

Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska

Tarja Alatalo

Högskolan Dalarna, Sverige

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om läsförståelseundervisning i svenskämnet i mellanstadiet. Material från en observationsstudie i två klasser i årskurs 6 analyseras för att förstå och beskriva hur lärare undervisar i läsförståelse utifrån skönlitterära böcker som eleverna valt själva, så kallade tystläsningsböcker, respektive ett läromedel i svenskämnet. Genom innehållsanalys synliggörs vad som kan vara undervisning för att förstå ett specifikt textinnehåll respektive förståelsestrategier. Trots olika utgångspunkter vad gäller texter och läsaktiviteter ställer båda lärarna frågor och genererar diskussioner på hög nivå. De utmanar även eleverna att tänka om textens innehåll, form och budskap, men undervisar i låg grad om strategier för att förstå och komma ihåg textinnehåll. Ingen av lärarna påpekar explicit för eleverna att det sätt som de tar sig an läsaktiviteterna hjälper dem att förstå textinnehåll och att liknande strategier kan användas vid all läsning. En slutsats är att lärare behöver bli medvetna om att det inte räcker med att låta elever träna på att synliggöra textinnehåll eller att knyta textinnehåll till sig själva, utan det behövs också direkt undervisning om det. Potential att undervisa explicit om när och hur olika strategier kan användas för att stötta elever att bli självständiga läsare diskuteras.

Nyckelord: *autentisk text; lässtrategier; läsförståelse; läsundervisning; mellanstadiet; tyst läsning*

Abstract

Teaching Reading Comprehension in Grade 6 Using Fiction and a Textbook in Swedish

This article aims to contribute to knowledge about the teaching of reading comprehension in the subject Swedish in middle school. Material from an observational study in two grade six classes is analysed to learn about and describe how teachers teach reading comprehension using fiction books chosen by students (so-called silent reading books) and a Swedish textbook, respectively. A content analysis makes visible teaching that supports students in understanding the content of a text, as well as teaching that provides students with reading strategies. Despite differences in their use of texts and reading activities, the teachers in both classrooms ask questions and initiate high-level discussions. They also challenge students to think about the content, form, and message of texts. However, strategies for understanding and remembering text content are taught to a low degree. None of the teachers explicitly point out to students that the way they approach reading activities can help them understand text content and that similar strategies can be used for all

Korrespondens: Tarja Alatalo, e-post: tao@du.se

© 2023 Tarja Alatalo. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: T. Alatalo. "Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 9(2), 2023, pp. 57–76. <http://doi.org/10.23865/njlr.v9.3869>

reading. One conclusion is that teachers need to become aware that it is not enough to let students practice making text content visible or to connect text content to themselves; explicit teaching about comprehension strategies is also needed. The article also discusses when and how different strategies can be used to support students to become independent readers.

Keywords: *fiction texts; comprehension strategies; reading comprehension; reading instruction; middle school; silent reading; textbook*

Ansvarig redaktör: Michael Tengberg

Mottagen: Mars, 2022; Antagit: Maj, 2023; Publicerad: Oktober, 2023

Introduktion

Den här studien fokuserar på läsförståelseundervisning i svenskämnet i slutet av mellanstadiet. Eftersom avkodningsförmågan behöver vara automatiserad så att läsaren kan uppmärksamma förståelsen av innehållet (se t. ex. Kintsch & Rawson, 2005), riktas läsundervisningen under lågstadiet i hög grad mot avkodning och läsflyt. Undervisning i läsförståelse ökar däremot under mellanstadiet (Skolverket, 2022; Taube et al., 2015). Läsförståelse beskrivs som en rekursiv interaktion mellan läsare, text och lärande, med syftet att bearbeta text, förstå dess betydelse och integrera med det läsaren redan vet (Whitaker et al., 2004).

Mängden läsning under skoldagen (Taylor et al., 2000) och hur skolan undervisar i läsning (Taylor et al., 2002), har visat sig ha betydelse för hur elevers läsförmåga utvecklas. Under de första skolåren är sambandet mellan avkodning och läsförståelse starkt (Vellutino, 2003), medan exempelvis ordförrådet har ett starkare samband med läsförståelsen under senare skolår (Taylor et al., 2009). Läsundervisning handlar således om att stötta elever mot en ständigt ökande förmåga att förstå olika textinnehåll (Duke & Pearson, 2008/2009). På senare tid har läsundervisning definierats som en ämnesövergripande färdighet och ett gemensamt ansvar för lärare i skolans alla ämnen (Maagerø & Tønnessen, 2009). Forskningen diskuterar vikten av att skolans läsförståelseundervisning stöttar elever att förstå ett specifikt textinnehåll och att använda strategier för att förstå det lästa (Liang & Dole, 2006; Pearson & Fielding, 1991), vilket är centralt fokus i den här studien.

Läsundervisning i skolan kan ske med utgångspunkt i såväl läromedel som autentiska texter, så kallad fri läsning, tyst läsning eller vardagsläsning (Eckerholm, 2018; Ewald, 2007). Här genomförs en analys av läsförståelseundervisning med utgångspunkt i autentiska texter i skönlitterära ”bänkböcker” som eleverna valt själva och undervisning utifrån en lärobok i svenska, vilket ger en grund för fortsatta studier och diskussioner om undervisningen. Båda undervisningsmetoderna är förmodligen vanliga i den svenska skolan och behöver studeras systematiskt. Detta är den här studiens avsikt.

Det finns kunskap om förståelseundervisning på högstadiet i Sverige och Norge (ex. Magnusson et al., 2018; Tengberg, 2019). Däremot behövs det mer av aktuell

kunskap om hur lärare i mellanstadiet undervisar om läsförståelse. Den här studien, som är en mindre fallstudie med fokus på analys av läsförståelseundervisning i två klassrum i årskurs 6, kan bidra till kunskap om hur sådan undervisning kan se ut i mellanstadiet.

Tidigare forskning

Det har gjorts några tidigare svenska studier om undervisning i läsförståelse i mellanstadiet (Eckerholm, 2018; Ewald, 2007; Westlund, 2013). Den här studien avser att bidra till den forskningen utifrån ett lärarperspektiv. I en etnografisk avhandlingsstudie om läsning i mellanstadiet (Ewald, 2007) framkom att samtal om de lästa texterna i samband med tyst läsning i klassrummet knappast förekom. Även i en senare studie där 22 lärare i mellanstadiet intervjuades om läsförståelseundervisning, framstod skönlitteraturen som en bas för en omfattande vardagsläsning (Eckerholm, 2018). Samtliga informanter i Eckerholms studie talade däremot om samtalets olika funktioner i samband med läsning, som att få fram vilken typ av fakta en text kan ge. Elevernas möjlighet att stärka sitt ordförråd var ett genomgående mönster i Eckerholms studie. Detta framstod också som den förståelseundervisning som i störst utsträckning genomfördes av lärarna i samband med läsningen. Även om lärarna ansåg det viktigt att undervisa om förståelsestrategier, uttryckte de en viss osäkerhet om hur sådan undervisning kunde genomföras konkret. Elevernas förmåga att göra inferenser sågs som en betydelsefull målsättning med undervisningen i läsförståelse, medan förståelsestrategier som kunde hänföras till kontroll och övervakning av läsningen samt utnyttjande av metakognitiva förmågor var mindre framträdande (Eckerholm, 2018).

