



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Examensarbete 1 för Grundlärarexamen inriktning F-3

Grundnivå 2

**Hur effektiva är undervisningsmetoder som inkluderar grundskoleelevers bakgrundskunskaper för deras utveckling av läsförståelse?**

---

**En systematisk litteraturstudie.**

**How efficient are teaching methods that includes students' background knowledge in their development of reading comprehension?.**

Författare: Johanna Stålhandske

Handledare: Céline Rocher-Hahlin

Examinator: Patrik Larsson

Ämne/huvudområde: Svenska

Kurskod: PG 2050

Poäng: 15

Examinationsdatum: 2016-06-10

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Abstract**

The results from the international surveys PISA 2011 and PIRLS 2011 shows that Swedish students have been deteriorating in reading comprehension. The main purpose of this literature study was to do a research review over different methods that intend to increase students' reading comprehension by including students' background knowledge. The method that is applied is a systematic literature study. The result of the study shows two bigger specializations of teaching methodics within reading comprehension, strategy oriented, and contextual teaching methods. The difference between these methods is hardly worth mentioning, but the contextual method is proven to be more efficient. Despite this the strategy oriented teaching method is to a great extent more researched. The result also shows that a new orientation within the research of reading comprehension is growing, where the focus is on the teachers' knowledge and competence, instead of on teaching methods. A conclusion of the study is that all teaching methods that have been presented in the study develop the students' reading comprehension in an effective way. It is also shown that the teacher has a big responsibility for the development within students' reading comprehension.

## **Sammanfattning**

Resultaten av de internationella undersökningarna PISA 2011 och PIRLS 2011 visar att de svenska elevernas resultat inom läsförståelse försämrats. Syftet med denna litteraturstudie var att göra en forskningsöversikt för att kunna ge en fördjupad bild av olika metoder som inkluderar elevers tidigare kunskaper inom läsförståelse, och som anses öka elevernas läsförståelse. Metoden som används är en systematisk litteraturstudie. Resultatet av studien visar på två större inriktningar av undervisningsmetodik inom läsförståelse, strategiinriktad, och innehållsbaserad undervisningsmetodik. Skillnaderna mellan dessa är minimala, men den innehållsbaserade undervisningsmetodiken har visat sig vara lite effektivare. Trots detta är den strategiinriktade undervisningsmetodiken i stor utsträckning mer beforskad. Resultatet visar även att en ny inriktning inom forskningen av läsförståelse växer fram, där fokuset ligger på lärarens kunskaper och kompetens, istället för undervisningsmetoder. En slutsats av studien är att samtliga undervisningsmetoder som presenterats i studien utvecklar elevers läsförståelse på ett effektivt sätt, samt att läraren har ett stort ansvar för elevernas läsförståelseutveckling.

## **Nyckelord**

Läsförståelse. Bakgrundkunskaper. Läsförståelsemetoder. Läsförståelseundervisning.

## **Keywords**

Reading comprehension. Background knowledge. Reading comprehension methods. Teaching reading comprehension.



## Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Bakgrund .....	2
2.1 Styrdokument.....	2
2.2 Resultat av de senaste internationella undersökningar.....	3
2.3 Viktiga begrepp.....	4
2.3.1 Läsförståelse.....	4
2.3.2 Betydelsen av grundskunskaper.....	4
2.3.3 Inferenser .....	5
2.3.4 Schemateori.....	6
2.3.5 Sociokulturell perspektiv (Proximala utvecklingszonen).....	6
2.3.6 Scaffolding.....	7
3. Syfte och frågeställningar.....	8
3.1 Hypotes.....	8
4. Metod.....	8
4.1 Val av metod.....	8
4.2 Urval och avgränsningar.....	8
4.3 Etiska aspekter.....	9
4.4 Databassamlingsmetod .....	9
4.4.1 Databassökning .....	9
4.4.2 Manuell sökning .....	12
4.5 Analys av artiklar .....	15
5. Resultat .....	17
5.1 Vilka undervisningsmetoder inom läsförståelse anses mest effektiva i tidigare forskning?.....	17
5.1.1 Strategiinriktad undervisningsmetodik.....	17
5.1.1.1 Reciprok undervisning (Reciprocal Teaching, RT).....	17
5.1.1.2 Transaktionell strategiundervisning (Transactional strategies instruction, TSI) .....	19
5.1.1.3 Begreppsorienterad undervisning (Concept- Oriented Reading Instructions- CORI).....	20
5.1.2 Innehållsorienterad undervisningsmetodik .....	21
5.1.2.1 Questioning the Author (QtA) .....	22
5.2 På vilket sätt inkluderar dessa undervisningsmetoder elevernas grundskunskaper?.....	23
5.3 På vilka grunder och i vilken grad anses dessa undervisningsmetoder öka elevernas läsförståelse?.....	24
5.3.1 Jämförelser mellan strategiinriktade undervisningsmetoder och innehållsinriktade undervisningsmetoder.....	25
5.3.2 Jämförelse inom strategiinriktad undervisningsmetodik .....	26
5.4 Forskningens framtida inriktning.....	28
6. Diskussion.....	29
6.1 Metoddiskussion.....	29
6.2 Resultatdiskussion .....	30
6.2.1 Vilka undervisningsmetoder inom läsförståelse anses mest effektiva i tidigare forskning?.....	30
6.2.2 På vilket sätt inkluderar dessa metoder elevernas grundskunskaper?.....	31
6.2.3 På vilka grunder och i vilken grad anses dessa undervisningsmetoder öka elevernas läsförståelse?.....	32

