han förklarar att om han känner igen författaren, vet han att boken kommer att vara bra och vad han kan förvänta sig av boken. Han går därmed in i läsningen med en förförståelse för författarens språkliga stil. Vid läsning av böcker som ingår i en bokserie, som i Kaspers fall, finns även en förförståelse för bokens genre och karaktärer.

6.2.2 Reda ut oklarheter

Under läsning av en text kan det dyka upp olika svårigheter för läsaren som försämrar förståelsen. Det kan handla om ett svårt ord eller mening som läsaren har svårt att tyda, eller att texten brister i det logiska händelseförloppet. För läsaren är det viktigt att uppmärksamma svårigheter som uppstår och att ha effektiva strategier för att hantera dessa situationer (Westlund, 2013, s. 51). Lässtrategin att *reda ut oklarheter* är en av RT:s fyra lässtrategier och den används för att lösa de problem som uppstår under läsningen (Palincsar & Brown, 1984). Under elevintervjuerna tillfrågades eleverna om de stötte på något i den lästa texten som de inte förstod, exempelvis något svårt ord eller mening (se bilaga 4 fråga 7–8). Fyra av tolv elever uppgav att de hade svårt att förstå något enstaka ord. Dessa ord gicks därefter igenom av intervjuaren tillsammans med eleven för att *reda ut* de *oklarheter* som uppstod under läsningen, exempelvis under Malins intervju med Jonatan:

> M: Var det något du inte förstod i texten? Något som var lite svårt?
> J: Det var nåt… (letar i texten). Var är den… Gavel?
> M: Precis, ”på vid gavel”. Man öppnar fönstret på vid gavel. Det är när man öppnar hela fönstret, så mycket det bara går (gestikulerar samtidigt). Då öppnar man på vid gavel.
> J: Aha.
> M: Var det någonting mer?

> J: Jag tror det… Ägnat, det är väl typ att man har jobbat med den hela dagen?
> M: Precis. Helt rätt. Ägnat hela dagen åt någonting.
> J: Då var det nog bara det.

Jonatan visar på en medvetenhet gällande de ord han hade problem med att avkoda och att förstå, vilket kan kopplas till *metaförståelse* då eleven reflekterar över sin egen förståelse (Osman & Hannafin, 1992). Under observationen noterades dock att fler elever hade problem med avkodning av vissa ord, exempelvis *himmelskt*, men alla elever uppgav sedan inte dessa ord i intervjun. Om det föreligger någon bristande förståelse gällande dessa ord är därför osäkert.

Eleverna ombads även att beskriva vad de gjorde om de stötte på problem vid sin läsning (se bilaga 4 fråga 8). Elva av tolv elever uppgav att de *ber om hjälp*, exempelvis från lärare, klasskamrater, föräldrar eller syskon. Att be om hjälp från en mer kunnig person kan kopplas till *den proximala utvecklingszonen*, där stöttning från en annan individ hjälper eleven i fråga att utvecklas mot en djupare förståelse av texten än vad eleven skulle ha gjort på egen hand (Vygotskij, 1978, s. 86; Wood m.fl., 1976). Andra strategier som fem av de tolv eleverna uppgav var att de *googlar* ordet på telefonen för att hitta synonymer och förklaringar, som i Malins intervju med Kasper:

> M: Vad gör du om det är någonting som du inte riktigt förstår i en text?
> K: Jag frågar någon vuxen, för de vet de flesta orden för de har gått i skolan jättelänge. Och om jag sitter själv då söker jag upp på min mobil.
> M: Hur gör du för att söka upp på mobilen?
> K: Jag söker vad betyder, typ ”vad betyder hej” och så.

Här tar eleven hjälp utifrån genom *materiella redskap* som mobiltelefon för att finna information som *medieras* genom språket (Säljö, 2020, s. 275.). Eleverna som googlade svåra ord uppgav att de ofta var nöjda med förklaringarna som de hittade, men ibland ledde sökningen till fler svåra ord eller synonymer, vilket Patricia påpekade. Vidare berättade sju av tolv elever att de brukar *läsa om* ordet de inte förstår eller se om de förstår det senare i texten av sammanhanget. Det framgår exempelvis ur Annas intervju med Olivia:

> Jag kanske försöker läsa om det och så men om jag inte fattar så kanske jag brukar fråga någon. Och så läser jag om det igen tills att jag fattar själv. Ibland kan man hoppa till nästa och så kanske jag förstår vad de menar sedan när jag har läst resten. (Elev Olivia)

Ibland kan en felläsning av ordet ligga till grund för att eleven inte förstår ordet och då kan omläsning vara en bra strategi. Ida berättar att hon brukar *läsa om* svåra ord och att ordet även kan delas upp i mindre delar (morfem) och exemplifierar med hur ordet *prasslar* kan delas upp i *prass-* och *-lar*. Tre elever, varav två svaga läsare och en medelgod läsare, uppger också att de *ljudar* svåra eller obekanta ord. Filippa tar även *hjälp av bilden* när hon stöter på problem i texten.

Sammantaget visar resultaten på att eleverna använder flera strategier för att *reda ut oklarheter*, varav att *be om hjälp används* mest frekvent. Även att *läsa om* och *googla svåra ord* är vanligt förekommande strategier.

6.2.3 Sammanfatta

Lässtrategin *sammanfatta* tillhör också RT och innebär att en elev gör en kort summering där det viktigaste ur texten framhävs (Palincsar & Brown, 1984). Strategin kan kopplas till

metakognitiva kontrollprocesser, där eleven på ett medvetet sätt kontrollerar att de förstått texten och kommer ihåg det viktigaste (Schraw & Mosman, 1995). På frågan om eleverna brukar sammanfatta texter de läst (se bilaga 4 fråga 10–11), uppger alla tolv elever att de utnyttjar strategin *sammanfatta* i skolan. Mestadels brukar eleverna på begäran av lärarna muntligt sammanfatta sin läsläxa men även skriftlig sammanfattning förekommer emellanåt. Ungefär hälften av eleverna uppger att de använder strategin i hemmet men tillvägagångssättet skiljer sig åt.

Tova *sammanfattar* självmant i huvudet för att komma ihåg det viktigaste, vilket visar på en högre grad av *metakognitiva kontrollprocesser* då strategianvändningen sker självständigt utan uppmaning från andra. Liknande beskriver Åsa att hon självmant brukar *sammanfatta* sin läsläxa hemma för att komma ihåg vad hon har läst. Hon anser att hon behöver göra detta då hon ägnar sig åt flera idrotter vilket tar mycket tid och resulterar i att läsning inte sker dagligen. Åsa berättar även att hon ibland tittar igenom boken för att komma ihåg vad som har hänt. Samma taktik använder även Patricia. Hon gillar att läsa *Harry Potter*, men emellanåt kommer hon inte ihåg vad som har hänt och då brukar hon gå tillbaka några sidor och läsa några meningar vilket resulterar i att minnet kommer tillbaka. Filippa tillämpar ibland strategin sammanfatta hemma, vilket framgår ur intervjun med Anna:

> A: Brukar du sammanfatta när du läser själv?
> F: Ibland hemma när…jag brukar ju läsa mest för min lillebror och han bryr sig inte så mycket om det. Fast ibland så läser jag för mamma och pappa och då brukar de be mig att sammanfatta texten.
> A: Vad smart, för de kanske inte är med varje gång som du läser.
> F: Det var någon gång som hon stod och lagade mat och så jag läste men hon hörde ju inte för att fläkten var igång så då frågade hon ifall att jag kunde sammanfatta lite kort. Som när jag läste Den magiska trädkojan då fick jag skriva en sammanfattning. Min fröken hade skrivit ut sådana lappar.

Filippas föräldrar är engagerade i hennes läsning och vill att hon ska läsa varje kväll. Föräldrarna uppmanar henne till högläsning både för sin lillebror och för dem. Filippa är en stark läsare och som utmaning har hon tidigare haft extrauppgifter tillsammans med läsläxan där hon exempelvis ska sammanfatta texten.

6.2.4 Ställa frågor

Lässtrategin att *ställa frågor* till texten är den sista av RT:s fyra lässtrategier (Palincsar & Brown, 1984), men den har också tydliga kopplingar till receptionsteori, då den synliggör interaktionen mellan läsaren och texten (Langer, 2017, s. 27, 47; Rosenblatt, 2002, s. 36). Strategin att *ställa frågor* handlar om att kunna reflektera över den lästa texten och ta till sig textinnehållet (Palincsar & Brown, 1984). Läsaren behöver även bearbeta och tolka det lästa med ett kritiskt förhållningssätt, vilket kräver en *metaförståelse* (Osman & Hannafin, 1992). Av de tolv eleverna är det åtta som ställer någon typ av fråga till texten eller karaktärerna i den (se bilaga 4 fråga 12–13). Under Olivias högläsning av texten funderar hon högt ”Undra vad det här är för bok?”. Patricia, Filippa, David och Jonatan ställde sig frågande till varför Herr Grävis inte bjöd in någon när han så gärna ville ha en gäst. Ida däremot intresserade sig för Kotte och ville gärna veta mer om vem Kotte var, medan Emilia undrade vad det var för soppa Herr Grävis lagade och hur den smakade.

Dessa funderingar som uppstår under och efter läsning förklarar Langer (2017, s. 37–43) med att läsaren går ut och in ur textens föreställningsvärld. I Langers tredje fas går läsaren ut ur föreställningsvärlden och reflekterar över texten, medan läsaren i den fjärde fasen betraktar berättelsen mer objektivt (ibid., s. 40–42). Här öppnas det upp för kritiskt tänkande och att ifrågasätta det som läses. Langers fem faser löper inte i kronologisk ordning och läsaren kan växla mellan faserna (ibid., s. 43).

I den tredje fasen beskrivs även att läsaren får insikt om andras värderingar, känslor och övertygelser och därmed kan ompröva sina egna (ibid., s. 34). Ur Malins intervju med Tova framgår det att Tova funderar kring Herr Grävis ur ett känslomässigt perspektiv:

> Jag tänkte på att Grävis var väldigt ensam, det var väldigt sorgligt. Fast också nu i slutet var det väldigt roligt, för då sa han ”När ska du lära dig att bjuda först?”. *Det* tycker jag är roligt. (Elev Tova)

Citatet ovan visar på en känslomässig läsning av den specifika texten av Tova, vilket Rosenblatt (2002, s. 41–42) benämner *estetisk* läsning. Tova fortsätter även med en generell beskrivning av när hon läser skönlitteratur:

> Om det alltid är sorgligt, då brukar jag alltid vara ledsen. Ibland börjar jag också gråta. […] När jag är arg, om det är typ något fult, så brukar jag ibland, hemma, så börjar jag bara så här *hpff* (gör argt frustande ljud). Och så när jag är glad så brukar jag bara le. (Elev Tova)

Tova låter sig bli känslomässigt involverad i berättelsen hon läser, vilket tar sig fysiska uttryck genom att hon gråter när något sorgligt händer, ler när hon blir glad av det hon läser eller frustar till argt om hon blir upprörd.

Eleverna Kasper, Stina, Valter och Åsa uppgav att de inte hade några frågor eller funderingar kring texten. Här kan ingen skillnad mellan starka och svaga läsare utläsas, då Stina och Valter är starka läsare, Kasper en medelgod läsare och Åsa en svag läsare.