Ytterligare en svensk avhandling om läsförståelseundervisning i mellanstadiet är Westlunds (2013) intervjustudie med fem mellanstadielärare i Sverige respektive Kanada. Där framkommer att de svenska lärarna betonade vikten av att eleverna läser mycket, eftersom de blir goda läsare genom att läsa mycket på egen hand. De svenska lärarna beskrev vidare att eleverna ofta får arbeta med läsförståelse på egen hand utan vägledning, dels genom att skriva bokrecensioner, dels genom att svara på angivna frågor till texten, exempelvis genom läromedel om läsförståelse. De svenska lärarna använde sällan eller aldrig begrepp som läsförståelse, förståelsestrategier, metakognition, inferenser, och talade inte heller om att förutsäga vad texten skulle handla om. Westlund (2013) konstaterar att de svenska lärarna i hög grad ansåg att läsförståelse uppkommer automatiskt när eleven kan läsa med gott flyt, svara på frågor eller återberätta en text.

Tengbergs (2019) observationer av 59 svensklärares undervisning om text och textförståelse i högstadiet indikerade att eleverna ägnade merparten av undervisningstiden åt antingen läsaktiviteter utifrån autentiska texter eller skrivande av egna sammanhängande texter. Intellectuella utmaningar i behandlingen av texter och direkt undervisning om strategier för att tolka och förstå texter var begränsade. I en

norsk observationsstudie där 159 undervisningssegment i norskkämnet i högstadiet studerades (Magnusson et al., 2018) fann forskarna att endast närmare hälften av segmenten involverade strategiundervisning och att undervisningen i hög grad handlade om att lärare uppmanade, nämnde eller hänvisade till strategier. Explicit strategiundervisning förekom i låg grad. Den observerade undervisningen fokuserade i huvudsak på textbaserade samtal och textstrukturer. Anmarkrud och Bråten (2012) har analyserat video-observerad norskundervisning under fyra lektioner vardera i fyra klassrum i årskurs 9 med syftet att undersöka strategiundervisning gällande faktatext och de konstaterar att det förekom en låg grad av strategiundervisning.

Internationella observationsstudier beskriver frånvaron av undervisning i läsförståelse. Exempelvis observerade Pressley et al. (1998) läsundervisning i fjärde och femte klass och fann att lärare talade om betydelsen av förståelsestrategier men inte undervisade om det. Taylor et al. (2002) genomförde en studie av framgångsrik läsundervisning från förskola till årskurs 6 och observerade endast en relativt liten mängd undervisning om läsförståelse och förståelsestrategier. I Allington och Johnstons (2002) studie av effektiva lärare i fjärde klass förekom explicit undervisning om förståelsestrategier, men lärarna verkade i högre grad skapa engagerande samtal om texter med eleverna än fokusera på strategiundervisning.

Senare studier beskriver mer frekvent undervisning om förståelsestrategier. Både Pressley et al. (2007) och Ness (2011) genomförde stora observationsstudier i grundskolans mellanår och såg rikligt med undervisning om förståelsestrategier. Sanden (2012) observerade undervisningen av åtta amerikanska lärare i årskurserna 1–5, som av sina rektorer ansågs vara särskilt framstående i läs- och skrivundervisning. I varje klassrum genomfördes daglig tyst läsning i böcker som eleverna själva valde. Sanden (2012) konstaterar att lärarna uppmanade eleverna till gemensam läsning och interaktion om det lästa samt att lärarna undervisade om förståelsestrategier flera gånger i veckan. Lärarna var måna om att läsningen skapade ett lärande hos eleverna och att de såg det som en viktig möjlighet att ge direkt och indirekt undervisning genom textsamtal (Sanden, 2012).

Sammantaget visar den tidigare forskningen att ordförrådsundervisning är centralt i samband med tyst läsning av skönlitterära böcker i svenska mellanstadietklassrum. Svensk och norsk forskning visar att undervisning om strategier för att förstå textinnehåll är mindre vanligt förekommande även på högstadiet. I den internationella forskningen framkommer mer undervisning om förståelsestrategier i senare studier än i tidigare. Den här fallstudien medverkar till att belysa hur läsförståelseundervisning ser ut i slutet av mellanstadiet i två svenska klassrum.

Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om läsförståelseundervisning i svenskämnet i årskurs 6 i grundskolan. Material från en observationsstudie i två klasser i årskurs 6 analyseras för att förstå och beskriva hur lärare undervisar i läsförståelse utifrån skönlitterära böcker som eleverna valt själva, så kallade tystläsningsböcker, respektive

läromedel i svenskämnet. Följande forskningsfråga besvaras: Hur tar sig läsförståelseundervisning uttryck i samband med läsning i bänkböcker respektive ett läromedel?

Teoretiska utgångspunkter

För att elever ska förstå ett specifikt textinnehåll i en läst text, behöver de ha en säker ordavkodningsförmåga men också förstå det lästa och knyta ihop innehåll i textens olika delar och även med den egna tidigare kunskapen (Whitaker et al., 2004). Läsförståelse är en komplex process där läsning och meningsskapande ska ske simultant samtidigt som processen är beroende av läsaren och dess kunskaper och förmågor, dagsform och motivation. Processen är dynamisk och sammanhangskänslig, eftersom den sker i ett samspel mellan läsaren, texten och aktiviteten, det vill säga läsarens kunskaper och förmågor, textens krav, syftet med läsaktiviteten och det sociokulturella sammanhang där läsning sker (RAND Reading Study Group, 2002). Textsamtal och undervisning i ordkunskap som knyts till sammanhang som elever förstår främjar elevers läsförståelse (Liang & Dole, 2006).

Det har också framkommit i en rad studier och under en lång tidsperiod att välstrukturerad och tydlig undervisning om användande av förståelsestrategier (*comprehension strategies*) i funktionella sammanhang kan hjälpa elever att förstå innehållet i det lästa (Almasi & Hart, 2018; Pressley et al., 1998). Litteraturen delar därför in läsförståelseundervisningen i två perspektiv: undervisning som fokuserar på att hjälpa elever att *förstå ett specifikt textinnehåll* och undervisning som fokuserar på *förståelsestrategier* för att hjälpa elever att bli mer självständiga i att förstå olika slags texter (Liang & Dole, 2006; Pearson & Fielding, 1991; se också Wilkinson & Son, 2011). Undervisning som stöttar elever att förstå ett specifikt textinnehåll fokuserar huvudsakligen på elevernas förståelse av den text som de just läst, medan undervisning om förståelsestrategier handlar om att stötta eleverna att utveckla strategier för att förstå innehållet olika texttyper (Liang & Dole, 2006).

Vidare förespråkas dialogiska metoder i form av samtal och kollaborativt lärande i samband med läsförståelseundervisning, eftersom undervisning där de medverkandes röster och åsikter lyfts och hörs skapar mening och förståelse (McKeown et al., 2009; Wilkinson & Son, 2011). Grundläggande för dialogisk undervisning är möjligheterna till olika typer av samtal för undervisning och lärande, vilket har visats vara positivt för elevers tänkande, lärande och problemlösning (Kim & Wilkinson, 2019).