7. Slutsats .....	35
8. Förslag på fortsatt forskning .....	35
Bibliografi .....	37
Bilaga 1 .....	39

## 1. Inledning

I min utbildning har vikten av undervisning inom läsförståelse poängterats vid flera tillfällen. Dock anser jag att kunskaperna inom hur lärare ska undervisa i läsförståelse har varit begränsad. Jag anser att läsförståelse bör ha en stor plats inom undervisningen i årskurs F-3, då inte bara inom svenskundervisningen, utan elever bör ges möjlighet att skapa mening i texter inom samtliga ämnen i skolan. Jag skulle därför vilja undersöka de metoder som lärare arbetar med inom läsförståelse, och ser därför examensarbetet som en möjlighet att undersöka detta.

Läsförståelse är ett begrepp som inkluderar många olika delar så som till exempel avkodning och ordförråd. I det här arbetet kommer fokusera på användandet av tidigare kunskaper som en del i läsförståelse. Jag delar Bråtens (2008) definition av läsförståelse "Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den" (s.14). Definitionen inkluderar tydligt vikten av att läsaren skapar mening i texten, vilket kräver att läsarens tidigare kunskaper aktiveras vid läsning av en text. I detta arbete syftar läsförståelse till en generell läsförståelse, vilket inkluderar både sakprosa och skönlitterära texter.<sup>1</sup> Förståelsen av en text har betydelse för motivationen för läsning hos eleverna. Med en låg läsförståelse är det vanligt med låg motivation inför läsning i allmänhet, vilket jag har sett tydliga exempel på under min verksamhetsförlagda utbildning.

I min verksamhetsförlagda utbildning har jag även lagt märke till att undervisningen inom läsförståelse inte är individanpassad på det sätt som resten av undervisningen är. Eleverna får inte möjlighet att använda olika metoder i fråga om läsförståelse. Det jag har sett är att det ofta förekommer att hela klassen jobbar utifrån en strategi. Vilken strategi som används varierar mellan lektionerna, men återkommande är att eleverna inte ges möjlighet att påverka undervisningen inom läsförståelse i den utsträckning som de kan göra i andra ämnen. Undervisningen som jag fått se uppfattas som enformig för en åskådare. En god läsförståelse kräver en varierad undervisning med olika arbetsätt och uttrycksformer. Internationella mätningar, som PIRLS och PISA<sup>2</sup> som mäter elevers läsförståelse, visar att svenska elevers läsförståelse har blivit sämre i jämförelse med hur elever presterade i början av 2000-talet, och att elever i Sverige idag dessutom presterar under medel i läsförståelse. Jag vill därför se vilka metoder inom läsförståelse som tidigare forskning argumenterar för, och se vad forskningen anser bidra till en ökad läsförståelse hos eleverna i grundskolans lägre åldrar. Jag vill se om det går, och hur man som lärare kan arbeta med elevers tidigare kunskaper inom läsförståelse på ett effektivt sätt för att på så vis öka elevernas läsförståelse, eftersom bakgrundkunskaper är avgörande för en god läsförståelse (Bråten, 2008).

---

<sup>1</sup> En utförligare beskrivning om studiens avgränsningar återfinns i avsnitt 4.2 *urval och avgränsningar*.