6.2.5 Dra slutsatser

För att läsaren ska bilda sig en djupare textförståelse behöver läsaren ta hjälp av både *textuella* och *visuella ledtrådar* i texten, samt ta med sig sin egen förkunskap in i läsningen. På detta sätt kan läsaren läsa mellan och bortom raderna och dra slutledningar (jfr Cobb, 2017[6]).

Under intervjuerna ställdes två frågor om texten som eleverna läste högt, där svaret inte stod utskrivet i texten (se bilaga 4 fråga 14–15). I stället skulle eleven med hjälp av ledtrådar i texten samt den tillhörande bilden kunna resonera sig fram till lämpliga svar på frågorna, vilket kräver en *metaförståelse* av texten. Frågorna som ställdes handlade om vilken tid på dygnet berättelsen utspelades samt vilken årstid det var. Intervjuaren påpekade att det inte fanns något korrekt svar på frågorna utan ville veta hur eleven tänkte och kom fram till sitt svar. Eleverna uppgav också olika svar på de två frågorna och använde i olika hög grad de ledtrådar som fanns för att dra sina slutledningar.

I texten stod det att det var middagstid när Herr Grävis lagade sin soppa samt att det prasslade i gräset när Kotte närmade sig huset. Därtill visade bilden att det var mörkt ute med en lysande måne som syntes genom Herr Grävis fönster. Samtliga elever använde den *visuella ledtråden* och angav tider från tidig kväll fram till midnatt. Hälften av eleverna uppskattade klockan till

[6] Kan även kopplas till Langers teori om de fem faserna.

att vara mellan 17 och 19, två elever sa tider mellan 19 och 21 och två elever trodde att det var midnatt. De resterande två menade att det var kväll men sa inget specifikt klockslag. Förutom den *visuella ledtråden* använde de flesta elever, åtta av tolv, även den *textuella ledtråden* där det framgick att det var middagstid och kopplade det till sin *förkunskap* om när de själva brukar äta middag. Tova och Kasper berättade att de dagar de har träning äter de senare och då är det oftast mörkt ute, vilket de kopplade till tiden i berättelsen. Av de fyra elever som inte refererade till middagstiden angav Stina midnatt efter att först ha frågat intervjuaren om grävlingar är nattdjur:

> För att det är en måne. Det är mörkt och det är en måne på himlen i fönstret och att grävlingar då är nattdjur. (Elev Stina)

Stina använder här *visuella ledtrådar* och *förkunskap* om grävlingar för att bestämma tiden på dygnet. Den *textuella ledtråden* gällande middagstid kopplar hon därmed till grävlingars dygnsrytm och inte människors (jfr Cobb, 2017; Lindholm, 2019).

När eleverna skulle besvara vilken årstid berättelsen utspelades under kom det upp förslag på alla årstider. Efter att eleverna ombetts att förklara hur de tänkte och givits lite betänketid, ändrade några av eleverna sina svar till höst. Detta visar på *metakognitiva kontrollprocesser* när eleverna reflekterar över sina svar och bedömer svarets rimlighet. Höst var den årstiden som flest elever uppgav och den årstid som är mest trolig, men även vinter och vår uppgavs. Patricia tycker att bilden förmedlar en höstkänsla, medan Stina motiverar sitt svar höst med den *textuella ledtråden* att det prasslar i gräset när Kotte känner doften av soppan som Herr Grävis lagar. Hon menar att ”gräset prasslar inte så högt när det är sommar” och på hösten prasslar gräset ”för att det har börjat torka”.

Även Ida använder sig av denna ledtråd när hon ändrar sitt svar från vinter till höst, för att på hösten har blad på buskar ”stelnat” och menar att det kan vara löv som prasslar när Kotte kom gående. Här missar Ida dock att det var gräset som prasslade och inte blad och buskar. David hänvisar också till att det prasslar i gräset när han ändrar sig från januari till vår ”För att det är vanligt gräs då och inte snö och så. Det prasslade ju i gräset.”. Kasper är inne på liknade tankebanor då han menar att det inte kan vara vinter för att det saknas snö på bilden. Han fortsätter med att det är ljust jättetidigt och jättesent på sommaren, vilket gör att han bestämmer sig för vår eller höst.

Tre av tolv elever kopplar även samman årstiden med att vissa djur går i ide på vintern. Åsa och Patricia vet att igelkottar går i ide på vintern, vilket gör att det därmed inte kan vara vinter då djuren i berättelsen är aktiva. Filippa berättar också att vissa djur går i ide på vintern, vilket följande citat belyser:

> Det kanske också är vinter för att de kanske…för hade det varit sommar då kanske vad heter det… vissa djur går ju i ide och då kanske de inte känner doften men kanske på sommaren då så hade kanske väldigt många känt doften och då hade det kanske kommer mer. (Elev Filippa)

Filippa funderar på om fler djur hade känt doften av Herr Grävis matlagning och kommit på besök om de inte varit i ide. Filippa missar dock att även igelkottar går i ide på vintern, vilket leder till en felaktig slutsats. Jonatan tror också att det är vinter eftersom han anser att färgerna på bilden är lite juliga:

Jag tänker liksom en grön duk, det är lite juligt. Och skålarna är röda. Och tänder ett ljus. (Elev Jonatan)

Jonatan fortsätter även med att påpeka att grävlingen och igelkotten äter en varm soppa, vilket han förknippar mest med vinter. Jonatan använder *visuella ledtrådar* i bilden men inte så mycket *textuella* som att det prasslar i gräset för att bestämma årstiden.

Eleverna uppvisar olika sätt att tolka de *textuella* och *visuella ledtrådar* som finns i berättelsen, vilket tar sig uttryck i att de uppger olika svar på vilken årstid det är. Eleverna lägger även olika stor vikt vid de olika ledtrådarna eller använder inte alla tillgängliga ledtrådar när de drar sina slutsatser. Samtliga elever är dock medvetna om att bilden visar att det är mörkt ute och väger in det när de bestämmer årstiden.

Utifrån de ledtrådar som finns är höst den troligaste årstiden. Av de fyra starka läsarna uppger Patricia och Stina höst, medan Filippa svarar vinter och Valter vår. Av de fyra medelgoda läsarna svarar samtliga höst, trots att Kasper även ser vår som ett rimligt alternativ. Tre av de fyra svaga läsarna gissar på vinter medan en anger vår. Detta kan tolkas som att de svaga läsarna har svårare att använda de *textuella* och *visuella ledtrådarna* i kombination med *förkunskaper* för att dra korrekta slutsatser i samma utsträckning som medelgoda och starka läsare.

6.2.6 Visualisera och skapa inre bilder

Vid interaktion/transaktion mellan läsare och text menar Rosenblatt (2002, s. 10) att läsarens värld och textens värld tränger in i varandra. Läsaren tar med sig erfarenheter och förkunskaper in i textens föreställningsvärld som hjälp för att förstå och bygga upp denna (Langer, 2017, s. 37–38). Att kunna *visualisera* texten och *skapa inre bilder* är strategier som hjälper läsaren att stiga in i föreställningsvärlden och bygga upp den (jfr Moir m.fl., 2020; Widmark, 2014). Visualisera är en *metakognitiv förmåga* där textinnehållet omvandlas till inre bilder hos läsaren (jfr Moir m.fl., 2020; Osman & Hannafin, 1992).

Vid intervjuerna tillfrågades eleverna vad som händer inuti deras huvuden när de läser, för att ta reda på om eleverna skapar inre bilder (se bilaga 4 fråga 17). Flera elever hade svårt att besvara frågan, som därefter förtydligades med om eleverna kunde se bilder i huvudet när de läste en text. Samtliga tolv elever uppgav att de *skapar inre bilder/visualiserar* när de läser. I vilken utsträckning detta sker skiljde sig dock åt, från att se någon/några enstaka stillbilder till att uppleva berättelsen som en film inuti huvudet. Tova berättar att hon älskar tecknad film och när hon *visualiserar* en berättelse i huvudet när hon läser brukar hon oftast se den som en tecknad film. Stina däremot säger att hon inte alltid kan se berättelsen som en film inuti huvudet, utan det sker bara ibland.

Hur väl eleverna kan *visualisera* en text och *skapa inre bilder* uppger eleverna hänger samman med vilken sorts text det rör sig om/textgenre. Flera elever uppger att de inte föreställer sig inre bilder vid läsning av faktatext, medan de får det vid skönlitteratur. Vid faktatexter berättar exempelvis Stina att hon inte får några bilder i huvudet, men vid läsning av berättelser brukar hon få det, speciellt om berättelsen innehåller mycket adjektiv.

M: Vet du när det brukar vara så att du ser bilder framför dig? Är det när du läser någon speciell text eller berättelse?
S: Ja, när jag läser en berättelse som har väldigt mycket adjektiv och sånt.

Eleven Stina, som är en stark läsare, kopplar här antalet adjektiv till hur väl hon kan *skapa inre bilder* i huvudet och *visualisera* berättelsen. Adjektiv är en ordklass som beskriver substantiv och låter läsaren få en mer ingående bild av personer, platser och miljöer. Beskrivningarna hjälper Stina, med Langers (2017) terminologi, att bygga upp textens föreställningsvärld och röra sig i den. Att Stina uppmärksammar relationen mellan antalet beskrivningar och hur väl hon kan skapa egna bilder utifrån denna information, visar även på en *metakognitiv medvetenhet (metaförståelse)* kring läsningen gällnade hur textens förutsättningar direkt påverkar läsupplevelsen (Osman & Hannafin, 1992).

De flesta eleverna tycker även att bilder är viktiga i böcker och uppger flera anledningar till detta. Bilder hjälper eleverna att visualisera texten och skapa inre bilder, de hjälper till vid textförståelsen att förtydliga eller komplettera textens information samt att bilderna har ett underhållningsvärde som gör läsningen mer lustfylld och motiverande. Om bilder saknas eller det finns få bilder i en text får flera elever svårare att förstå texten och att skapa inre bilder. David uppger att han inte ser inre bilder utan stöd av bilder i texten. Även Filippa uppger att det blir svårt och ”rörigt” i huvudet utan stöd av bilder för att skapa egna bilder.

> Det brukar bli lite så rörigt när man inte ser vad det handlar om. Fast ibland så brukar jag tänka i huvudet och ibland så nu vill jag se en bild. När man inte ser vad som händer på en bild eller så tycker jag att det blir lite jobbigt att läsa. (Elev Filippa)

Filippa säger att hon kan skapa egna bilder om det saknas bilder i texten, men att det blir svårare och att bilder i texten underlättar förståelsen och den egna visualiseringen av berättelsens händelseförlopp. Vidare berättar Valter, Emilia och Stina att de skapar egna inre bilder om en text saknar bilder:

> Då tänker jag fram bilder i huvudet. (Elev Valter)

> Men det kanske kommer upp så här bilder som jag kan tänka att det ser ut. (Elev Emilia)

> När jag läser en text utan bilder, så gör jag några bilder av det som står. (Elev Stina)

Dessa tre elever påverkas inte på samma negativa sätt vid avsaknad av bilder som Filippa och David, men Valter påpekar att bilder underlättar hans textförståelse. Även Patricia, som är en stark läsare, tycker att bilder är viktiga och blir lite ”arg på författaren” om det saknas bilder i boken, som i boken *Nattkorpen*. Hon anser att bilder är viktiga som hjälp för fantasin för att föreställa sig personer och likande i huvudet, vilket framgår i intervjun av Malin:

> M: Tycker du att bilder är viktiga i berättelser?
> P: Ja, det tycker jag.
> M: Varför tycker du det?
> P: För att i den här boken Nattkorpen, var det typ att man blev lite trött på att läsa efter, alltså typ… Jag kan läsa klart en bok jättesnabbt om det finns bilder i den, för det känns liksom… det är roligare att läsa då. Till exempel den här boken Länder som vi fick i julas, den läste jag klart jättefort. Men om den inte hade haft bilder skulle det ha tagit typ en vecka för mig att läsa klart den.
> M: Så det går lättare att läsa med bilder, helt enkelt?
> P: Ja. Och så känns det liksom, det är roligare att läsa för det är färger, eller ja det behöver inte vara färger, men det är liksom man förstår mer. Och om de säger typ ”det var en man i gråa kläder” då kanske de visar hur mannen såg ut. Då liksom fattar man mer.