Undervisning för att förstå ett specifikt textinnehåll

Forskningsgrundade metoder för undervisning om förståelse av textinnehållet har som mål att hjälpa eleverna att förstå den lästa texten på djupet (Liang & Dole, 2006). Metoderna bygger på lärarens aktiva deltagande i samtal och dialoger samt förståelsefokuserade aktiviteter före, under eller efter läsning, för att ge eleverna vägledning att förstå, lära sig av och tycka om litteratur. Aktiviteter före läsningen kan handla om att relatera textens innehåll till egna erfarenheter, att undervisa om ordkunskap och

att predicera vad texten kommer att handla om. Efter läsningen genomförs samtal och diskussioner om textens innehåll samt genomgång av ord och begrepp som ger eleverna möjlighet att återkomma till texten ytterligare en gång. Läraren kan ställa frågor om texten i syfte att generera diskussioner på hög nivå om textens innehåll för att stötta eleverna att förstå, lära och bli engagerade i texten (Liang & Dole, 2006). McKeown et al. (1993) framhåller att frågorna kan handla om vad författaren tänkt eller vad eleverna har för idéer om texten. Syftet är att stötta eleverna i att ifrågasätta vad de läser och att tänka, undersöka, associera och kritisera. Genom att eleverna ges möjlighet att ställa sina egna frågor till texten och komma med förslag till omformuleringar av den samt sammanfatta och fylla i luckor i texten i social interaktion, kan elever och lärare hjälpa varandra att bygga upp en sammanhängande förståelse av en text (McKeown et al., 1993).

Relevanta kunskaper om textinnehållet, det vill säga förförståelse och kunskaper inom det aktuella området samt dess ord och begrepp, är avgörande för förståelsen och därför ett viktigt undervisningsinnehåll i skolan (McKeown et al., 2009). Ordkunskapsundervisningen kan genomföras exempelvis i gemensamma diskussioner i samband med läsning (Snell et al., 2015), vilket inte hade blivit detsamma om eleverna bara läst texten tyst för sig själva (jfr McKeown et al., 1993). I de gemensamma diskussionerna behöver läraren stötta eleverna att förstå orden genom att ange definitioner som eleverna förstår och som kan kopplas till sammanhang som eleverna känner igen (Snell et al., 2015). Snell et al. framhåller betydelsen av en meningsfull undervisning om ordkunskap, där eleverna också ges möjlighet att läsa, skriva, fråga och samtala om nya och obekanta ord i skolans vardag.

Beck et al. (2013) delar upp ordförrådet i tre nivåer: nivå 1-ord, nivå 2-ord och nivå 3-ord. Nivå 1-ord omfattar de mest grundläggande orden, som "hund", "trött", "springa" och så vidare. Nivå 2-ord hör till det ordlager som omfattar "sofistikerade ord" och som är användbara för mogna språkanvändare samt typiska i skrivet språk. Nivå 2-ord är ord som kan beskrivas med synonymer som elever förstår, exempelvis "notera", "unik" och "engagerad". Beck et al. (2013) hävdar att den som känner till nivå 2-ord och kan använda dem också kan förbättra sin verbala förmåga. Nivå 3-ord är ord och termer som hör till särskilda ämnesområden. Beck et al. (2013) betonar betydelsen av undervisning om nivå 2-ord, eftersom det är gynnsamt för och ökar elevernas ordförråd.

Undervisning i förståelsestrategier

Explicit undervisning som fokuserar på förståelsestrategier som exempelvis att ställa frågor till texten, diskutera textens struktur, åskådliggöra innehållet grafiskt, förklara slutsatser, förutsäga vad som kommer att hända, övervaka förståelsen, sammanfatta samt utveckla bakgrundkunskap gynnar elevers läsförståelse (Liang & Dole, 2006; RAND Reading Study Group, 2002). En förståelsestrategi är en plan eller en teknik som elever använder för att få den information de behöver från en text oavsett syftet med läsningen (Block et al., 2002). Sådan undervisning kan hjälpa elever att

utveckla förmågan att använda strategier självständigt i all slags läsning (Almasi & Hart, 2018). Elever som får lära sig att använda strategier för att förstå textinnehåll utvecklar sin läsförståelse bättre än de som inte får sådan undervisning (Duke & Pearson, 2008/2009; Houtveen & van der Grift, 2007; Tengberg et al., 2015). Strategiundervisning gynnas också av dialogiska metoder, där läraren undervisar eleverna och resonerar om hur de kan tänka för att finna huvudbudskapet, sammanfatta och förutsäga vad texten kommer att handla om (Liang & Dole, 2006). Explicit strategiundervisning som fokuserar på bakgrundkunskap, textstruktur och tolkningsstrategier är mest effektiv för läsförståelsen (National Reading Panel, 2000). Att känna till textens struktur och att kunna använda detta som en strategi i läsningen gör det lättare att ta till sig information och förstå huvudidéer i texten (Dickinson et al., 1995). Undervisning som stimulerar elevernas metakognitiva förmåga, det vill säga förmågan att övervaka sin förståelse av det lästa och att veta varför, när och hur olika strategier kan användas vid läsning av olika texter, är gynnsam för läsförståelsen (Houtveen & van der Grift, 2007). Shanahan et al. (2010) framhåller att strategier är avsiktliga mentala handlingar under läsning för att förbättra förståelsen samt avsiktliga ansträngningar från läsaren för att underlätta förståelsen och komma ihåg vad som lästes. Övningar som exempelvis handlar om att dra slutsatser och som saknar undervisning om hur eleverna ska resonera eller tänka när de drar slutsatser under läsningen är inte strategiundervisning (Shanahan et al., 2010).

Metod

Studiens sammanhang och deltagare

Föreliggande studie är en delstudie i ett större forskningsprojekt som inkluderar en storskalig undersökning som mäter total läsmängd i skolan för elever i årskurs 6 och 9 (Vinterek et al., 2022) och hur läsmängden är relaterad till motivation för läsning i skolan (Winberg et al., 2022). Observationer av undervisning i svenska i årskurs 6 genomfördes. De två klasser som valdes till den här studien undervisades av lärare som angivit en likartad bakgrund gällande utbildning och fortbildning. Klasserna fanns i två olika skolor i en medelstor landsortskommun i Mellansverige där genomsnittligt socioekonomiskt index återspeglar övriga landsortskommuner i Sverige. Skolorna benämns med de fiktiva namnen Bergskolan och Landskolan. I Bergskolans årskurs 6 fanns 23 elever och en lärare, medan det i Landskolans årskurs 6 var 24 elever och en lärare. Bergskolans lärare hade grundskolläraexamen 1–7 med inriktning mot svenska och samhällsorienterande ämnen, 21 års erfarenhet av undervisning i mellanstadiet, fortbildning i läs- och skrivundervisning genom bland annat Läslyftet samt fortbildning om språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Landskolans lärare hade grundskolläraexamen 1–7 med inriktning mot svenska och engelska, åtta års erfarenhet av undervisning i mellanstadiet, fortbildning genom Läslyftet samt fortbildning om språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

Genomförande

De två lärarna tillfrågades om samtycke till observation av undervisning inom ett avgränsat arbetsområde i svenska under ungefär två veckor våren 2017. Undervisningen i Bergskolan var lektioner med tyst läsning och textsamtal, medan undervisningen i Landskolan omfattade texttyperna memoar och dagbok utifrån ett läromedel. Icke-deltagande observation genomfördes under sex lektioner i Bergskolans årskurs 6 (sammanlagt 230 minuter) och fem i Landskolans årskurs 6 (sammanlagt 355 minuter).