<sup>2</sup> En utförligare beskrivning rörande PISA och PIRLS återfinns i avsnitt 2.2 *resultat av de senaste internationella undersökningarna*.

## 2. Bakgrund

Bakgrundskapitlet kommer ge en överblick om vad vi idag redan vet angående läsförståelse, för att ge läsaren en fördjupad kunskap inom ämnet som studien är baserad på. Kapitlet inleds med vad styrdokumentet säger om läsförståelse och tidigare erfarenheter och följs sedan av resultat av aktuella undersökningar av elevers läsförståelse. Därefter kommer en förklaring av begreppen läsförståelse och inferenser, som presenteras utifrån tidigare forskning, samt betydelsen av tidigare kunskaper för utvecklingen av läsförståelse. Kapitlet avslutas med en kort beskrivning av schemateorin, den proximala utvecklingszonen och det sociokulturella perspektivet.

### 2.1 Styrdokument

I läroplanen framkommer det under avsnittet en likvärdig utbildning att undervisningen ska ”främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (Skolverket, 2011a, s.8). I de allmänna råden för planering och genomförande av undervisningen framkommer det att läraren bör bedriva en undervisning som är baserad på elevernas tidigare ämne-teoretiska och pedagogiska kunskaper för att på så vis ge eleverna möjlighet till ”...att jämföra sina egna föreställningar med vetenskapliga teorier, pröva ställningstaganden mot olika normer och värderingar samt att anlägga olika perspektiv på olika frågor.” (Skolverket, 2011b, s.20). Resultatet av Skolinspektionens granskning visar dock att det finns skolor där lärare inte arbetar tillräckligt mycket med att möta elevers tidigare kunskaper och erfarenheter (Skolinspektionen, 2016, s.8).

Angående läsförståelse framkommer det i det centrala innehållet för årskurs 1-3 att eleverna ska arbeta med ”lässtrategier för att förstå och tolka texter” (Skolverket, 2011a, s.224). I kunskapskraven för årskurs 3 står det även att eleverna ska kunna återge viktiga delar av innehållet i texter för att på så sätt visa grundläggande läsförståelse. I Nya Språket lyfter!,<sup>3</sup> (Skolverket, 2012a) framkommer det att eleven behöver ha en allmänt god läsförmåga, men att det inte räcker. Eleven ska även kunna läsa olika typer av åldersanpassade texter och kunna använda lämpliga lässtrategier på ett bra sätt. Detta innebär bland annat att eleven ska kunna ”...läsa av korrekt, läsa på olika sätt, kunna tolka och förstå textens innehåll, kunna orientera sig i texter, kunna se sammanhang, skaffa sig en överblick, sortera bort ovidkommande information” (s.10). Dessa språkliga förmågor är avgörande för hur eleven på bästa sätt ska kunna utvecklas mot förmågorna som anges i kursplanen.

I Skolinspektionens granskning (2016, s.5) av användandet av läs- och skrivstrategier för elevers möjlighet att kunna utveckla sin läs- och skrivförmåga inom ämnena svenska och svenska som andraspråk i årskurs 4-6 framkommer det tre viktiga utvecklingsområden:

- Läraren måste ge eleverna möjlighet att förstå vad de ska lära sig och varför på ett tydligare sätt.
- Läraren behöver på ett tydligare sätt visa och vägleda eleverna, och ge dem möjlighet till att samtala om texter. Resultatet av granskningen visar att elever inte ges möjlighet att utveckla sin läsförståelse och skrivförmåga genom textsamtal och stöttning av läraren.

---

<sup>3</sup> Nya Språket Lyfter! är ett redskap och bedömningsstöd med tonvikt på läsutveckling, och har som avsikt att komplettera läroplanen.



- Lärare och rektorer behöver på ett tydligare sätt följa upp elevers intresse för läsning och skrivning, vilket idag inte görs av majoriteten av skolorna som ingick i studien.

Granskningen visar att läsundervisningen till stor del består av lässtrategier som benämns som ”läsfixarna”<sup>4</sup>. Här inkluderas strategier som bland annat ska hjälpa eleverna att klara upp oklarheter i texten, förutspå texten, sammanfatta det viktigaste, skapa inre bilder utifrån texten, skapa grafiska tankemodeller och textkopplingar, vilka dels består av kopplingar mellan olika texter, och dels mellan texten och elevernas tidigare kunskaper. Granskningen visar vidare att undervisningen av dessa strategier varierar mellan olika skolor både i kvalitet och i omfång, vilket påverkar elevers läsförståelse negativt (Skolinspektionen, 2016, s.10.f). Detta visas tydligt genom både nationella och internationella undersökningar av elevers läsförståelse. En mer ingående analys av undersökningarna avseende elevers läsförståelse följer.