M: Det blir lättare att föreställa sig också.
P: Man får mer fantasi.

Här framgår det att Patricia tycker att bilder är viktiga i böcker då de hjälper henne att skapa egna bilder i huvudet och visualisera berättelsen. Bilderna hjälper henne också att förstå berättelsen på ett djupare plan. Dessutom skapar bilderna motivation då de även gör läsningen roligare och bidrar till att eleven orkar läsa mer text i samma lässession. Som kontrast till detta säger eleven Stina, som också är en stark läsare, att bilderna inte är så viktiga för henne. Vid högläsning av den valda texten tar Stina hjälp av bilden i relativt stor utsträckning, men anger att hon inte brukar titta på bilderna så mycket i vanliga fall. Hon säger att:

Ja, fast jag brukar inte kolla så, jag brukar bara kolla lite på den och sen så bläddrar jag sida. (Elev Stina)

Hon tycker inte att bilderna är till så mycket hjälp när hon läser i vanliga fall. Troligtvis beror detta på att hon läser många böcker med mestadels text och bara enstaka bilder, där bilderna mer är en utsmyckning till texten, än att bidra med viktig information till textens handling. Undantaget är serietidningar, där hon anser att bilderna är viktiga och till hjälp för att förstå berättelsen.

Här ger två starka läsare olika syn på bildernas betydelse i de böcker de läser. Patricia anser att bilderna är viktiga och spelar en stor roll i hennes läsning som motivation och som stöd för att skapa egna bilder i huvudet. Stina däremot läser många böcker med en stor mängd text och få bilder. Hon anser inte att bilderna är så viktiga. I stället är mängden adjektiv och beskrivningar viktiga för henne för att kunna skapa egna bilder i huvudet. Tova, som är en svag läsare, anser likt Stina att bilder i berättelser inte är viktiga, vilket framgår ur Tovas intervju av Malin:

M: Det finns ju en bild till den här (texten). Brukar du titta på bilder om det finns bilder till texter?
T: Nej.
M: Inte? Tycker du inte att de spelar någon roll?
T: *Nej* (bestämd). Jag tycker mest om texten.

Tova betonar dessutom negationen för att lägga extra vikt vid sitt svar att bilder inte är betydelsefulla utan att det är texten som skapar mening i berättelsen. Tova använder inte heller bilden från högläsningstexten som hjälp för att besvara frågor relaterade till den texten. Bilden används dock i viss utsträckning när Tova förutspår vad texten kan handla om.

6.2.7 Inferenser och textkopplingar

I Langers (2017, s. 41–42) fjärde fas kliver läsaren ut från textens föreställningsvärld och intar betraktarens position, vilket Rosenblatt (2002, s. 41) benämner *efferent* läsning. I denna fas kan läsaren använda strategin att göra *inferenser* och jämföra texten med andra verk, händelser i världen eller med personliga upplevelser. Dessa *textkopplingar* kallar Zygouris-Coe och Glass (2004) för *text-till-text*-koppling, *text-till-världen*-koppling och *text-till-själv*-koppling. Under intervjun undersöktes om eleverna gjorde några av dessa kopplingar till texten de läste högt eller vid andra böcker som de läst. Resultatet visar att nio av tolv elever använde någon form av *inferens* och kunde göra textkopplingar. Av dessa nio gjorde tre elever textkopplingar till den lästa texten om Herr Grävis och åtta elever gjorde textkopplingar gällande andra böcker som de läst. De tre eleverna David, Stina och Valter använde inte *inferenser* och de uppgav att

de inte hade varit med om något som liknade berättelsen om Herr Grävis eller kunde komma på att de brukade jämföra böcker de läst med andra böcker, filmer eller spel.

Den vanligaste textkopplingen bland eleverna var *text-till-själv* (Zygouris-Coe & Glass, 2004), där åtta elever kunde känna igen sig i något som hänt i en bok de läst. Kasper berättade om när han själv blev lurad eller ”prankad” av sin storasyster på samma sätt som huvudkaraktären Greg blev i boken *Dagbok för alla mina fans* av Kinney medan Ida förklarade hur hon gett igen på sin storebror som skrämt henne och jämför det med bokserien om *Nollan* av Engvall då även Nollan ger igen. Vidare beskrev Patricia hur hon trillat och skadat sig på precis samma sätt som personen i boken och hur hon upplevde samma känslor som bokens karaktär, vilket Rosenblatt (2002, s. 41–42) benämner *estetisk* läsning. Dock var det endast Tova, Kasper och Åsa som gjorde *inferenser* genom *text-till-själv*-kopplingar till den lästa texten om Herr Grävis. Åsa berättade att hon också lagat mat och Kasper jämförde med att hans pappa lagar soppa ibland, medan Tova beskrev hur hon fått en spontan gäst när en kompis gått vilse i närheten och Tova då bjudit in henne. Dessa tre elever kunde även känna igen sig i händelser som hände i andra böcker.

Ingen av de tolv eleverna gjorde *text-till-världen*-kopplingar och bara några få gjorde *text-till-text*-kopplingar (Zygouris-Coe & Glass, 2004). Dessa *text-till-text*-kopplingar gällde främst att eleverna drog paralleller mellan att det fanns både böcker och filmer av samma serie, som exempelvis *Harry Potter*, *LasseMaja* och *Sune*. Sådana *inferenser* gjorde Emilia, Jonatan och Patricia. David jämförde även boken och spelet *Fortnite*. Att göra kopplingar mellan två olika verk var svårare, vilket kräver en högre abstraktionsförmåga samt att eleverna behöver ha byggt upp en mental litteraturbank att kunna jämföra verk med. Eleverna behöver använda *metakognition* genom att *överföra* kunskap från en text/sammanhang till ett annat. Endast Filippa gör en *text-till-text*-koppling med berättelsen om Herr Grävis och jämför den med filmen om *Bamse*, där det verkar saknas postlådor i båda föreställningsvärldarna och att det därför skulle ha varit svårt för Herr Grävis att skicka ut inbjudningar om han hade velat göra det.

6.2.8 Lässtrategitillämpning under observationen

Under observationen när eleverna läste den korta texten om Herr Grävis högt, fördes anteckningar över varje elevs läsning. Noteringar som gjordes berörde läsflyt, stakningar, upprepningar, felläsningar, omläsningar och rättelse vid felläsning.

Under observationen framkom lässtrategier som eleverna inte alltid uppgav under intervjuerna. Vanligt förekommande strategier under observationen var att *läsa om* samt att *rätta sig själv* (jfr exv. Kragler m.fl., 2015). De flesta elever var medvetna om när de läste fel i texten så att meningen inte stämde eller bröt textens logik och rättade då till sin felläsning genom att läsa om ordet eller meningen. *Rätta sig själv* är en *metakognitiv kontrollprocess* där eleven medvetet reglerar sin läsning när fel under läsningen uppmärksammas. Eleven reflekterar över sin egen tankeprocess och övervakar läsningen och kan därmed åtgärda felläsningar. Vid problem med att avkoda ett ord tillämpades strategier som att *läsa om* ordet samt *ljuda* ordet bokstav för bokstav.

Alla elever rättade dock inte sig själva vid varje felläsning och vid något enstaka tillfälle hoppade en elev över ett kort ord, som exempelvis *när*, vilket tyder på en brist i den metakognitiva övervakningen. Att eleven hoppade över ord verkade snarare bero på att eleven

missade ordet genom felläsning än medvetet valde att inte läsa ordet, vilket hade kunnat ske vid problem med svåra ord.

6.2.9 Sammanfattning av elevernas lässtrategitillämpning

Resultaten visar att de tolv eleverna i studien använder flera lässtrategier vid sin läsning samt i intervjun med oss. Samma mönster gällande lässtrategianvändningen uppmärksammades hos både svaga och starka läsare. Samtliga elever använder sig av strategierna *förutspå, reda ut oklarheter, sammanfatta, ta hjälp av bilderna/dra slutsatser* och *visualiera* (jfr Palicsar & Brown, 1984; Widmark, 2014) vilket visar att eleverna har tillgång till en varierad uppsättning strategier. Eleverna kan använda strategierna på ett medvetet sätt, vilket visar på en *meta-förståelse*.

Nedan redogörs resultatet i tabell 3 som visar hur många elever som använde varje lässtrategi.

Lässtrategier	**Antal elever**
Förutspå	12/12 elever
Reda ut oklarheter	12/12 elever
Sammanfatta	12/12 elever (på begäran av andra), 2/12 elever (självmant)
Ställa frågor	8/12 elever
Ta hjälp av bilderna/ dra slutsatser	12/12 elever
Visualisera	12/12 elever
Inferenser	9/12 elever

Tabell 3. Tabellen visar hur många elever som använder respektive lässtrategi. För mer utförlig tabell över varje elev, se bilaga 6.

Strategierna *förutspå* och *reda ut oklarheter* ses här som samlingsnamn för ett flertal strategier, varav eleverna uppger att de använder flera av dessa. För att förutspå textens handling är de vanligaste strategierna att *titta på framsidan, titta på bilderna* och *läsa baksidestexten*. Vid observationen förutspådde eleverna handlingen genom att *titta på bilden* och *läsa rubriken* (jfr Cobb, 2017; Kragler & Martin, 2009). För att reda ut svårigheter eller problem som uppstår under läsning uppger alla elever att de *ber om hjälp*, medan strategier som att *läsa om* ett svårt ord eller *googla* inte används av alla elever. Strategier som observerades var att *läsa om* samt i enstaka fall *ljuda* svåra ord. Att uppmärksamma och korrigera sin läsning visar på *meta-kognitiva kontrollprocesser*, vilket de flesta elever behärskade.

Lässtrategier som alla elever inte använde är att *ställa frågor* till texten samt att *göra inferenser* (jfr Kragler m.fl., 2015; Kraal m.fl, 2018). Dessa två strategier kräver att eleven tänker över det den vet om texten genom att inta ett objektivt perspektiv till det lästa och kunna koppla det till sina erfarenheter om sig själv, om andra texter och verk eller till händelser i världen. I samband med läsningen av den specifika texten var det fler än hälften av eleverna som *ställde frågor* till texten eller hade funderingar kring den, till skillnad från *inferenser* där endast tre elever kopplade texten om Herr Grävis till sig själv eller andra verk, medan fler av eleverna kunde göra *inferenser* gällande andra böcker som de läst, varav *text-till-själv-kopplingar* var vanligast förekommande.

I tabell 4 visas fördelningen av vilka lässtrategier elever uppger att de använder och vilka de tillämpar i praktiken.