Under samtliga observerade lektioner i Bergskolan pågick tyst läsning i skönlitterära bänkböcker som eleverna själva valt utom på en lektion då det var skönlitterära texter i ett läromedel som lästes (se Tabell 1). Eleverna fick uppgifter att genomföra under läsningen, som diskuterades gemensamt i klassrummet under nästkommande tystläsningslektion. Under de observerade lektionerna i Landskolan gick läraren igenom några olika texttyper med utgångspunkt i ett läromedel med hela klassen, varpå eleverna läste, skrev korta eller längre texter och svarade på frågor i läroboken (se Tabell 1).

Tabell 1. Antal minuter observation av läsaktiviteter i respektive skola.

Bergskolans lektioner, observation (minuter)	Läsaktiviteter	Landskolans lektioner, observation (minuter)	Läsaktiviteter
Lektion 1 (30)	Samtal om ords och uttrycks betydelse från tidigare tyst läsning i bänkbok	Lektion 1 (70)	Genomgång av intervju som texttyp, förståelse inför läsaktivitet i lärobok
Lektion 2 (30)	Samtal om ords och uttrycks betydelse, tyst läsning i bänkbok	Lektion 2 (70)	Genomgång av memoar som texttyp, förståelse inför läsaktivitet i lärobok
Lektion 3 (30)	Tyst läsning i bänkbok, beskriva huvudpersonen	Lektion 3 (80)	Genomgång av dagbok som texttyp inför läsaktivitet i lärobok
Lektion 4 (30)	Tyst läsning i bänkbok, beskriva vilka val huvudpersonen ställs inför och hur hen väljer, koppla till sig själv	Lektion 4 (55)	Fortsatta läsaktiviteter i lärobok
Lektion 5 (30)	Tyst läsning i bänkbok	Lektion 5 (80)	Gemensam analys av en bild, förståelse, inferens och slutledning, läsaktivitet i lärobok
Lektion 6 (80)	Gemensam genomgång av svar på frågor om en läst text i ett läromedel. Fortsatt läsning och besvarande av frågor.		

Endast lärarperspektivet var i fokus för observationer och därför genomfördes ljudinspelningar av lärarens aktiviteter med hjälp av en diktafon som läraren bar med sig. Fältanteckningar skrevs med stöd i en didaktiskt inriktad strukturerad observationsguide. Under observationerna satt forskaren längst ned i klassrummet för att uppfatta vad som hände och för att störa lektionerna så lite som möjligt.

Analys

Ljudinspelningarna har transkriberats och fältanteckningarna renskrivits för att utgöra underlag för innehållsanalys (jfr Fejes & Thornberg, 2015). Transkriptionerna har lästs igenom flera gånger för att få en uppfattning om och systematisera den läsförståelseundervisning som pågick. Materialet kodades med hjälp av programvaran NVivo för att initialt placeras in under två perspektiv som beskrivits som centrala i läsförståelseundervisningen: *förståelse av ett specifikt textinnehåll* och *förståelsestrategier* (jfr Pearson & Fielding, 1991). Undervisning som riktas mot förståelse av ett specifikt innehåll delas in i tre underliggande kategorier: *skriva för att förstå*, *koppla till elevers egna erfarenheter* och *definiera ord*. Undervisning som riktas mot förståelsestrategier delas in i de fem underkategorierna *utveckla bakgrundskunskap*, *ställa frågor till texten*, *sammanfatta texten*, *förklara slutsatser* och *diskutera textens struktur*. Kategorierna är något överlappande och utsagor har ibland kunnat kodas in i mer än en kategori. Exempel på hur utsagorna har kodats framgår av bilagan till denna artikel.

Materialet har lästs och undersökts flera gånger utifrån de teoretiska utgångspunkterna för förståelseundervisning. Det framträdde en undervisning som var dialogisk och som fokuserade på förståelse av ett specifikt innehåll samt att öva på förståelsestrategier. Men i hög grad saknades explicit undervisning om hur strategier kan användas i olika sammanhang. För att tydliggöra resultatet presenteras det som undervisning med inriktning mot förståelse av ett specifikt innehåll respektive förståelsestrategier med hjälp av de kategorier som materialet delades in i.

Forskningsetiska ställningstaganden

Forskningsprojektet följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017). Innan huvudstudien inleddes säkerställdes informerat samtycke från skolhuvudmännen i var och en av de deltagande kommunerna. Rektorer i kommunerna föreslog lärare som kunde medverka i föreliggande studie. Lärarna i de berörda klasserna informerades skriftligt och muntligt om syftet med projektet och forskningsmetoderna samt att deltagandet skulle vara anonymt och frivilligt. De informerades också om rätten att när som helst upphöra med deltagandet och om att materialet behandlas konfidentiellt och bevaras utom räckhåll för utomstående. Eftersom endast lärarna var objekt för studien, inhämtades bara deras samtycke. Eleverna och deras vårdnadshavare informerades skriftligt om syftet med projektet och om forskningsmetoderna. Denna information upprepades muntligt för eleverna innan observationerna påbörjades.

Resultat

Det framkommer att båda klassernas förståelseundervisning i huvudsak fokuserar på dialogisk förståelseundervisning utifrån samtal om ord, språk och innehåll i läsaktiviteter. Det framträder också undervisning som möjliggör för eleverna att identifiera språkliga och litterära sammanhang och strukturer i texter. Undervisningen handlar i hög grad om övningar som uppmanar eleverna att dra slutsatser och som även genererar diskussioner på hög nivå. Eftersom undervisningen i hög grad saknar fokus på hur eleverna ska resonera eller tänka när de drar slutsatser under läsningen, definieras det inte som explicit strategiundervisning (jfr Shanahan et al., 2010).

Läsundervisning i Bergskolan

När Bergskolans elever kom till de observerade lektionerna, hade läraren skrivit på vita tavlan att eleverna skulle läsa tyst i sina skönlitterära bänkböcker och att de skulle fundera på något i den text som de läser och skriva ner i sin ”läslogg”, det vill säga ett skrivhäfte som varje elev hade. Eleverna gavs möjlighet att öva på studieteknik och att förstå textinnehåll, göra inferenser och även knyta innehållet till sina egna erfarenheter, vilket är ett sätt att stötta eleverna att förstå, lära och bli engagerade i texten (RAND Reading Study Group, 2002). Till en lektion hade eleverna i uppgift att anteckna ord och uttryck som var obekanta för dem, till en annan att beskriva huvudkaraktären och till ytterligare en att beskriva vilka val huvudkaraktären ställs inför och koppla till sig själva. Elevernas läsloggar diskuterades i helklass i början av nästa lektion som hade tyst läsning på schemat. En gång i veckan arbetade eleverna i halvklass med ett material som innefattade läsning i ett läromedel och frågor om textens innehåll. Även de frågorna gick läraren igenom med hela elevgruppen, vilket beskrivs nedan.