## **2.2 Resultat av de senaste internationella undersökningar**

En genomgående trend i de senaste årens undersökningar av elevers läsförståelse är att svenska elevers resultat försämrats. Detta visar två internationella undersökningar, PISA (Programme for International Student Assessment) och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). PIRLS undersöker läsförmåga hos elever i årskurs 4 och undersöker elevers läsförståelse som en del av läsförmågan. PIRLS visar att resultatet för svenska elevers läsförståelse sjunkit mellan åren 2001-2011. År 2001 deltog 35 länder och de svenska eleverna i årskurs 4 visade då upp bäst resultat av samtliga deltagande länder. I undersökningen 2011 deltog 49 länder, och resultaten visar att Sverige har sjunkit från 561 poäng 2001 till 542 poäng 2011, i jämförelse med de ledande länderna Kina (571p) och Ryssland (568p). Det har sammanlagt gjorts tre mätningar, 2001 (561p), 2006 (549p) och 2011 (542p), och Sveriges resultat har sjunkit mellan samtliga undersökningstillfällen. Det framkommer även att Sverige och Bulgarien är de länder med störst nedgång mellan undersökningstillfällena (Skolverket, 2012b, s.28-29). Även resultaten av PISA (Programme for International Student Assessment) 2012 visar att de svenska elevernas resultat sjunkit kontinuerligt sedan den första PISA-undersökningen gjordes år 2000, och att Sverige nu ligger under genomsnittresultaten enligt OECD (Skolverket, 2013, s.7). PISA-undersökningen 2012 visar att det i Sverige endast är 8 % av eleverna som ligger på den högsta nivån inom läsning, medan 25 % ligger på den högsta nivån eller högre i det ledande landet Kina. I PISA-undersökningen som genomfördes år 2000 låg 11 % av de svenska eleverna på den högsta nivån eller högre. PISA-resultaten 2012 för läsförståelse visar att endast fyra OECD-länder har fler elever presterande på de lägsta nivåerna än Sverige, där 23 % av eleverna ligger på de två lägsta nivåerna. Resultaten 2000 visade att 13 % av de svenska eleverna låg på de två lägsta nivåerna. Det svenska medelvärdet inom läsförståelse ligger signifikant lägre än OECD-medelvärdet (Skolverket, 2013, s.122-124 & Skolverket, 2001, s.39-41).

I PIRLS studeras två förståelseprocesser: ”textbaserade”, och ”tolkande och värderande”. I den ”textbaserade” förståelseprocessen går svaren oftast att hitta direkt i texten. I den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen krävs det att dels kunna läsa mellan raderna, dels att distansera sig från texten. Exempel på den ”textbaserade” förståelsen är när en uppgift kräver att eleverna hittar information som tydligt är

---

<sup>4</sup> Begreppet läsfixare har hämtats från Skolinspektionen 2016.

angiven i texten. Ett exempel på den ”tolkande och värderande” förståelseprocessen är när eleverna behöver göra kopplingar från texten till sina tidigare kunskaper om ämnet för att kunna besvara en fråga. Nedgången av Sveriges resultat åren 2001-2011 är synlig i båda förståelseprocesserna (Skolverket, 20012. s.7). Inom förståelseprocessen ”tolka och värdera” ingår uppgifter som kräver att eleverna använder sig av tidigare erfarenheter och kunskaper för att kunna skapa förståelse av texten (Skolverket, 2012, s.16). I det här arbetet kommer begreppet läsförståelse främst att syfta till denna andra förståelseprocess, att kunna tolka och värdera en text.

## **2.3 Viktiga begrepp**

I detta avsnitt kommer begrepp som är viktiga för studien att presenteras för att ge läsaren djupare kunskaper inom ämnet. Avsnittet inleds med en presentation och definition av läsförståelse. Därefter kommer en kort redogörelse om betydelsen av elevers tidigare kunskaper i relation till läsförståelse, och hur bakgrundskunskaper används vid förståelseprocessen hos läsare. Avsnittet avslutas med en kort redogörelse av schemateorin som fokuserar på läsares tidigare kunskaper, samt det sociokulturella perspektivet som har haft stort inflytande på den forskning vilket senare kommer att presenteras i kapitlet *resultat*.