Lässtrategier	**Antal elever som uppger användning**	**Antal elever som använder på den specifika texten**
Förutspå	12/12 *titta på framsida, titta på bilden, läsa baksidestexten, titta på författarens namn*	12/12 *titta på bilden, läsa rubriken*
Reda ut oklarheter	12/12 *be om hjälp, läsa om, googla, ljuda ordet, hoppa över, ta hjälp av sammanhanget, ta hjälp av bilden*	12/12 *läsa om svåra ord, läsa om meningen, be om hjälp, hoppa över ord*
Sammanfatta	12/12 (på begäran, ex. i skolan), 2/12 (självmant)	12/12 (på begäran av intervjuaren)
Ställa frågor	[7]	8/12
Dra slutsatser	[8]	12/12 *textuella ledtrådar, visuella ledtrådar*
Visualisera	12/12	[9]
Inferenser	8/12 *Text-till-text, text-till-text*	3/12 *Text-till-själv, text-till-text*

Tabell 4. Tabellen visar vilka lässtrategier som eleverna uppger att de använder och vilka de praktiskt tillämpar.

I tabellen synliggörs en överensstämmelse av de strategier som eleverna både tillämpar och anser att de använder. Under intervjun tillfrågades dock inte eleverna om alla lässtrategier, vilket leder till att vissa kolumner i tabellen är tomma.

6.3 Lärarnas perspektiv på läsning och lässtrategier

Detta kapitel är uppdelat i tre delar utifrån läsning, högläsning och lässtrategiundervisning samt modellen *Läsfixarna*.

6.3.1 Läsaktiviteter

Detta avsnitt behandlar fråga 1 i intervjuguiden (bilaga 5). I årskurs 1 har inte alla elever lärt sig att läsa vilket gör att båda klasslärarna lägger mycket tid på gemensamma läsaktiviteter. Högläsning schemaläggs av läraren Katarina därför att hon anser att det är ett viktigt inslag i undervisningen, medan läraren Lena inte schemalägger högläsningen men ser till att det sker vid ett tillfälle varje dag. Efter högläsningen för båda lärarna en gemensam diskussion om texten, där eleverna bland annat utvecklar sin *metaförståelse* av textinnehållet (jfr Osman & Hannafin, 1992). I slutet av årskurs 1 läser Lenas eleverna en läsebok i par. Läsningen sker då

[7] Frågades inte specifikt efter i intervjun.
[8] Frågades inte specifikt efter i intervjun.
[9] Frågades inte specifikt efter i intervjun i samband med högläsningen, men två elever gav självmant exempel på att de visualiserade under läsningen.

i halvklass och grupperna är skapade efter elevernas läsförmåga. Detta ger Lena möjlighet att sitta med de elever som behöver mer *stöttning* i sin läsning (jfr Wood m.fl, 1976).

Under årskurs 2 och 3 fortsätter eleverna med parläsning, men här brukar Lena para ihop en stark och en svag läsare. Eleverna läser både faktatexter och berättelser i par. Lena uppskattar att eleverna läser ungefär femton minuter varje dag. Eleverna har sällan enskild tyst läsning, utan det används endast som extrauppgift när eleverna är klara med andra uppgifter. I årskurs 2 och 3 har Katarina arbetat med läromedlet *Läsresan* (Mårtensson & Wedsberg, 2020), där eleverna möter en mångfald av texter och som innehåller fem till sex lektionsplaneringar till varje textkapitel. Läromedlet tar även upp lässtrategier som kan kopplas till RT:s fyra läs-strategier. Vid uppstart av ett nytt kapitel lyssnar eleverna på texten samtidigt som de följer med i boken, vilket följs av gemensamma samtal kring texten varpå eleverna får svara på frågor i sin arbetsbok. Kapitlet som eleverna arbetar med i skolan är även elevernas läsläxa, till skillnad från tidigare klasser som Katarina haft då eleverna själva fått välja bok att ha som läsläxa. Detta framgår ur Malins intervju med Katarina:

> M: För nu har väl alla läsläxa med gemensam bok från läromedlet?
> K: Precis.
> M: Har det funkat bättre?
> K: Ja, det har det. Det har funkat bättre, både utifrån vad jag ser för utveckling hos eleverna men också utifrån hur vi har kunnat arbeta med det, att ta del av olika typer av texter. Att liksom tvinga in eleverna i det. Annars kanske man gärna hittar en genre eller man hittar en typ av bok eller typ av text eller så som man gillar, men man läser ju texter på olika typer av sätt.

Katarina menar i citatet ovan att med hjälp av läromedlet kommer eleverna i kontakt med en variation av texter som de vanligtvis inte hade fått om de själva hade fått välja läsläxa. Till skillnad från Katarina har Lena valt att inte ha en gemensam läsläxa utan i stället läser eleverna böcker på en nivå som passar den enskilda elevens läsförmåga. I årskurs 1 läser eleverna *Stjärnsvenskaböcker*, vilket är ett systematiskt uppbyggt material bestående av böcker i elva svårighetsnivåer med långsam stegring, för att sedan övergå till *Lätt att läsa* och slutligen kapitelböcker. I följande citat beskriver Lena hur hon arbetar med läsläxor:

> [...] de läser läxa på den nivån som de själva läser. Jag har erfarenhet från min familj, mitt syskonbarn hon tröttnade på att läsa samma sak varenda dag i en hel vecka. Och så vill jag inte ha det. Det är svårt att hitta ett material som passar alla nivåer, nu när alla barn har olika läsläxor så får de komma tillbaka när den är klar men högst en vecka hemma. De flesta kommer efter en dag så jag har mycket att göra men det är värt det, det tycker jag absolut. Då blir det inte så många som kommer med sina böcker på en gång utan de kommer lite pö om pö. Jag har gjort så att de duktiga får läsa sin läxa för en kompis, och barnen har fått lära sig att ställa frågor till varandra och det har de uppskattat. Sedan blir det ju självklart bättre kvalitet om fröken gör det naturligtvis. (Lärare Lena)

Lena beskriver att de elever som har *Stjärnsvenskaböcker* som läsläxa kommer ofta tillbaka med sin läxa tidigare vilket leder till att de läser mer. Lena ser också positivt på att eleverna själva får välja sin bok vilket hon tycker ger glädje i läsningen. Eleverna ska läsa sin *Stjärnsvenskabok* minst fyra gånger för sina föräldrar. I slutet av boken finns frågor som föräldrarna kan ställa till barnen. De elever som läser kapitelböcker får i stället sammanfatta det lästa mestadels muntligt.

Katarina startade under hösten i årskurs 3 en läsgrupp för fyra elever i behov av extra lästräning, där bland annat eleverna Jonatan och Tova ingår. Katarina läser med gruppen femton minuter tre gånger i veckan medan de andra eleverna har tyst läsning i klassrummet. Under dessa sessioner läser eleverna texter tillsammans i gruppen och pratar om textinnehållet. Även Lena erbjuder svaga läsare extra lässtöd. Fyra elever i Lenas klass som har lässvårigheter har lästräning tio minuter varje dag i ett grupprum i anslutning till klassrummet. Det är inte Lena som håller i lästräningen utan i stället är det en pedagog som alla skolans elever med lässvårigheter går till. Eleverna David, Jonathan, Olivia och Tova i den här studien får alla extra lästräning.

Katarina och Lena anser att det är viktigt att eleverna har tillgång till olika böcker i klassrummet, både fakta och skönlitteratur, och de lånar böcker som de placerar synligt i klassrummet för att inbjuda till läsning. Tidigare har båda klasserna haft tillgång till soffa och matta i klassrummet som eleverna har kunnat använda under sin läsning, men detta saknas nu när eleverna går i årskurs 3. I stället för att sitta vid sina bänkar vid läsning i par väljer Lenas elever ofta att sitta under bord, i korridoren och ute i hallen.

Gemensamt för Lena och Katarina är att de i årskurs 1 avsätter tid för högläsning. Det är sällan eleverna sitter ensamma med sin läsning utan mycket läsning sker tillsammans eller i par. Samtal kring texter är också något som lärarna prioriterar. De elever som har lässvårigheter får extra lästräning antingen i grupp eller tillsammans med en lärare. Detta upplägg kan kopplas till det sociokulturella perspektivet där lärande sker i interaktion med andra (Säljö, 2015, s. 95). Lena och Katarina ser till att elever med svårigheter får extra *stöttning* både för att nå bättre läsförståelse och för att få bättre läsflyt (jfr Wood m.fl., 1976).

Skillnaden mellan lärarna är deras tankegångar kring läsläxan. Lena menar att eleverna läser mer och får ökad läsglädje då de själva får välja sina läxböcker och att det dessutom är det lättare att tillhandahålla en text som stämmer överens med elevernas läsnivå. Katarina däremot ser materialet *Läsresan* (Mårtensson & Wedsberg, 2020) som positivt då eleverna därigenom möter flera olika texttyper samt att de tillsammans kan föra diskussioner om kapitlet då alla elever läser samma text. Att alla elever har samma text kan dock innebära svårigheter för vissa elever. Katarina föreslår strategier som att eleven och föräldern läser varannan sida eller att eleven läser en kortare del ur kapitlet, för att komma runt problemet. Katarina berättar att man inte vill hamna i en ond spiral där eleven känner att läsläxan är tråkig eller att den blir övermäktig.

6.3.2 Högläsning och lässtrategitillämpning i undervisningen

Under intervjun tillfrågades lärarna om hur de använder högläsning i undervisningen samt hur de arbetar med lässtrategier (se bilaga 5 fråga 3–6). Katarina anser att det är viktigt att ha ett tydligt syfte med högläsning, för att undvika att det blir en utfyllnadsaktivitet. Modellering av lässtrategitillämpning använder hon parallellt med högläsning i årskurs ett. Först läses en text, som följs av en gemensam diskussion kring textinnehållet med frågor som: *Vad händer här? Varför blev det så? Vad säger bilderna?* Merparten av lässtrategiundervisningen sker i årskurs 2. Hur läraren Katarina arbetar med lässtrategiundervisningen framgår i intervjun med Malin.

> M: Hur skulle du säga att du arbetar med lässtrategier i undervisningen? Skulle du säga att du arbetar med det explicit, att du förklarar för eleverna att ni arbetar med en viss strategi? Eller blir det mer implicit att man inte säger att det är en lässtrategi men att man pratar, man använder den då, samma som sammanfatta?

> K: Ja, nämen när vi började med det med Läsresan, då tror jag att vi gjorde det mer för att så här uppmärksamma dem på alla de här, det är som moln (med lässtrategierna).
> M: Ja, det är väl i början av boken?
> K: Ja, precis, jag tror att du har sett dem. De sitter i de här läsloggarna också. Då var det mer så här att, då hade vi en sån plansch uppe och då var det så här att nu gör vi den här strategin. Sen har vi inte fortsatt med det i trean på samma sätt, mer än att så här det kommer ju kontinuerligt hela tiden. Men nej, inte att jag egentligen uppmärksammar dem på det. Vilket ju inte… Det borde man ju fortsätta med. Tänker jag. Det är ju ingen som mår dåligt av att man säger att ”nu gör vi strategin där vi förutser. Vad tror vi, vi tittar på framsidan, vad tror vi kommer hända här nu? Vad kommer det här att handla om? Eller nu slutar det här, hur tror vi att det fortsätter? Eller nu ställer vi frågor, nu undrar vi saker.” Alltså så.
> M: Ja precis.
> K: Det är klart att man ska fortsätta med, tycker jag. Det är ju bättre, för då får man med sig och förstår verktyget, kanske på ett bättre sätt.