Undervisning som inriktas mot förståelse av ett specifikt innehåll

Ord och begrepp

Förståelseundervisningen i Bergskolan fokuserade på explicit undervisning som främjar elevers ordkunskap och språkförståelse. Ordkunskapsundervisningen genomfördes i gemensamma diskussioner före och efter läsning av bänkboken. Läraren frågade eleverna vilka ord och uttryck som var obekanta för dem under föregående tystläsningslektion, varpå dessa skrevs upp på vita tavlan.

De ord som eleverna hade antecknat under läsningen var i huvudsak nivå 2-ord (Beck et al., 2013). Detta kan förstås utifrån att eleverna läste skönlitterära texter och att det var de mer sofistikerade orden som eleverna inte var bekanta med. Ett ord som kom upp var ”civilisation”. Diskussionen gick ut på att en civilisation är där människor bor, ett samhälle där det finns vissa samhällsfunktioner. Lärare och elever diskuterade fram och tillbaka vad som kännetecknar en civilisation och kom på det viset tillsammans fram till vad ordet betyder.

Definitionerna av ord utvecklades till samtal där flera elever i klassen deltog, inte bara den som skrivit upp ordet i sin läslogg. Detta möjliggör meningsskapande i ett

kollaborativt sammanhang (McKeown et al., 2009). Samtliga elever såg ut att lyssna på och följa diskussionerna. Läraren gav elever som räckte upp handen ordet och lät dem berätta vad de tänkte om innebörden av orden. Eleverna hade idéer om vad exempelvis ordet ”råvind” betyder, att det är en vind som inte är inredd, som därför är kall och rå.

Andra ord som lyftes och diskuterades under de observerade lektionerna var exempelvis ”dikesren”, ”blotta sig”, ”hänryckningens tid”, ”kipa efter andan”, ”kupol”, ”vetter”, ”missionerande”, ”mager”, ”vada” och ”dråp”.

Koppla till elevers egna erfarenheter

Läraren frågade återkommande om alla elever förstod vad det diskuterade ordet betyder. Hen gav också målande beskrivningar som gick ut på att förklara med hjälp av synonymer och med stöd i elevernas egna erfarenheter om ordens innebörd, vilket har potential att utveckla elevernas ordförråd (Beck & McKeown, 2001).

I en diskussion om vilka val huvudkaraktären i de lästa böckerna gör uppmanades eleverna att ställa frågan ”Hur väljer då huvudpersonen?” och utgå från sig själva:

Brukas du ställas inför val, inför olika val? Skolan, fritiden, hemma, med kompisar, med familjen, när man håller på kanske med nåt intresse på eftermiddagarna, är det olika val man gör där? När var och hur? Kan ju va kanske om man har nån, jag tänkte i berättelsen kanske om man läser nån deckare eller nåt sånt där, hur väljer huvudpersonen att göra eller hur blir det ...

I diskussionerna stöttades eleverna att förstå sammanhang, ord och begrepp genom att textinnehåll diskuterades gemensamt och kopplades till sammanhang som eleverna kände igen. Detta gav eleverna en möjlighet att återkomma till texten ytterligare en gång (jfr Liang & Dole, 2006).

Undervisning i förståelsestrategier

Utveckla bakgrundkunskap

När en elev berättade att hen läste en bok som handlade om koncentrationsläger, frågade läraren om eleven kände till händelserna i koncentrationslägren. Detta gjordes förmodligen för att både stötta eleven att ställa frågor till texten och förutsäga vad som skulle komma att ske i boken, men även för att hjälpa eleven att förstå. Genom att eleverna berättade och förklarade knöts samtalet till sammanhang som de förstod, vilket stödjer elevernas lärande (Snell et al., 2015). Även på lektionen då klassen svarade på frågor utifrån läst skönlitterär text i ett läromedel diskuterades frågor och svar tillsammans. Exempelvis diskuterades ordet ”barnkonventionen”. Läraren påminde om att de läst om FN och barnarbete tidigare, vilket stöttade eleverna med bakgrundkunskap för att förstå sammanhangen.

Ställa frågor till texten

Eleverna läste i sina bänkböcker och beskrev huvudpersonen enligt lärarens anvisningar: ”Du ska sedan beskriva din huvudperson i din läslogg (ung, gammal, flicka,

pojke, kort, lång, smart, envis, rädd, ensam, snäll, elak osv.)” Under nästa lektion diskuterades i helklass respektive elevs beskrivning av huvudpersonen i den lästa boken. Läraren påpekade att eleverna skulle beskriva hur de såg huvudpersonen framför sig. En elev var osäker på uppgiften och läraren stöttade med frågor som kunde hjälpa eleven att dra en slutsats: ”Har du nån bild i ditt huvud, har du inte fått nån riktigt än? (—) Finns det nån huvudperson? (—) Vet du något om dem?” Läraren uppmanade vidare eleverna att ställa frågor till texten: ”Hur ser huvudpersonen ut?” När en elev trodde att hen bara skulle hitta på något, sa läraren att eleven i stället skulle läsa vidare och ha med sig frågor om huvudpersonen under läsningen. Att ställa frågor till texten är en strategi för att förstå textens budskap (Liang & Dole, 2006). Läraren hade kunnat tydliggöra vilka frågor eleven kunde ha med sig under läsningen och varför.

Sammanfatta textinnehåll och dra slutsatser

När klassen gemensamt diskuterade frågorna om textens innehåll i ett läromedel lyfte läraren varje fråga till en diskussion som främst handlade om att sammanfatta textinnehåll och att dra slutsatser från det lästa. Läraren ställde frågor som ”Varför tror du att hon tycker så om sin pappa?”, ”Varför vill inte huvudpersonen prata så mycket om det?” och ”Hände detta för att pappan var så oengagerad eller vad tänker du?” och sammanfattade sedan elevernas svar på frågorna. Här gavs eleverna goda möjligheter att fundera, dra slutsatser och sammanfatta textens innehåll med utgångspunkt i den egna förståelsen. Detta stöttar eleverna att bearbeta texten för att förstå textens betydelse och knyta textens innehåll till sådant som de redan vet (se ex. Whitaker et al., 2004). På det viset uppmanades elever att dra slutsatser ur den information som de fick genom att läsa om det som händer i boken. Läraren lyssnade, bekräftade och utvidgade elevernas slutsatser, men det framkom inte hur de skulle göra för att dra slutsatser eller att det är ett sätt som hjälper dem att förstå texters innehåll och som kan användas vid läsning.

Läsundervisning i Landskolan

Till skillnad från Bergskolans läsaktiviteter utifrån tyst läsning i bänkböcker, där textsamtal och ordkunskap var ett relativt centralt undervisningsinnehåll, var den läromedelsstyrda undervisningen i Landskolan något mer varierad. Även i den här klassen fördes samtal om texters innehåll utifrån elevernas erfarenheter, där läraren stöttade eleverna att förstå textens betydelse och knyta det till sådant som de redan vet (jfr Whitaker et al., 2004). Läraren hade genomgångar om strukturer i memoar och dagbok, som det fanns övningar om i läroboken. Vidare analyserade klassen bilders budskap tillsammans och läraren stöttade elevernas förförståelse inför läs- och skrivuppgifterna i läromedlet. Eleverna arbetade i läromedlet enskilt eller i små grupper och de intervjuade varandra samt genomförde uppgifter kopplade till att en memoar byggs upp utifrån intervjuer. De uppmärksammades också på detta genom kända personers memoarer i lärobokens övningar. Läraren gick runt och stöttade

eleverna genom att diskutera obekanta ord och uttryck samt textens budskap med hjälp av inferenser och slutledningar. Detta beskrivs mer nedan.