### **2.3.1 Läsförståelse**

Det finns olika definitioner av läsförståelse. Här presenteras några få som anses ringa in begreppet på ett tydligt sätt.

För att kunna förstå och studera barns utveckling av läsförståelse behöver man inkludera god ordförståelse, effektiv ordavkodning, en ökad kognitiv förmåga, kunskaper om textstruktur, utvecklingen av metakognitiva förmågor som t.ex. motivation, och hur olika genrer påverkar läsförståelsen hos barn (Taube 2007, s.62). Westlund (2009) menar i sin definition av läsförståelse att det är en ”dynamisk och målorienterad process, som inkluderar färdigheter, strategier, tidigare kunskaper, och motivation” (s.70). Målet med läsningen är att skapa mening i texten, vilket sker när text och läsare samspelar. Det krävs att läsaren själv tillför texten någonting nytt med sina tidigare kunskaper samt att läsaren är aktiv och känner sig bunden till texten (Westlund, 2009, s.70). Bråten (2008) menar att ”läsförståelse bestäms inte bara av läsare och text, utan även av omkringliggande förhållanden som påverkar hur samspellet mellan läsare och text ser ut” (s.16). Skolkultur och klassrumsmiljö är exempel på faktorer som också kan ha betydelse. Även elevers metakognitiva förmågor kommer att beröras utifrån samband med elevens tidigare kunskaper. I det här arbetet kommer jag främst att se till aspekten inom läsförståelse som handlar om betydelsen av bakgrundskunskaper.

### **2.3.2 Betydelsen av tidigare kunskaper**

Taube (2007), Westlund (2009) och Bråten (2008) inkluderar elevernas tidigare kunskap som ett viktigt verktyg. I Bråtens (2008) definition av läsförståelse framkommer det att ”läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den” (s.14), vilket sker genom läsarens bakgrundskunskaper. Enligt Anderson och Pearson (1984, s.255ff) är det genom interaktionen mellan tidigare kunskap och den nya kunskapen som läsaren kommer i kontakt med sina inre scheman, där de nya kunskaperna får mening genom de gamla kunskaperna, och på så vis utvecklas läsförståelsen. De menar att man först kan säga att man har en förståelse för en text när den nya informationen har skapat mening med den tidigare. Även Westlund (2009, s.70) visar att genom att läsaren och texten integrerar med varandra skapas

mening i texten, och att färdigheter som tidigare kunskaper, tidigare erfarenheter och motivation innefattas inom begreppet läsförståelse. Enligt Bråten (2008, s.14f) behöver läsaren aktivera sina tidigare kunskaper och sitt eget tänkande, tillföra detta till texten, och på så vis uppnå läsförståelse. Läsaren skapar sin egen mening utifrån sina tidigare kunskaper och författarens avsikt med texten. Anderson och Pearson (1984, s.320-321) menar att läsare med få tidigare kunskaper inom ämnet som texten behandlar, kommer med största sannolikhet utveckla en låg läsförståelse till texten eftersom förståelsen påverkas av de tidigare kunskaperna. Dessa läsare kommer även ha en svagare förståelse för relationerna mellan olika företeelser inom det specifika ämnet som texten behandlar. Sammantaget kan detta innebära att elevernas förmåga att skapa inferenser begränsas. Begreppet inferenser kommer att presenteras i avsnittet under.

### **2.3.3 Inferenser**

Inferenser i läsprocessen är en kombination av den nya kunskapen i texten som läsaren kommer i kontakt med, samt de kunskaper och erfarenheter som läsaren redan besitter. Genom att läsaren tillför tidigare kunskaper eller erfarenheter till texten, kan läsaren därmed skapa mening och den nya kunskapen blir meningsfull. Elever kan ha problem med att skapa inferenser mellan den tidigare kunskapen och den nya. Olika bakgrundskunskaper är relevanta för olika typer av texter, och det kan vara svårt att hitta tidigare kunskaper som passar till en specifik text. Mängden av bakgrundskunskaper har även det betydelse för elevers skapande av inferenser. Det finns alltså olika inferensproblem som kan uppkomma, och läraren bör sträva efter att definiera dessa (Anderson & Pearson, 1984).