I citatet ovan menar Katarina att hon arbetade mer med lässtrategier i årskurs 1 och i början av årskurs 2 när de fick det nya läromedlet *Läsresan* (Mårtensson & Wedsberg, 2020) i svenskämnet, än hon gjort i årskurs 3. Däremot reflekterar hon över att hon inte har fortsatt att arbeta kontinuerligt med lässtrategier på ett aktivt sätt, vilket hon anser att hon borde ha gjort. Hon arbetar inte heller explicit med lässtrategier genom att benämna de olika strategierna vid namn och uppmärksamma eleverna på vilken strategi det är de arbetar med. Även här anser hon att hon hade kunnat vara tydligare och benämna strategierna med namn. I årskurs 3 har Katarina inte dragit nytta av att använda högläsning som modellering av lässtrategitillämpning i någon större utsträckning. Orsaken till detta är att det är mycket annat som upptar hennes tid på olika sätt.

Lena arbetar liknande Katarina med både högläsning och lässtrategiundervisning. I årskurs 1 är det mycket högläsning, ett tillfälle varje dag. Efter högläsning pratar Lena och eleverna tillsammans om texten, framför allt genom att Lena ställer frågor där svaret tydligt finns direkt i texten. Dessutom använder Lena sig av metoden att tänka högt för att hon vill att eleverna ska bli medvetna om att det inte bara är att lyssna, utan eleverna behöver tänka också. I textsamtalet anser Lena att det märks tydligt vilka elever som har erfarenhet av högläsning och textsamtal och menar att de elever som har föräldrar som läser högt och diskuterar texten har många fördelar.

I årskurs 2 arbetar Lena mycket med läsförståelse, då hela klassen läser samma text och därefter tillsammans samtalar om texten. Lena använder läromedlet *Läsförståelse* (Solem, 2008) som finns i olika nivåer och är uppbyggt utifrån en tydlig progression. I läromedlet möter eleverna olika texttyper, vilka kombineras med frågor där eleverna får söka information på raderna, mellan raderna och utifrån egna erfarenheter. På Annas fråga om hur hon arbetar med lässtrategier i klassen svarar Lena:

> L: Men det är ju lite som vi pratade om tidigare, på rader, mellan rader. Både under högläsning och som när vi läste faktatext om hamstern så pratar vi om texten.
> A: Just det här om undervisning av lässtrategier, man kan ju undervisa explicit, nu ska vi exempelvis arbeta med lässtrategin sammanfatta. Är detta något som du brukar använda?
> L: Det har vi inte gjort i trean, det gjorde vi en del i tvåan. Jag har arbetat med det pö om pö.

Citatet ovan beskriver hur Lena hon arbetade med lässtrategier i årskurs 2. Främst sker strategiundervisningen vid tillfällen då klassen har högläsning. Lena ställer frågor till eleverna

under läsningens gång, förklarar svåra ord och visar samt pratar om bilderna. Lena brukar även träna eleverna på att se inre bilder genom att be eleverna blunda och försöka leva sig in i texten. Det roliga med övningen menar Lena är att alla elever ser olika saker.

Likt Katarina berättar Lena att hon önskar att hon hade mer tid till högläsning i årskurs 3 men det är mycket som påverkar undervisningen då. Lena upplever att högläsningen sker i perioder, ibland läser de ut en kapitelbok på en vecka medan hon ibland känner att hon inte hunnit med någon gemensam läsning på länge.

Katarina och Lena har en samstämmig syn angående betydelsen av textsamtal kring högläsningen och hur den kan användas för att modellera lässtrategier för eleverna. Dock känner båda lärarna att högläsningen bortprioriteras i årskurs 3 med anledning av tidsbrist. I årskurs 2 undervisar lärarna både implicit och explicit eleverna i olika lässtrategier och till sin hjälp använder de olika material.

Undervisningen sker i samspel mellan elev och elev samt elev och lärare vilket kan associeras till det sociokulturella perspektivet där lärande sker genom interaktion mellan individer (Säljö, 2015, s. 95). I textsamtalen diskuterar eleverna tillsammans genom att använda språket som *medierande redskap* för att uppnå bättre textförståelse (Säljö, 2020, s. 275). Lärarna finns tillgängliga under textsamtalet för att erbjuda *stöttning* i elevernas utveckling (jfr Wood m.fl., 1976). Under lässtrategiundervisningen ökar elevernas medvetna processer av val av lässtrategi för bättre textförståelse, *metaförståelsen* (Osman & Hannafin, 1992). Eleverna tränar tillsammans på olika lässtrategier som de så småningom ska kunna *överföra* till andra tillfällen där textsvårigheter uppstår (Osman & Hannafin, 1992).

Under intervjun fick lärarna även besvara frågan om hur de ser på ändringen i centralt innehåll i läroplanen *Lgr22* gällande lässtrategier (se bilaga 5 fråga 8). I tidigare *Lgr11* står det i kursplanen för svenska att lärare ska undervisa om lässtrategier för att kunna förstå och tolka texter medan det i *Lgr22* står ”strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter” (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr11], 2019, s. 258; Lgr22, 2022, s. 225.). Lärarna anser att ändringen inte kommer att påverka deras arbete om lässtrategier och tror inte heller att den kommer att ha något större inflytande över andra lärares lässtrategiundervisning. Katarina har en fundering om ändringen i läroplanen för årskurs 1–3 kan påverka på sikt men tror ändå inte det. Vidare uttrycker Lena att det är viktigt att läsa kommentarmaterialet eftersom det ger en noggrannare beskrivning av ämnet.

6.3.3 Läsfixarna som ett verktyg för lässtrategitillämpning?

Projektet *En läsande klass* och *Läsfixarna* togs fram för att stärka elevers läsförståelse genom fokus på lässtrategitillämpning. Lärarna fick frågor om de tog del av projektet i sin undervisning (se bilaga 5 fråga 7). Katarina berättar att hon känner till *Läsfixarna* och *En läsande klass* och att hon arbetat med delar ur materialet (Widmark, 2014). Hon anser dock att hon själv aldrig var tillräckligt insatt i materialet och uppfattade *Läsfixarna* med de olika figurerna för de olika lässtrategierna som rörigt. I den klass hon har nu har hon inte använt sig av *Läsfixarna* eller materialet till *En läsande klass*. I stället för att använda figurerna *Läsfixarna* skulle hon föredra att tydligare uppmärksamma eleverna på vilken lässtrategi de arbetar med.

Lena använder inte heller *Läsfixarna* i sin undervisning. Däremot är hon medveten om figurerna när hon modellerar olika lässtrategier under högläsning. Lena arbetade tidigare med

Läsfixarna men slutade eftersom projektet fick negativ publicitet, vilket Annas intervju med Lena visar:

> A: Benämner du figurerna exempelvis spågumman?
> L: Nä det gör jag inte. Jag gjorde det förr, men jag vet inte riktigt det var en hel del skriverier och tjafs om det där, med figurerna.
> A: Att det blev för mycket fokus på figurerna?
> L: Precis, så jag använder inte dem utan pratar i stället om hur man ska tänka om att läsa mellan raderna. Hur tänker du själv? Har du läst något liknande? Kan du koppla det till ditt liv? Detta kommer när eleverna blir äldre.

Lena berättar att hon gillade *Läsfixarna* men hon kände sig låst till materialet då det är ett väldigt strukturerat koncept. Vidare beskriver Lena hur vissa elever fastnade för mycket på figurerna, vilket ledde till missuppfattningar. Sammanfattningsvis väljer både Lena och Katarina bort materialet *Läsfixarna* när de arbetar med lässtrategier.

6.3.4 Sammanfattning av lärarnas syn på lässtrategiundervisning

Resultatet visar att lärarna i studien främst undervisar implicit om lässtrategier. Mest undervisning om lässtrategier sker i årskurs 1 och 2. Lärarna anser att högläsning är ett viktigt inslag och prioriterar den gemensamma läsningen. Under högläsningen använder lärarna modellering för att undervisa om lässtrategier, även om strategierna inte benämns vid namn. Efter högläsningen följer samtal kring texten där elevernas förståelse för innehållet fördjupas, vilket kan härledas till det sociokulturella perspektivet. Som stöd i läsundervisningen används även läromedel, som bland annat tar upp RT:s fyra lässtrategier *förutspå, ställa frågor, reda ut oklarheter* och *sammanfatta*. Materialet *En läsande klass* samt figurerna till *Läsfixarna* används dock inte av lärarna. För de svaga läsarna erbjuder lärarna även extra lässtöd i form av läsgrupper. Där får eleverna ytterligare lästräning utöver läsläxan som de båda lärarna ger sina elever.

7. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras resultaten utifrån studiens syfte och frågeställningar. Diskussionen delas in i två delar, där den första delen behandlar elevernas perspektiv på läsning och lässtrategianvändning. Elevernas perspektiv jämförs därefter med lärarnas perspektiv.

7.1 Elevernas perspektiv på läsning och tillämpning av lässtrategier

Böcker är *medierande redskap* som via språket förmedlar information och/eller *föreställningsvärldar* till läsaren (Säljö, 2020, s. 275, 277; Langer, 2017, s. 37–43). För att få en bättre läsförståelse genom att *stiga in i textens föreställningsvärld* behöver läsaren tillämpa lässtrategier. Samtliga tolv elever i den här studie använder strategierna *förutspå, reda ut oklarheter, sammanfatta* och *ställa frågor*, vilka är de fyra lässtrategierna i modellen *Reciprocal Teaching* (RT). Det leder till att dessa fyra strategier som eleverna tillämpar i den här studien även används av eleverna i interventionsstudierna av av Palincsar och Brown (1984), Reichenberg och Emanuelsson (2014), Reichenberg och Löfgren (2014) och Völlinger m.fl. (2018) där elevers läsförståelse och lässtrategianvändning undersöktes. Hur lässtrategitillämpningen används i utlärningsskeendet skiljer sig dock åt mellan interventionsstudierna och denna studie,

eftersom vi här fokuserar på elevers befintliga lässtrategitillämpning utan påverkan från forskare som vill implementera en modell som undervisningen och användningen sker ifrån.

I föreliggande studie ses strategierna *förutspå* och *reda ut oklarheter* som paraplybegrepp som inrymmer ett flertal strategier. Studien visar att för att *förutspå* en texts handling använder eleverna strategier som att *titta på framsidan*, *titta på bilden*, *läsa baksidestexten*, *läsa titeln/rubriken* samt i mindre förekommande fall *titta på författarens namn*. Att *förutspå* och *titta på framsidan* förekommer även i studier av Kragler och Martin (2009) samt Cobb (2017). För att *reda ut oklarheter* var den vanligaste strategin i denna studie att *be om hjälp*, vilket även finns med i Kragler och Martins (2009) samt Cobbs (2017) studie. Att *läsa om* och *rätta sig själv* är även vanligt förekommande i vår studie när eleverna stöter på textsvårigheter, vilket även bekräftas i Lindholms (2019, s. 98) studie. Felläsningar synliggörs inte i Lindholms studie men däremot i Kragler m.fl. (2015) longitudinella studie. De beskriver hur *hoppa över text*, *läsa om* och *ljuda svåra ord* används kontinuerligt av eleverna under åren i lågstadiet.