Undervisning som inriktas mot förståelse av ett specifikt innehåll

Knyta till elevers egna erfarenheter

Under genomgångar av vad eleverna skulle göra utifrån läromedlet ställde läraren kontinuerligt frågor för att försäkra sig om att eleverna förstod och att de hängde med: ”Astrid Lindgren, kan visa snabbt här på kartan, hon bodde i Småland. Var ligger det då? Är det norr eller söder om oss vi tittar på då?” Läraren knöt på det viset diskussionerna till sammanhang som eleverna känner igen, vilket gynnar elevernas förståelse (Snell et al., 2015).

Definiera ord

Nya eller för eleverna obekanta ord förklarades utifrån elevperspektiv. Även i den här undervisningen var det främst nivå 2-ord (Beck et al., 2013) som eleverna behövde förklaringar till. Läraren stöttade elevernas lärande genom att hjälpa dem att hitta synonymer och knyta ord till sammanhang som eleverna var bekanta med, vilket har visats vara framgångsrikt för att utveckla elevers ordförråd (Beck & McKeown, 2001). Elever frågade vad det innebär att ”tappa huvudet”, som det stod i övningsboken. Läraren och eleven diskuterade om det går att förklara med ordet ”förskräckt”, ”galen”, ”upphetsad” och ”uppspelt”. Vidare kom frågor om hur ordet ”gnugga” kan beskrivas med en synonym. ”Kan du visa med handen hur man gör när man gnuggar?”, frågade läraren. Orden ”gnida” och ”sudda” var förslag som läraren godkände. Andra ord och uttryck som kom upp var exempelvis ”folkilskne”, ”guldklimp”, ”allén”, ”ventil”, ”senil”, ”ta mod till sig” och ”vara vid gott mod”. Undervisningen gav eleverna möjlighet att lära sig ord och begrepp i en undervisningsmiljö där de kunde läsa, skriva, fråga och samtala om nya och obekanta ord i skolans vardag, vilket förordas av forskningen (Snell et al., 2015).

Skriva för att förstå

I läromedlet varvades läsning med skrivande av olika slags uppgifter, vilket framhålls som en betydelsefull didaktik för att stötta elevernas språkliga förståelse (Snell et al., 2015). I samband med läsning av Astrid Lindgrens memoarer skulle eleverna skriva dagbok där det var tänkt att de skulle växla fokus från glad till arg och ledsen, för att därigenom få lov att använda och förstå olika former av beskrivande ord.

Undervisning i förståelsestrategier

Ställa frågor till texten

I läromedlets övningar fanns frågor till texten och läraren förtydligade för eleverna att frågorna var en hjälp för dem att förstå vad som står i texten. Läraren uppmanade eleverna att ställa frågor till texten:

Första frågan är vad får du reda på om den här personen som har skrivit dagboken. Vad får ni veta? (—) Ja. Det är en sak. Får ni reda på nå mer? (—) Ja. Fundera lite... om han har, ja om han har nå intressen. Framkommer det i texten? (—) Ja men vad hade det å göra med då?

Läraren verkade ha intentionen att skapa diskussioner på hög nivå om textens innehåll (jfr Liang & Dole, 2006; Shanahan et al., 2010).

Utveckla bakgrundskunskap

Läraren skapade en berättelse om Börje Salmings för att ge eleverna bakgrundskunskap för att förstå innehållet i hans memoarer. Förförståelse och kunskaper om det som texten behandlar och om ord och begrepp i texten är avgörande för förståelsen och därför ett viktigt undervisningsinnehåll i skolan (McKeown et al., 2009). Flera språkliga uttryck diskuterades i samband med diskussionen om Salmings memoarer, exempelvis ”släktens hjärta” och ”vägskäl i livet”.

Dra slutsatser

I samtalen som läraren hade med enskilda elever eller mindre grupper av elever som genomförde uppgifter i läroboken framgick hur hen försökte hjälpa eleverna att dra slutsatser från det lästa:

Ja men när det står *tror du*, då kan det ju, då finns det egentligen inget rätt svar utan då är det va du tror. Och den här personen, vart tror du att den är? Alltså, vilken typ av plats. Är den i skolan? Tror du det? Tror du att den här personen befinner sej i en skola, som du har läst om här? Näe. Vart skulle den kunna va nånstans? Inte i en skola. Skulle den kunna va i en stad?

Att dra slutsatser utifrån det eleven redan känner till är en viktig förståelsestrategi enligt RAND Reading Study Group (2002). Läraren ställde öppna frågor och uppmanade eleverna att läsa texten igen och fundera på hur de själva tänker om innehållet.

Textens struktur

I läromedlet fanns det memoartext ur Börje Salmings självbiografi och en dag i Astrid Lindgrens liv. Läraren lyfte ordet ”biografi” för att hjälpa eleverna att förstå vad det är för texttyp. I läromedlet fanns också uppgifter där eleverna skulle fokusera på texttypernas uppbyggnad, vilket kan underlätta för läsaren att orientera sig i text, ta till sig information och förstå huvudidéer i text (Dickinson et al., 1995). I samband med att eleverna skulle skriva memoaren om sin klasskompis beskrev läraren hur en memoar kan byggas upp på olika sätt. Även dagboken som texttyp blev belyst.

När läraren förklarade hur en dagbok skrivs, höll hen sig nära elevernas perspektiv och undervisade om hur eleverna skulle tänka. Detta kan definieras som explicit strategiundervisning. Läraren beskrev hur dagbokstextens form kan väljas fritt eftersom den skrivs till en själv:

Formulera dina tankar och känslor. Berätta om händelser du har varit med om. När man skriver dagbok behöver man inte tänka på hur texten ser ut. Man behöver inte rätta eller skriva rent. Det tycker nog många av er är ganska skönt. (---). Det man skriver är tankar, som flyter ut ur huvudet. Man skriver om känslor, för att minnas eller som en rapport. Oftast finns bara en läsare. Det är skrivaren själv.

Detta är ett exempel på explicit strategiundervisning där eleverna utmanas att tänka på hög nivå, men där de också ges instruktioner om hur de ska tänka när de skriver i den här texttypen.