Lena Franzén (1992, s.31) skiljer mellan två olika typer av inferenser, textbaserade inferenser och modellbaserade inferenser. Textbaserade inferenser innebär att läsaren hittar semantiska eller logiska samband mellan olika satser i en text. Modellbaserade inferenser bygger på den egna förkunskapen inom ett ämne. Vid denna typ av inferenser fyller läsaren i luckor i texten med den information som den har sedan tidigare. Vid modellbaserade inferenser använder sig individen av de modeller eller scheman som finns i det inre om detta specifika ämne. Detta presenteras närmare under rubriken *schemateori*.

Ett exempel på en textbaserad inferens kan vara när läsaren lägger ihop flera händelser som den läser i en text, och på så vis kommer fram till ett svar på en fråga rörande texten. Händelserna i texten fungerar här som ledtrådar för läsaren. Vid en modellbaserad inferens fylls luckor i texten i med elevens tidigare kunskaper. Genom ledtrådar i texten aktiveras de scheman i läsarens långtidsminne knutet till ledtrådarna och fyller i med hjälp av tidigare kunskaper i de uteblivna luckorna hos läsaren. Franzén (1992, s. 32) visar med exemplet om en hund som blev arg när han grävde upp en sten istället för ett ben. Vi får inte veta hur hunden grävde upp stenen, men med hjälp av de scheman som finns inom oss, och våra bakgrundskunskaper, kan vi göra inferensen att hunden antagligen grävde upp stenen med hjälp av sina framtassar.

Vidare menar Franzén (1992, s. 33-35) att en läsare i regel inte gör en inferens vid läsning utan flera, i form av serier eller kedjor, vilket benämns som inferenskedjor. Olika påståenden i texten kräver att läsaren skapar inferenser, och dessa påståenden hör ihop med varandra vilket leder till att inferenserna som läsaren gör bildar en kedja. Inferenserna i sig skapas genom scheman som läsaren omedvetet har inom sig, vilket förklaras genom schemateori. Begreppet schemateori kommer att presenteras i avsnittet under.

### **2.3.4 Schemateori**

Schemateorin är enligt Myrberg (2003, s.77) en inflytelserik forskningsinriktning när det handlar om pedagogiska strategier för att utveckla elevers läsförståelse. Anderson och Pearson (1984) menar att den kunskap en läsare redan har inom ett kunskapsområde eller en situation, och som kan underlätta läsningen av en text, kan beskrivas som ett schema. Myrberg (2003, s.77) visar att förståelsen av en text är beroende av läsarens scheman, som består av läsarens tidigare kunskaper. Utifrån ett schemaperspektiv uppmuntras bland annat läsaren till att göra egna tolkningar av texten, att applicera ett personligt perspektiv på texten, samt att kontinuerligt göra kopplingar mellan texten och de egna förkunskaperna inom det ämnesområde texten behandlar. Enligt Anderson och Pearson (1984, s.259ff) summerar begreppet schema vad man vet om mängden inom ett ämne, och hur ämnet särskiljer sig i olika situationer och sammanhang. Personer förstår en text olika beroende på vad de har för bakgrundskunskaper. De tidigare kunskaperna påverkar de nya kunskaperna som en läsare kommer i kontakt med i en text, och genom mentala scheman hos läsaren skapas en förståelse av texten då den tidigare kunskapen och den nya kunskapen integreras med varandra. En läsares scheman utgör grunden för att göra inferenser.

### **2.3.5 Sociokulturellt perspektiv (Proximala utvecklingszonen)**

Det sociokulturella perspektivet, med sitt ursprung i Lev Semenovitch Vygotskijs arbete och tankar om skola och lärande, har stor påverkan på den forskning inom ämnet som kommer att presenteras i kapitlet *resultat*.

Säljö (2010, s.185-197) menar att lärande och kunskapsutveckling är någonting socialt. Inom det sociokulturella perspektivet ses inte kunskap som någonting vi överför utan någonting vi deltar aktivt i. Kunskaper och erfarenheter utvecklas genom samspel med andra i olika aktiviteter. Säljö (2000) anser att ett av människans mest utmärkande drag är ”förmågan att ta vara på erfarenheter och använda dessa i framtida sammanhang.” (s.13).