Förutom RT:s fyra lässtrategier tillämpade samtliga tolv elever här strategierna *att dra slutsatser* och att *visualisera/skapa inre bilder*. Nio av tolv elever gjorde dessutom *inferenser* och *textkopplingar*. I jämförelse med Kragler och Martin (2009) samt Martin och Kragler (2011) använder eleverna i denna studie i högre utsträckning strategin att göra *inferenser* och *textkopplingar*. I Kragler och Martins studie från 2009 gör två av sex elever i årskurs 1 inferenser, medan studien från 2011 visar att 37 % av eleverna i årskurs 1 gör inferenser, till skillnad från nio av tolv eleverna i årskurs 3 i denna studie.

Vidare visar resultaten att samtliga elever kunde *dra slutsatser* av texten genom att använda *textuella* och *visuella ledtrådar*, men i olika utsträckning. Vid frågor där det inte finns något utskrivit svar i texten krävs det en större slutledningsförmåga av eleverna. Några elever lade större vikt vid de textuella ledtrådarna medan andra fäste större vikt vid de visuella ledtrådarna och tog hjälp av bilderna. *Textuella* och *visuella ledtrådar* är strategier som även förekommer i studier av Cobb (2017), Kragler och Martin (2009) och Lindholm (2019).

De flesta elever i den här studien anser att bilder är viktiga som hjälp för att förstå texten och för att *skapa inre bilder* under läsning. Att *ta hjälp av bilder* förekommer i flera studier (Cobb, 2017; Kragler & Martin, 2009; Kragler m.fl., 2015; Lindholm, 2016; Martin & Kragler, 2011). Lässtrategin att *visualisera* och *skapa inre bilder* återfinns endast i studien av Moir m.fl. (2020). Samtliga elever i denna studie använder strategin *visualisera*.

7.2 Elevers metakognition

Varje elev i studien har en uppsättning med lässtrategier till sitt förfogande och som de använder. Om eleverna själva är medvetna om att det är just lässtrategier de använder sig av, är svårare att svara på eftersom klasslärarna inte explicit undervisar om lässtrategier och/eller benämner dem med namn. Eleverna använder dock sina strategier medvetet och visar *en metakognitiv förmåga* gällande sin läsning både i form av *metaförståelse* och *metakognitiva kontrollprocesser*. Vid elevernas högläsning *övervakade* de flesta sin läsning genom att rätta sig själva när de läste fel. I de fall då brist i den *metakognitiva övervakningen* uppmärksammades, skulle en orsak kunna bero på lässituationen där eleven skulle kunna känna sig stressad eller bedömd under observationen.

Vidare uppvisar eleverna ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt genom att *ställa frågor* till den lästa texten och göra *inferenser* samt använda nya kunskaper i ett vidare samman-

hang. För att eleverna ska kunna göra *inferenser* behöver de med Langers (2017) begrepp kunna *stiga ut ur textens föreställningsvärld* och betrakta den objektivt, samt reflektera över sina lagrade kunskaper om andra verk, egna upplevelser eller händelser i världen. Detta kräver en metakognitiv förmåga.

I vår studie gjorde nio av tolv elever i årskurs 3 *inferenser* vilket kan jämföras med Kragler och Martins (2009) studie där två av sex elever i årskurs 1 gjorde *inferenser*. Här syns en ökad användning av lässtrategin i den högre årskursen, vilket också bekräftas i Martin och Kraglers (2011) studie. En tolkning av skillnaden i studiernas resultat är att eleverna med ökad ålder blir mer *metakognitivt medvetna* och når en högre abstraktionsförmåga, vilket behövs för att kunna göra *inferenser*. Likaså visar Kragler m.fl. (2015) longitudinella studie en metakognitiv progression i elevers lässtrategianvändning, vilket även bekräftas i Cobbs (2017) studie. Forskarna beskriver hur fler strategier används på ett mer konsekvent och effektivt sätt ju äldre eleverna blir. Med ökad ålder förbättras även elevernas språkliga kommunikation och deras förmåga att ge uttryck för sina tankar. Vygotskij beskriver språket som *redskapens redskap* då språket har en särställning som *medierande redskap* vid tankeprocesser och kommunikationsförmedling (Säljö, 2020, s. 278). Vår studie är inte longitudinell och därmed kan elevernas metakognitiva utveckling över tid inte undersökas.

7.3 Lärarnas perspektiv på läsning och läsundervisning

I jämförelse med lärarnas strategiundervisning framkommer det i resultatet att eleverna tillämpar de strategierna som lärarna undervisar om. De två lärarna i studien bedriver till stor del implicit strategiundervisning och använder två olika läromedel, vilka främst tar upp RT:s lässtrategier *förutspå*, *ställa frågor*, *reda ut oklarheter* och *sammanfatta*. Utöver lärarnas implicita strategiundervisning skulle elevernas självständiga arbete i läromedlen kunna ha haft en positiv påverkan på deras lässtrategitillämpning. Resultatet visar att eleverna även tillämpar lässtrategierna *visualisera, dra slutsatser* samt *göra inferenser*, vilket vi tolkar kan kopplas till lärarnas strategiundervisning genom exempelvis högläsning.

En av lärarna uppger att hon använder explicit lässtrategiundervisning i årskurs 1 då hon med hjälp av högläsningen modellerar lässtrategier för eleverna (Palincsar & Brown, 1984). Genom att läraren tillsammans diskuterar lässtrategier med eleverna och modellerar användningen av dem, *stöttas* eleverna i hur de själva kan använda lässtrategier. Detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet och den proximala utvecklingszonen då eleverna får hjälp av en mer kunnig person (Vygotskilj, 1978, s. 85–86; Wood m.fl., 1976). I flera av de forskningsstudier som beskrivs i den här studien tillämpas explicit lässtrategiundervisning (Lindholm, 2016; Moir m.fl., 2020; Palincsar & Brown, 1984; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Reichenberg & Löfgren, 2014; Völlinger m.fl., 2018; Westlund, 2013). Samtliga studiers resultat bekräftar att explicit lässtrategiundervisning har en fördelaktig inverkan på elevers läsförståelse, då explicit undervisning bidrar till att eleverna tillämpar lässtrategierna på ett mer medvetet och effektivt sätt samt reflekterar över vilken strategi som är mest lämplig i den specifika lässituationen.

Trots positiva forskningsresultat om explicit undervisning utövas lässtrategiundervisningen mestadels implicit (Bråten, 2008, s. 230). I inledningen nämndes att svenska elever under 2000-talet presterat sämre i internationella läsförståelseundersökningar gjorda av PISA och PIRLS (Skolverket, 2019; Skolverket, 2023). Vi resonerar kring om implicit lässtrategiundervisning

kan vara en bidragande faktor till detta försämrade resultat. För att höja elevers läsförståelse-resultat genomfördes flera olika satsningar, exempelvis *Läslyftet* och *En läsande klass* där *Läsfixarna* ingick som verktyg för att stödja elevers lässtrategianvändning (Skolverket, u.å.; Widmark, 2014).

Båda lärarna känner till undervisningsmodellen *Läsfixarna* men har av olika skäl valt att inte använda den i undervisningen. Lena har tidigare arbetat med *Läsfixarna* men slutade med det på grund av den stora kritiken som projektet fick bland annat i media. Dessutom anser hon att fokus hamnade för mycket på figurerna i stället för på strategitillämpningen och läsningen, vilket resulterade i missuppfattningar hos eleverna om hur figurerna var tänkta att användas. Katarina berättade att hon aldrig var särskilt insatt i materialet kring *En läsande klass* och att hon inte kände sig motiverad att använda *Läsfixarna* i undervisningen, även om hon i efterhand kan se vissa fördelar med modellen. Dock uttrycker Katarina att hon kan förbättra sin undervisning genom att undervisa mer explicit om lässtrategier, vilket skulle gynna eleverna.

Även efter att projektet *En läsande klass* lades ner finns det fortfarande lärare som använder *Läsfixarna* som hjälp i undervisning om lässtrategier. Projektet *Läslyftet* var en åtgärd där lärare kompetensutbildades för att minska den nedgående trenden av elevers läsförståelse på 2000-talet (Skolverket, u.å.). På senare år har resultatet gällande elevers läsförståelse återigen höjts i undersökningar från PISA, medan undersökningar från PIRLS över lag visar en nedgående trend (Skolverket, 2019; Skolverket, 2023). Hur stor effekt projekten *En läsande klass* och *Läslyftet* har haft är svårt att svara på. Även hur mycket av lärares undervisning om lässtrategier och läsförståelse har förändrats för att höja elevernas läsförståelse är svårt att säga. Denna studie ger heller inga svar på dessa frågor. Som nämndes i inledningen har det även varit debatter om den senaste PISA-undersökningens tillförlitlighet då många elever exkluderades från deltagande (Riksrevisionen, 2021). Förhoppningsvis har ändå trenden vänt som visar att framför allt äldre elevers läsförmåga har förbättrats. Dessvärre verkar detta inte vara fallet med de yngre eleverna.

Oavsett om lärare undervisar explicit eller implicit behöver elever använda sig av lässtrategier för att kunna angripa en text med effektiva verktyg för att kunna förstå och bearbeta den. Den här studien visar att eleverna besitter kunskap om ett flertal lässtrategier och även kan använda dessa. Eleverna är dessutom medvetna om vilka strategier de har tillgång till för att förstå texter av olika slag, även om eleverna kanske inte alla gånger är medvetna om att det är just lässtrategier de använder eller kan benämna de olika strategierna vid namn. Önskvärt hade varit om lärarna i den här studien, men även lärare generellt, blev ännu tydligare i sin lässtrategi-undervisning för att eleverna ska få ännu större möjligheter att behärska lässtrategierna och därmed fördjupa sin läsförståelse.

Något som skulle kunna få effekter på lärarnas undervisning gällande lässtrategier är en ändring i den nya läroplanen *Lgr22* (2022, s. 225) angående begreppet *lässtrategier* i det centrala innehållet i kursplanen för svenskämnet. I den tidigare läroplanen *Lgr11* (2019, s. 258) uttrycktes det explicit att lärare ska undervisa om lässtrategier för att elever ska förstå och tolka texter samt anpassa läsningen efter textens form och innehåll. Stycket i *Lgr11* om lässtrategier har i *Lgr22* ersatts med att lärare ska undervisa om ”strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter” (*Lgr22*, 2022, s. 225). Om avsaknaden av ordet *lässtrategier*, vilket ersatts av mer generella strategier för att förstå, avkoda och tolka ord, har någon inverkan på

lärares undervisning är för tidigt att säga, då den nya läroplanen *Lgr22* togs i bruk för mindre än ett år sedan.

Lärarna i studien anser att omformuleringen i läroplanen inte kommer att påverka deras undervisning gällande lässtrategier. De har även svårt att se att detta skulle få inverkan på lärares lässtrategiundervisning över lag. Vi som utfört denna studie ser dock en risk i att begreppet *lässtrategier* försvunnit ur centralt innehåll (*Lgr22*, 2022, s. 225), då detta kan medföra att vissa lärare inte längre lägger lika stor vikt vid lässtrategiundervisning. Lena i studien menar att det är viktigt att lärare läser kommentarmaterialet till *Lgr22*, där centralt innehåll för kursplanerna förklaras mer utförligt. Däremot nämns inte lässtrategier i kommentarmaterialet heller, utan endast *strategier* omtalas (Skolverket, 2022, s. 12). Resultatet av ändringen skulle i framtiden möjligtvis kunna påverka elevers läsförståelse negativt om lärare inte längre prioriterar lässtrategiundervisningen. Detsamma gäller om lärare inte tar fasta på forskningsresultaten som visar på förtjänsterna som explicit lässtrategiundervisning har på elevernas läsförståelse.