Diskussion

Studiens syfte var att bidra med kunskap om läsförståelseundervisning i svenskämnet i årskurs 6 i grundskolan. Analyserna riktades mot att förstå och beskriva hur lärare undervisar i läsförståelse utifrån tystläsningsböcker respektive läromedel i svenskämnet. Studien är en mindre fallstudie och gör inga anspråk på att vara heltäckande eller generaliserbar, men den ger en inblick i utmaningar och möjligheter i läsförståelseundervisning i mellanstadiet. Resultatet indikerar att båda lärarnas undervisning i hög grad inriktas mot dialogisk förståelseundervisning med fokus på förståelse av ett specifikt textinnehåll och i lägre grad på förståelsestrategier i samband med läsaktiviteter, på liknande sätt som Tengberg (2019) och Magnusson et al. (2018) beskriver. Lärarna ställer frågor som genererar engagerade diskussioner och utmanar eleverna att tänka om textens innehåll, form och budskap. De uppmanar, nämner och hänvisar till strategier snarare än undervisar om hur dessa kan användas, vilket även är framträdande metoder i den tidigare forskningen (Allington & Johnston 2002; Connor et al., 2004; Pressley et al., 1998; Taylor et al., 2002). En tolkning är att lärarna antar att eleverna lär sig strategier genom att de får öva på att synliggöra kommunikativa delar i texter.

På samma sätt som det beskrivs av Eckerholm (2018) och Ewald (2007) pågår det tyst läsning i skönlitterära bänkböcker i Bergskolan. Läraren nöjer sig dock inte med att bara låta eleverna läsa, utan eleverna får också i uppgift att tänka och fundera på olika delar i texten för att synliggöra strategier att förstå innehållet. Läraren uppmanar eleverna att ställa frågor till texten, sammanfatta texten, förutsäga vad som kommer att hända och förklara hur de drar slutsatser. Detta liknar det som Sanden (2012) beskriver i sin amerikanska studie att skickliga lärare gör. Ordkunskapsundervisning framgår som centralt i förståelseundervisningen såväl här som i tidigare forskning (Eckerholm, 2018). Samtalen om ord, språk och textinnehåll sker i funktionella sammanhang, det vill säga i samtal om den tystläsning som sker, vilket är betydelsefullt för elevernas lärande (Almasi & Hart, 2018; Taylor et al., 2002). Däremot uttrycks det inte explicit att det är så eleverna ska tänka för att förstå den lästa textens innehåll eller att det här är strategier för att förstå innehållet i olika slags texter. Läraren väljer att undervisa på helklassnivå på samma sätt som Magnusson et al. (2018) skriver om de norska klassrummen.

Syftet med läsaktiviteterna i samband med den tysta läsningen är i den här studien liksom i Eckerholms (2018) studie, utöver att stimulera eleverna att läsa mycket, att undervisa om textinnehåll genom att generera diskussioner på hög nivå. För att lyfta den dialogiska undervisningen till att också innehålla explicit undervisning om strategier att använda i samband med läsning behöver läraren medvetet stötta eleverna i hur de ska tänka när de använder strategierna och även modellera hur hen själv använder dem.

I Landskolans läromedelsstyrda läsförståelseundervisning ges eleverna texter att läsa och uppgifter att göra muntligt, dels för att förstå texters innehåll och uppbyggnad, dels för att utvidga språket. Denna undervisning är på liknande sätt som Tengberg (2019) beskriver undervisningen i textanvändning och texttolkning i årskurs 9. Det är inte explicit uttalat att det är så här elever lär sig att förstå textinnehåll, utan det är mer ett traditionellt arbete i ett läromedel. Eleverna läser och svarar på frågor som läromedelsförlaget anser vara viktiga för att hjälpa elever att förstå textens budskap på raden och mellan raderna samt även knyta texten till sig själva. Detta kan jämföras med vad som framkom i Westlunds (2013) studie. Läraren har muntliga genomgångar och synliggör två texttypers strukturer i funktionella sammanhang för att underlätta för eleverna att förstå text som de läser och skriver. Läraren ger också rikligt med bakgrundskunskap om texternas innehåll för att underlätta för eleverna att förstå textens innehåll och budskap, men också form och funktion (jfr Taylor et al., 2002). Frågor i läromedlet, och dessutom lärarens frågor, svar och uppmaningar till tänkande utifrån elevernas egna erfarenheter, har förmodligen avsikten att hjälpa eleverna att sammanfatta och dra slutsatser från texten (Liang & Dole, 2006). Dock saknas även här i hög grad en tydlig undervisning om vad strategier är och hur dessa kan användas till att förstå texter. Även i den här klassen diskuteras och förklaras ord och begrepp, vilket är av betydelse för läsförståelsen (McKeown et al., 2009).

Begränsningar och vidare forskning

Rektorer valde ut lärare för medverkan i studien och de kan ha valt ut lärare som de ansåg vara särskilt skickliga, vilket kan ha påverkat resultatet positivt. Lärarna blev tillfrågade om att medverka i en observationsstudie i ämnet svenska och de informerades om att projektets fokus var grundskolans läspraktiker. De medverkande lärarna har olika utgångspunkter i sin läsförståelseundervisning, varför studiens resultat möjliggör att giltiga resonemang och diskussioner kan föras om hur läsförståelseundervisning kan se ut i mellanstadiet. Det går inte att svara på om den observerade undervisningen är typisk för de medverkande lärarna eller om den är tillrättalagd, men eleverna verkade vara vana vid lärarens sätt att undervisa. Det behövs större studier, som även omfattar fler skolämnen, för att synliggöra och bidra till ökad kunskap om läsförståelseundervisningen i mellanstadiet.

Slutsatser

Undervisningen utifrån elevernas tysta läsning i bänkböcker synliggör en dialogisk förståelseundervisning där läraren är aktiv före, under och efter läsningen, för

att hjälpa eleverna att förstå texters innehåll, form och funktion utifrån sina egna erfarenheter. Även i förståelseundervisningen utifrån en lärobok i svenska är läraren aktiv och skapar samtal som kan stötta elevernas bakgrundskunskap och förmåga att förstå ord och begrepp samt lära sig att förstå texters innehåll och budskap utifrån form och funktion.

Båda lärarna har genomgått fortbildning i läsundervisning, men saknar trots det en tydlig och direkt strategiundervisning. I båda lärarnas dialogiska förståelseundervisning framträder en potential att explicitgöra strategiundervisningen och att stötta elever att bli självständiga läsare. Explicit strategiundervisning är således möjligt att genomföra oavsett om undervisningen utgår från autentisk litteratur eller läromedel. Eftersom läsförståelse är ett samspel mellan läsaren, texten och aktiviteten i ett socio-kulturellt sammanhang (RAND Reading Group, 2002), gynnas den av en dialogisk och medveten undervisning som fokuserar på att visa och modellera hur olika texters innehåll kan sammanfattas och hur frågor kan ställas till texten för att knyta det lästa till egna erfarenheter (jfr Wilkinson & Son, 2011). Genom att stimulera elevernas metakognitiva förmåga kan de stöttas att bli strategiska läsare och att själva ta aktiva beslut om hur de ska förstå innehållet i en text (Almasi & Hart, 2018; Houtveen & van der Grift, 2007), vilket är betydelsefullt även inför senare skolårs alltmer komplexa texter.

Resultatet indikerar att lärare behöver bli medvetna om att det inte räcker med att låta elever träna på att synliggöra exempelvis huvudkaraktärens upplevelser och textens budskap eller att ställa frågor till texten och knyta till sig själva. Lärare behöver också förstå att strategianvändning är något som de måste undervisa medvetet och tydligt om. På samma sätt som andra studier pekar på låg grad av explicit strategiundervisning i högstadiet (Magnusson et al., 2018; Tengberg, 2019) indikerar denna studie motsvarigheten i mellanstadiet, om än i en mindre fallstudie. Detta väcker frågan om strategiundervisning inte borde vara ett framträdande inslag i lärarutbildning och vidareutbildning av lärare för lågstadiet.