Enligt Säljö (2010, s.185-197) tar det sociokulturella perspektivet hänsyn till hur olika kulturer och samhällen har olika kunskapsbaser, och hur dessa påverkar lärande och skola på olika sätt, vilket innebär att teorin har mångfald och olika synsätt som en utgångspunkt. Säljö (2000, s.14-16) diskuterar att vi lär oss på olika villkor i olika sammanhang, samt att processerna i vad vi lär, hur vi lär oss, och på vilket sätt vi lär oss ständigt är under förändring. Olika kunskaper är beroende av varandra. Vi kan exempelvis inte nyttja texter om vi inte lärt oss läsa. Att lära sig läsa inkluderar flera olika processer, och Säljö (2000, s.15) menar att betydelsen av texten inte enbart finns i texten i sig, utan är beroende av bakgrundskunskaper och erfarenheter om ämnet och situationen för att kunskaper ska kunna produceras. Enligt Vygotskij (1978) krävs det, för att en elev ska utvecklas kunskapsmässigt, att undervisningen sker inom elevens proximala utvecklingszon (the zone of proximal development). Vygotskij (1978, s.84-91) definierar den proximala utvecklingszonen på följande sätt:

“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (1978, s.86)

Vygotskij (1978, s.84f) menar att om en individ uppnått och behärskar en viss kunskap eller färdighet, så är individen mycket nära att uppnå ny kunskap, och behärska någonting nytt. Den nya kunskapen utvecklas från den tidigare kunskapen med hjälp

av instruktion från t.ex. lärare eller en klasskamrat som redan uppnått den nya kunskapen. Säljö (2000, s.122f) argumenterar, i likhet med Vygotskij (1978), för att barnet eller eleven behöver stöttning inom den proximala utvecklingszonen för att kunna utvecklas vidare. Eleven eller barnet får hjälp att strukturera upp problemet genom samspel och kommunikation. Det krävs att läraren, den mer kompetenta, anpassar stöttningen till de intellektuella redskap och färdigheter som barnet, eller eleven, den mindre kompetenta, redan innehar. Denna typ av stöttning beskrivas som ”scaffolding”, och begreppet presenteras i avsnittet under.

### **2.3.6 Scaffolding**

Enligt Westlund (2013, s.50) är scaffolding kopplats till Vygotskijs utvecklingsteorier, om att eleven får stöttning i sin utveckling inom den proximala utvecklingszonen. Begreppet scaffolding innebär de tankestöttor som läraren ger sina elever. Säljö (2000, s.123) benämner scaffolding som ”kommunikativa stöttor”, de stöd som barn/elever får för att utvecklas vidare. Hilden & Pressley, 2007 definierar scaffolding på följande sätt: ”Individualized instruction such as this included helping students decode, identify unknown words and prompts to use the strategies.” (Hilden & Pressley, 2007, s.64).

### 3. Syfte och frågeställningar

De internationella undersökningarna PISA och PIRLS visar att svenska elevers läsförståelse försämras. Utifrån detta blir syftet med denna undersökning att göra en forskningsöversikt över undervisningsmetoder som tydligt inkluderar grundskoleelevers bakgrundskunskaper, samt anses öka deras läsförståelse. Vidare undersöks om någon/några av dessa undervisningsmetoder kan anses effektivare än andra.

Syftet förtydligas utifrån följande frågeställningar:

- i) Vilka undervisningsmetoder inom läsförståelse anses effektiva i tidigare forskning?
- ii) På vilket sätt inkluderar dessa undervisningsmetoder elevers bakgrundskunskaper?
- iii) På vilka grunder och i vilken grad anses dessa undervisningsmetoder öka elevernas läsförståelse?

#### 3.1 Hypotes

Utifrån det som framkommer i bakgrunden angående undervisning av läsförståelse, samt min personliga erfarenhet angående undervisning av läsförståelse där undervisningen enbart består av läsförståelsestrategier, ställer jag upp följande hypotes:

- Undervisningen inom läsförståelse ökar elevernas läsförståelse effektivast genom ett arbete med olika strategier<sup>5</sup>.

### 4. Metod

I detta kapitel redogörs för studiens utformning vilka datainsamlingsmetoder samt urvalsmetoder som har använts. Materialet som ingått i studien är artiklar, forskningsrapporter och avhandlingar. Examensarbetenas bibliografier har ingått i den manuella sökningen.

#### 4.1 Val av metod

Metoden som har använts för att besvara frågeställningarna är en systematisk litteraturstudie. En systematisk litteraturstudie är baserad på tidigare empiriskt genomförda studier. Studien går ut på att systematiskt söka litteratur med hjälp av relevanta sökord, därefter kritiskt granska den insamlade litteraturen, för att till slut sammanställa den litteratur som är relevant för det specifika undersökningsområdet (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström 2013, s.31).