7.4 Didaktiska implikationer

Det är viktigt att som lärare undervisa om lässtrategier för att ge eleverna den hjälp och de verktyg som de behöver för att kunna bearbeta en text och effektivt få den information som de behöver. Inom skolan är läsning och skrivande grundläggande egenskaper som eleverna förväntas behärska för att klara av framtida skolgång. Mängden text och textens svårighetsgrad stegras gradvis med ökad årskurs och eleverna behöver därför redan från början få tillgång till effektiva lässtrategier för att underlätta läsförståelsen. Den här studien är därför relevant då den undersöker vilka lässtrategier elever i årskurs 3 har tillgång till och kan tillämpa vid läsning, vilket har visats vara av stor vikt innan stadieövergången till mellanstadiet årskurs 4 (Chall m.fl., 1990).

Studiens resultat visar även vilka strategier som inte alla elever tillämpar och därmed har svårare med och kan behöva extra *stöttning* för att tillägna sig. Den här studien är en småskalig kvalitativ studie som gör att resultaten inte är generaliserbara, men den kan ändå säga något om i vilken mån elever kan tillämpa lässtrategier. I studien framkommer det även att klasslärarna till de deltagande eleverna i studien arbetar med lässtrategier samt läsförståelse på ett medvetet sätt, även om undervisningen till största del sker implicit under årskurs 3.

Resultaten som presenteras i denna studie kommer att vara till stöd för oss när vi själva går ut i rollen som yrkesverksamma lärare. Den ger oss en förförståelse för hur två lärare arbetar med läsning och läsförståelse i klassrummet och vilka resultat det har fått för elevernas lässtrategianvändning.

7.5 Diskussion om resultatet

Innan studiens genomförande hade vi en hypotes om att resultatet skulle uppvisa en skillnad i strategianvändningen hos starka och svaga läsare. Vi trodde att de starka läsarna skulle använda fler strategier och på ett mer effektivt sätt än de svaga läsarna. Denna hypotes dementerades då resultatet visar att det är svårt att utläsa någon skillnad i strategi-användningen kopplat till elevernas läsförmåga. Nästan alla elever i studien använde eller uppgav att de använde samtliga lässtrategier som vi frågade om. De strategier som inte alla elever använde var att *ställa frågor* till texten och att göra *inferenser/textkopplingar*, men det var både starka och svaga läsare som inte tillämpade dessa strategier.

I studien av Kraal m.fl. (2018) visades liknande resultat att både starka och svaga läsare uppvisade samma mönster gällande strategianvändningen, vilket kan tolkas bekräfta denna studies resultat. Detta anser vi är en intressant aspekt som visar att alla elever oavsett läsförmåga verkar ha tillgång till samma uppsättning av lässtrategier till sitt förfogande. Däremot uppmärksammade Kraal m.fl. (2018) att svaga läsare presterar sämre på läsförståelsetest. I den här studien kunde en svag koppling göras till att de svaga eleverna presterade lite sämre när de skulle *dra slutledningar* på frågor där svaret inte fanns direkt utskrivet i texten. Att eleverna befann sig på olika nivåer märktes annars tydligast under observationen av högläsningen, där de svaga eleverna i högre grad ljudade svåra ord medan de starka eleverna läste om ordet i sin helhet när de läste fel eller inte kände igen ett ord.

Den här studien är inte heltäckande och även då den besvarar studiens syfte och frågeställningar, finns det vissa delar som hade kunnat utvecklats. Studien svarar inte på exakt vilka lässtrategier som lärarna undervisar om, inte heller ges några konkreta exempel på lärarnas strategiundervisning då de inte tillfrågades specifikt om detta. Ytterligare en fråga som hade varit intressant att få svar på är hur de två lärarna ser på begreppet läsförståelse och om svaret hade påverkat deras sätt att bedriva undervisning. Resultatet i Westlunds (2013, s. 164, 214) avhandling visar att olika syn på begreppet läsförståelse har en stor inverkan på svenska och kanadensiska lärares lässtrategiundervisning.

8. Slutsats

Eleverna använder flera lässtrategier före, under och efter läsning. Vi kunde inte utläsa någon större skillnad mellan svaga och starka läsare utan samma mönster förekommer i deras strategianvändning. Vidare uppvisar eleverna en metakognitiv förmåga då de använder lässtrategier på ett medvetet sätt både i praktisk tillämpning och i deras utsagor. De två lärarna i studien undervisar till stor del implicit om lässtrategier. Mest strategiundervisning sker i årskurs 1 och årskurs 2. Under årskurs 1 använder båda lärarna främst högläsning för att lyfta fram lässtrategier medan de i årskurs 2 i större utsträckning använder olika läromedel. Utifrån vår tolkning finns en överensstämmelse mellan de strategier som lärarna undervisar om och de strategier som eleverna tillämpar. Med tanke på tidigare forskning skulle elevernas lässtrategitillämpning troligtvis bli mer effektiv om lärarna lade större vikt vid att undervisa explicit. Även elevernas metakognitiva förmåga hade gynnats vid mer explicit lässtrategiundervisning.

8.1 Förslag på framtida forskning

Syftet med den här studien har varit att undersöka vilka lässtrategier elever i årskurs 3 har kännedom om och tillämpar under sin läsning. Resultatet visar att eleverna har kännedom om flera lässtrategier som de tillämpar innan, under och efter sin läsning. Dock hade det varit intressant att göra en större kvantitativ undersökning. Fördelar med en kvantitativ studie är att fler elever hade kunnat delta, exempelvis via enkäter. Studien hade även kunnat få en större geografisk spridning och resultatet hade därmed kunnat bli mer generaliserbart. Detta för att kunna säga något om andra elevers lässtrategitillämpning än deltagarna i studien och därmed kunna dra fler allmänna slutsatser av resultatet. Bortfall i svarsfrekvensen i kvalitativa undersökningar behöver uppmärksammas, eftersom ett stort bortfall kan påverka resultatets tillförlitlighet.

Ytterligare att förslag på framtida forskning är att genomföra klassrumsobservationer, exempelvis i årskurs 2 för de lärare som deltagit i denna studie för att se om det finns skillnader i lärarnas undervisning i olika årskurser. Klassrumsobservationer skulle kunna synliggöra hur lärarna rent konkret undervisar om lässtrategier till skillnad från vad de anser eller tror sig göra i undervisningen. Vidare skulle då även elevernas lässtrategianvändning kunna framträda och därmed skulle det bli möjligt att se om eleverna använder de lässtrategierna som lärarna undervisar om och som eleverna förväntas ta till sig.

Slutligen menar vi att det är viktigt att lärare undervisar explicit om lässtrategier för att förbättra elevers läsförståelse, men att det i dagsläget behövs mer svensk forskning inom detta område gällande de yngre eleverna.

Referenser

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

Bråten, I. (2008). Läsförståelse – inledning och översikt. I I. Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik* (s.11–21). Studentlitteratur.

Chall, J., Baldwin, L., & Jacobs, V. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Harvard University Press.

Clay, M. (2000). *Running Records for Classroom Teachers*. Heinemann.

Cobb, J. B. (2017). Investigating Reading Metacognitive Strategy Awareness of Elementary Children: A Developmental Continuum Emerges. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 401–418. https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309481

Damber, U. & Nilsson, J. (2014, 24 september). "En läsande klass" är ett hemmabygge utan vetenskaplig grund. *Vi Lärare*. Utges av Sveriges Lärare. https://www.vilarare.se/nyheter/lasinlarning/en-lasande-klass-ar-ett-hemmabygge--utan-vetenskaplig-grund

Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2011). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. (3:e uppl.). Liber.

Elleman, A. M. & Compton, D. L. (2017). Beyond Comprehension Strategy Instruction: What's Next? *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 48(2), 84–91. DOI: 10.1044/2017_LSHSS-16-0036

Gombert, J. E. (1993). Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571–580. DOI: 10.1080/00207599308246942.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6–10. DOI: 10.1177/074193258600700104.

Höglund, A. M. (2014, 11 november). *Prisat läsprojekt får tuff kritik*. Sveriges Radio. https://sverigesradio.se/artikel/6014570

Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N. & van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading & Writing*, 31(9), 2017–2040. 2017. https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309481

Kragler, S. & Martin, L. (2009). "I Tried to Make it not Confusing by Fixing it": Describing Six First Graders' Use of Strategies to Understand Text. *Reading Psychology*, 30(6), 512–538. DOI: 10.1080/02702710902733592.

Kragler, S., Martin, L. & Schreier, V. (2015). Investigating Young Children's Use of Reading Strategies: A Longitudinal Study. *Reading Psychology*, 36(5), 445–472. DOI: 10.1080/02702711.2014.884031

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Studentlitteratur.

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

Larsson, Å. (2014, 11 november). Kritik mot "En läsande klass". *Skolvärlden*. Utges av Lärarnas Riksförbund. https://skolvarlden.se/artiklar/kritik-mot-en-lasande-klass

Lindholm, A. (2016). Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (red.). *Läsa mellan raderna*, s.173–193. Gleerups.

Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. *Nordand*, 14(1), 69–92. DOI: 10.18261/issn.2535-3381-2019-01-04.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2019. (2019). Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/156767

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Läsrörelsen. (2014, 24 april). *En läsande klass*. https://www.lasrorelsen.nu/projekt/tidigare-projekt/en-lasande-klass/

Martin, L. E. & Kragler, S. (2011). Becoming a Self-Regulated Reader: A Study of Primary-Grade Students' Reading Strategies. *Literacy Research and Instruction*, 50(2), 89–104. DOI: 10.1080/19388071003594697.

Moir, T., Boyle, J. & Woolfson, L. M. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 46(2), 399–420. DOI: 10.1002/berj.3584.

Myhill, D. (2011). The Ordeal of Deliberate Choice. Metalinguistic Development in Secondary Writers. I V. Wise Berninger (Red). *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (p.247–273). Taylor & Francis Group.

Mårtensson, A. & Wedsberg, M. (2020). *Läsresan*. Majema.

Ness, M. (2011). Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher Use of Reading Comprehension Strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98–117. https://doi.org/10.1080/02568543.2010.531076

Oxford, R. L., Griffiths, C., Longhini, A., Cohen, A. D., Macaro, E. & Harris V. (2014). Experts' personal metaphors and similes about language learning strategies, *System*, 43, 11-29. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.001

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

Riksrevisionen (2021). *Pisa-undersökningen 2018 – arbetet med att säkerställa ett tillförlitligt elevdeltagande*. RIR 2021:12. https://www.riksrevisionen.se/download/18.4cb651881790d82c1eb2111a/1619525207429/RiR%202021_12%20Anpassad.pdf

Reichenberg, M. & Emanuelsson, B. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17. DOI: 10.5617/adno.1103.

Reichenberg M. & Löfgren K. (2014). An Intervention Study in Grade 3 Based Upon Reciprocal Teaching. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 122–131. DOI: 10.11591/edulearn.v8i2.214.

Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.