Författarbiografi

Tarja Alatalo är professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Hennes forskningsintresse är läs- och skrivdidaktik i skolan, men även förskolans tidiga läs- och skrivpraktiker är ett forskningsfokus.

Referenser

- Allington, R. & Johnston, P. (2001). What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms. I C. Roller (Red.), *Learning to teach reading: Setting the research agenda* (s. 150–165). International Reading Association.
- Almasi, J. F. & Hart, S. J. (2018). I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Red.), *Best practices in literacy instruction* (6. uppl., s. 222–249). Guilford Publications.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>

- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10–20.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction* (2. uppl.). Guilford Press.
- Block, C., Gambrell, L. B. & Pressley, M. (Red.). (2002). *Comprehension Instruction*. Jossey-Bass.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. & Petrella, J. N. (2004). Effective reading comprehension instruction: Examining child x instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 682–698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.682>
- Dickinson, S. V., Simmons, D. C. & Kameenui, E. J. (1995). *Text organization and its relation to reading comprehension: A synthesis of the research* (Technical Report No. 17). National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon.
- Duke, N. & Pearson, D. (2008/2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1/2), 107–122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4–6*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16–43). Liber.
- Houtveen, A. M. & van der Grift, W. J. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/09243450601058717>
- Kim, M.-Y. & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s. 209–226). Blackwell.
- Liang, L. A. & Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742–753. <https://doi.org/10.1598/RT.59.8.2>
- Maagerö, E. & Tønnessen, E. S. (Red.). (2009). *Å lese i alle fag* (2. uppl.). Universitetsforlaget.
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2018). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rq.231>
- McKeown, M. G., Beck, I. L. & Blake, G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.3.1>
- McKeown, M. G., Beck, I. L. & Worthy, M. J. (1993). Grappling with text ideas: Questioning the author. *The Reading Teacher*, 46(7), 560–566. <https://doi.org/10.12785/ijbmt/040104>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Reports of the subgroups*. NICHD.
- 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>
- Pressley, M., Mohan, L., Raphael, L. M. & Fingeret, L. (2007). How does Bennet Woods Elementary School produce such high reading and writing achievement? *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 221–240. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.221>
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159–194. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0202_4
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding, toward an R & D program in reading comprehension*. RAND.
- Sanden, S. (2012). Independent reading. Perspectives and practices of highly effective teachers. *The Reading Teacher*, 66(3), 222–231. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01120>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C. & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- Snell, E. K., Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practices from research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560–571. <https://doi.org/10.1002/trtr.1347>
- Taube, T., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Vetenskapsrådet.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101(2), 121–165.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D. & Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270–279. <https://www.jstor.org/stable/20205191>
- Taylor, D. B., Mraz, M., Nichols, W. D., Rickelman, R. J. & Wood, K. D. (2009). Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 205–220. <https://doi.org/10.1080/10573560802683663>.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Tengberg, M., Olin-Scheller, C. & Lindholm, A. (2015). Improving students’ narrative comprehension through a multiple strategy approach. Effects of dialogic strategy instruction in secondary school. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.01>
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences and sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 51–81). Guilford Press.
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T. & Liberg, C. (2022). The decrease of school related reading in the Swedish compulsory school 2007–2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse – En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Whitaker, C. P., Gambrell, L. B. & Morrow, L. M. (2004). Reading comprehension instruction for all students. I E. R. Silliman & L. C. Wilkinson (Red.), *Language and literacy learning in schools* (s. 130–150). Guilford Press.
- Wilkinson, I. A. G. & Son, E. H. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, s. 359–387). Routledge.
- Winberg, M., Tegmark, M., Vinterek, M. & Alatalo, T. (2022). Motivational aspects of students’ amount of reading and affective reading experiences in a school context: A large-scale study of Grades 6 and 9. *Reading Psychology*, 43(7), 442–476. <https://10.1080/02702711.2022.2118914>

Bilaga

Exempel på kodning av utsagor som inriktas mot undervisning för att förstå ett specifikt textinnehåll.

Skriva för att förstå	Koppla till elevers egna erfarenheter	Definiera ord
L: Men sen när du skriver hans memoarer om XX, då kan det räcka med att du skriver utifrån va han har svarat på en av frågorna. Du behöver inte ha med svaren på alla frågor. Du kan välja att, ja men här, han berättar mycket om sin första resa så då skriv en memoar om XX första resa. (Landskolan)	L: Och brukar du, så ska ni alltså koppla till er själva. Brukar du ställas inför val, inför olika val? Skolan, fritiden, hemma, med kompisar, med familjen, när man håller på kanske med nåt. intresse på eftermiddagarna, är det olika val man gör där. När var och hur. Kan ju va kanske om man har nån, jag tänkte i berättelsen kanske om man läser nån deckare eller nåt sånt där, hur väljer huvudpersonen att göra eller hur blir det. (Bergskolan)	L: Hur, kan du visa med handen hur man gör när man gnuggar. Mm. (—) Ja sudda. Jag tycker det. Men sen sa dom också gnida. (—) Men sudda tycker jag funkar. (Landskolan)

Exempel på kodning av utsagor som inriktas mot strategiundervisning

Utveckla bakgrundskunskap	Ställa frågor till texten	Sammanfatta texten	Förklara slutsatser	Diskutera textens struktur
L: Där uppe. Längst upp. Det är väl nordligaste staden i Sverige. Så där växte han upp. Och sen står inte Salmi för det är för litet men han åkte ju tåg här från Kiruna upp till Torneträsk som ligger där uppe. Och sen kommer han å berätta i texten att dom åkte spark över sjön. Och då är det den här sjön som ni ser här och Salmi ligger på andra sidan där. (Landskolan)	L: Om du tänker på det du har läst, utsätts, ja huvudpersonen huvudkaraktären, blir, får den lov att göra val av något slag, i berättelsen, i händelsen? Va händer? Förstår ni? Och, hur väljer då huvudpersonen? (Bergskolan)	L: Så du har inte riktigt alls nån bild av hur, finns det nån huvudperson? (—) Två stycken? Vet du nånting om dom? (Bergskolan)	L: Ja men när det står <i>tror du</i> , då kan det ju, då finns det egentligen inget rätt svar utan då är det va du tror. Och den här personen (här den här som är här), vart tror du att den är? Alltså, vilken typ av plats. Är den i skolan? Tror du det? Tror du att den här personen befinner sej i en skola, som du har läst om här? Näe. Vart skulle den kunna va nånstans? (Landskolan)	L: Formulera dina tankar och känslor. Berätta om händelser du har varit med om. Dagböcker. Dagböcker skrivs och har skrivits av människor i alla tider och över hela världen. När man skriver dagbok behöver man inte tänka på hur texten ser ut. Man behöver inte rätta eller skriva rent. Det tycker nog många av er är ganska skönt. (—). Det man skriver är tankar, som flyter ut ur huvudet. Man skriver om känslor, för att minnas eller som en rapport. Oftast finns bara en läsare. Det är skrivaren själv. (Landskolan)