Skolverket. (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap.* Rapport 487. https://www.skolverket.se/getFile?file=5347

Skolverket. (u.å.) *Läslyftet i skolan*.

https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/laslyftet-i-skolan
Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2022/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-svenska---grundskolan
Skolverket. (2023). *PIRLS 2021: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. https://www.skolverket.se/getFile?file=11490
Solem, H. (2008). *Läsförståelse gul*. Studentlitteratur.
Säljö, R. (2015). Lärande. *En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.
Säljö, R. (2020). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö och C. Liberg (Red.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s.225–285). (5: uppl.). Natur & Kultur.
Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). Examining between-group and within-group effects of a peer-assisted reading strategies intervention. *Psychology in the Schools*, 55(5), 573–589. DOI: 10.1002/pits.22121
Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. (Andra utgåvan). Natur & Kultur.
Westlund, B. (2013). Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet). Natur & Kultur.
Widmark, M. (2014). *En läsande klass. Träna läsförståelse*. Insamlingsstiftelsen En läsande klass. https://docplayer.se/6649666-Red-martin-widmark-en-lasande-klass.html
Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. DOI:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving
Zygouris-Coe, V. & Glass, C. (2004). Making connections: Text to self, text to text, text to world.[10]

[10] Välanvänd källa men länken till artikeln finns ej längre tillgänglig.

Bilaga 1: Samtyckesblankett till elevintervju

Hej!

Vi heter Anna Nydén och Malin Hedberg Kiltorp. Vi läser termin 8 på Grundlärarprogrammet med inriktning mot årskurs F-3 vid Göteborgs universitet och kommer nu under våren att skriva vårt examensarbete tillsammans. I examensarbetet är vi intresserade av att undersöka hur elever i de lägre årskurserna läser och förstår texter. För att få en djupare förståelse av texter finns det ett flertal lässtrategier som eleven kan använda sig av som hjälp under läsningen. Syftet med examensarbetet är därför att undersöka vilka lässtrategier elever i årskurs 3 använder när de läser texter. För att ta reda på detta kommer vi att genomföra ett antal elevintervjuer där en av oss intervjuar en elev enskilt. Vi kommer att intervjua 4–5 elever var och intervjun beräknas ta ungefär 20 minuter. Deltagandet i intervjun är frivilligt och deltagandet kan när som helst under intervjun avbrytas. Eleverna som deltar kommer att anonymiseras.

Om du godkänner ditt barns deltagande så händer det här:

1. Ditt barn intervjuas enskilt av mig (Anna/Malin). Det barnet berättar kommer att spelas in och sedan skrivas ner (transkribering).
2. Ljudinspelning och transkribering kommer att behandlas konfidentiellt så att inga obehöriga kan ta del av den.
3. Resultatet kommer att analyseras och jämföras med andra intervjuresultat inom ramen för examensarbetet vid Göteborgs universitet. När så görs kommer inga namn på personer, lärare, elever eller skola att finnas med.
4. Alla deltagande kommer att förbli anonyma.

Med vänlig hälsning,

Anna Nydén xx@xx

Malin Hedberg Kiltorp, xx@xx

……

Svarsblankett

Jag har tagit del av ovanstående information jag har berättat för mitt barn vad intervjun kommer att handla om.

[ ] Jag och mitt barn godkänner ett deltagande enligt ovanstående.

Namn barn: _____

Namn förälder: _____
Var vänlig lämna talongen till klassläraren.

Bilaga 2: Samtyckesblankett till lärarintervju

Hej!
Vi heter Anna Nydén och Malin Hedberg Kiltorp. Vi studerar grundlärarprogrammet med inriktning mot F-3 vid Göteborgs universitet och ska under våren skriva vårt examensarbete tillsammans. Syftet med examensarbetet är att undersöka vilka lässtrategier elever i årskurs 3 använder när de läser texter. Avsikten med lärarintervjun är att ta reda på hur verksamma lärare arbetar och resonerar kring sin lässtrategiundervisning. Intervjun beräknas ta ungefär 30 min. Deltagandet i intervjun är frivilligt och deltagandet kan när som helst under intervjun avbrytas. Intervjudeltagaren kommer att anonymiseras.

Om du godkänner deltagande så händer det här:

1. Du intervjuas enskilt av mig (Anna/Malin). Det du berättar kommer att spelas in och sedan skrivas ner (transkribering).
2. Ljudinspelning och transkribering kommer att behandlas konfidentiellt så att inga obehöriga kan ta del av den.
3. Resultatet kommer att analyseras och jämföras med andra intervjuresultat inom ramen för examensarbetet vid Göteborgs universitet. När så görs kommer inga namn på personer, lärare, elever eller skola att finnas med.
4. Alla deltagande kommer att förbli anonyma.

Med vänlig hälsning,

Anna Nydén, xx@xx

Malin Hedberg Kiltorp, xx@xx

……

Svarsblankett

[ ] Jag har tagit del av ovanstående information och godkänner deltagande i studien.

Namn: _____

Bilaga 3: Högläsningstexten

BERÄTTELSE

Herr Grävis väntar besök

Herr Grävis har lagat en härlig soppa. Han har ägnat hela dagen åt soppan och grytan är full upp till kanten. Han hoppas att någon ska komma på besök. För säkerhets skull dukar Grävis för tre, det kan ju hända att det kommer mer än en gäst.

Grävis tittar på klockan. Det är middagstid. Han kikar ut genom fönstret. Där finns inget att se. Det börjar mörkna så smått. Grävis tar fram en ljusstake och sätter den på bordet. Det är mysigt att tända ljus när man ska äta en god soppa, särskilt när man har gäster.

Grävis har aldrig bjudit in någon. Men han vill gärna få besök. Men Grävis, hur ska du få gäster om du inte bjuder någon?

Så gott det doftar från soppan! Grävis kikar ut genom fönstret igen. Han öppnar fönstret på vid gavel. Den härliga doften från soppan smyger sig ut genom fönstret och sprider sig utanför. Det är någon där ute som känner doften! Grävis hör hur det prasslar i gräset.

– Är det du, Kotte? frågar han. Kotte kommer närmare. Hon kan vägen. Hon har gått här förut. Hon brukar lukta sig till när Grävis lagar soppa. Den är himmelskt god. Hon sätter sig vid bordet och Grävis tänder ljuset.

Ja, du fick en gäst Grävis!
Men när ska du lära dig att bjuda in först?

16

Bilaga 4: Intervjuguide till elevintervju

1. Hur ofta brukar du läsa? Vad läser du helst?
2. Vad gör någon till en bra läsare tycker du? Vad gör någon som är bra på att läsa när den personen läser?
3. Innan du börjar läsa en text eller bok: Hur vet du vad den kommer att handla om?
4. Brukar du göra något särskilt för att få veta/ta reda på vad den kommer att handla om?
5. Vad tror du den här texten kommer att handla om? Varför tror du det?

Högläsning av texten Herr Grävis väntar besök.

6. Hur gör du för att förstå berättelsen?
7. Är det något du inte förstod i texten? Något svårt ord, uttryck eller mening? Vad i så fall?
8. Vad brukar du göra om det är något du inte förstår när du läser?
9. Kan du berätta för mig vad texten som du precis läste handlade om?
10. Brukar du sammanfatta (det viktigaste från) texter som du läser i skolan?
11. Brukar du sammanfatta när du läser hemma eller på fritiden för att komma ihåg vad de handlade om? Antingen i huvudet eller på papper?
12. Funderade du över något när du läste texten?
13. Skulle du vilja fråga något till texten/grävlingen?
14. Vad visar Grävis klocka tror du?
15. Vilken årstid tror du att det är? Varför?
16. Brukar du titta på bilderna om det finns bilder?
17. Vad händer inne i huvudet när du läser? Ser du bilder inuti huvudet eller framför dig när du läser, ungefär som en film?
18. Har du själv varit med om något som liknar det som hände i berättelsen?
19. När du läser en bok eller text, kan du ibland känna igen dig i det som händer i boken? Vad var det som du kände igen?
20. Tycker du att det du läser ibland liknar något som hände i en annan bok, film eller spel? Exempel?
21. Är det något som vi inte pratat om som du vill säga om berättelsen eller läsning?

Bilaga 5: Intervjuguide till lärarintervju

1. Bakgrundsfrågor
Hur arbetar du med läsning i klassrummet? Kan du berätta?
Hur mycket tid avsätts till läsning varje vecka på ett ungefär?
Hur läser eleverna i klassrummet?
Hur skulle du beskriva en bra klassrumsmiljö som uppmuntrar till läsning? Hur skapar du en bra läsmiljö i ditt klassrum?

2. Före läsning
Kan du beskriva vad ni gör i klassen innan ni ska börja läsa en ny text, exempel i ett läromedel? Pratar ni om vad ni tror att texten kommer att handla om? Vilken textgenre? Vad ni har för förväntningar på texten?

3. Högläsning
Kan du berätta om hur högläsning används i ditt klassrum? Vad brukar du ha för syfte med högläsningen i klassen?
Brukar du modellera läsning för eleverna? Hur modellerar du läsning för eleverna?

4. Under läsning
Vilka tips ger du till eleverna för att de ska få lättare att förstå innehållet i en text?
Om du märker att en elev kämpar med en text och har svårt att ta sig igenom den och förstå innehållet, vad gör du då för att hjälpa den?

5. Efter läsning
Kan du berätta om hur ni bearbetar innehållet i en text ni läst tillsammans? Ställer du frågor till eleverna och vilken typ av frågor i så fall (på raderna, mellan och/eller bortom)? Ställer eleverna egna frågor eller funderingar över det de läst?
Brukar eleverna sammanfatta innehållet i texter de läst? Hur övar de på detta?

6. Undervisningen
Hur skulle du säga att ni arbetar med lässtrategier i klassen?
Skulle du säga att du undervisar om lässtrategier på ett explicit sätt för eleverna? (ex. förklarar för eleverna att ni ska arbeta med någon viss strategi)
Nu har du en årskurs 3. Tycker du att det är någon skillnad i hur du arbetar med läsning i årskurs 1, 2 och 3? På vilket sätt?
Arbetar du annorlunda med läsförståelse och lässtrategier i en årskurs 1 än i årskurs 3?

7. Läsfixarna
Har du hört talas om Läsfixarna och projektet En läsande klass? Vad har du för tankar kring detta?

Har du arbetat något med Läsfixarna? När i så fall? Hur arbetade du med dem? Vad tycker du om arbetssättet? Vad skulle du säga att resultatet blev? Kunde du se någon förbättring av elevernas läsförståelse?

8. Läroplanen

I den nya läroplanen Lgr22 är formuleringen angående lässtrategier ändrat. I Lgr11 står det ”Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll”. i Lgr22 står det i stället ”Gemensam och enskild läsning. Sambandet mellan ljud och bokstav. Strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter”. Tror du att denna ändring kommer att påverka lärarnas undervisning om lässtrategier? Hur i så fall?

9. Avslut

Är det något du vill tillägga som vi inte har tagit upp som har med läsning att göra?

Bilaga 6: Tabell över lässtrategitillämpningar

Tabellen visar varje elevs användning av respektive lässtrategi.

Elev	**Förut-spå**	**Reda ut oklarheter**	**Samman-fatta**	**Ställa frågor**	**Dra slutsatser**	**Visualisera**	**Inferenser**
David *svag läsare*	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej
Jonatan *svag läsare*	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja *Text-till-text*
Olivia *svag läsare*	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja *Text-till-text*
Tova *svag läsare*	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Emilia *medelgod läsare*	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Ida *medelgod läsare*	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja *Text-till-text*
Kasper *medelgod läsare*	Ja	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja	Ja *Text-till-själv*
Åsa *medelgod läsare*	Ja	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja	Ja
Filippa *stark läsare*	Ja	Ja	Ja *även självmant*	Ja	Ja	Ja	Ja
Patricia *stark läsare*	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja *Text-till-själv*
Stina *stark läsare*	Ja	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja	Nej
Valter *stark läsare*	Ja	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja	Nej