#### 4.2 Urval och avgränsningar

Endast avhandlingar, vetenskapliga artiklar och rapporter har lästs. Dessa har till största del varit granskade av sakkunniga (s.k. peer reviewed)<sup>6</sup>. Ett annat kriterium har varit att hela texten funnits tillgänglig via internet eller genom ett bibliotek. Artiklarna ska behandla grundskoleundervisningen generellt och inte vara inriktad på någon specifik grupp, så som andraspråkselever eller elever i behov av särskilt stöd. Artiklarna får inte

---

<sup>5</sup> Med strategier menas både ytstrategier och djupstrategier som tillsammans inkluderar samtliga handlingar läsaren gör för att förstå en text (Westlund, 2009, s.34). Exempel på dessa strategier är att läsa om en text för att förstå den, eller att plocka ut huvudbudskapet i en text för att skapa en bättre förståelse.

<sup>6</sup> Se bilaga 1 med den fullständiga analystabellen för att se vilka som inte var Peer reviewed

heller endast behandla läsförståelse rörande en specifik typ av text, såsom skönlitteratur eller sakprosa, utan behandla läsförståelse generellt. Artiklar som har berört specifika läsförståelsestrategier som går att inkludera i de större läsförståelsemetoderna som presenterats inom forskningen, har inte inkluderats i studien. Fokus har legat på de större metoderna som inkluderar flera strategier, och som är beforskade. Texterna som har inkluderats i studien har berört elever i åldrarna 6-14 år. När texterna berört de lite högre åldrarna har det varit ett krav att det framkommit att metoderna går att applicera även i lägre åldrar, eftersom den här studiens fokus legat på grundskolans lägre åldrar.

### **4.3 Etiska aspekter**

I en systematisk litteraturstudie finns det etiska aspekter som ska övervägas innan arbetet kan påbörjas. Dessa aspekter rör främst resultat och urval, och innebär val av studier som är noggrant etiskt övervägda och att samtligt material som ingår i studien redovisas, oavsett om det stödjer forskarens åsikter eller inte (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström 2013, s.69f). Vid arbetet med denna studie har jag haft dessa aspekter i åtanke, och överväganden har gjorts igenom hela arbetet, med extra noggrannhet vid urval och presentation av resultatet. Ett exempel rörande urvalet av studier som ingår i arbetet är att artiklarna som ingår är granskade av sakkunniga, samt att det är etablerade forskares resultat inom området läsförståelse som presenteras.

### **4.4 Datainsamlingsmetod**

För att hitta vetenskapliga artiklar och texter till litteraturstudien det förekommit både databassökningar i databaser som funnits tillgängliga via Högskolan Dalarnas bibliotek, samt manuella sökningar utifrån specifika forskare, författare eller artiklar.

#### **4.4.1 Databassökning**

Datainsamlingen inleddes med att antal databassökningar. Högskolan Dalarnas egen databas, Summon, har använts, och databasen DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet), för att få tillgång till vad svensk forskning säger. Sökningar har även gjorts i Libris och i Google scholar.

Följande sökord har använts vid databassökningarna: Läsförståelse, Läsförståelse metoder, läsförståelsestrategier, läsförståelse+inferenser

I sökningen i Google scholar användes inte sökorden som anges ovan utan i den sökningen användes följande sökord: Reciprok undervisning, Transaktionell strategi-undervisning och begreppsorienterad undervisning.

I sökningarna i de svenska databaserna var utfallet litet. En text valdes ut utifrån sökkriterierna i databassökningen i Summon. I sökningen i Libris valdes en avhandling ut och ytterligare två granskades, men de uppfyllde inte sökkriterierna. Sökningen i DiVA gav som mest 13 träffar, där samtliga träffar vid samtliga sökningar var studentuppsatser. Tre studentuppsatser rörande ämnet lästes. Vid de uppsatser som var relevanta gjordes en omfattande manuell sökning utifrån arbetenas bibliografier, vilket kommer presenteras nedanför i avsnittet *manuell sökning*. Samtliga examensarbeten som finns med i tabell 1, och som ingick i databassökningen, användes på så vis att manuella sökningar gjordes utifrån bibliografierna. Ingen av dessa arbeten ingår i sin helhet i denna undersökning.

Sökningen i Google scholar gav som mest 538 träffar. Efter en begränsning av tidsintervallen, från 2012 fram till idag, blev det som mest 198 träffar. Tre studentuppsatser lästes och kom att ingå i den manuella sökningen, samt att en artikel valdes ut.

Utifrån databassökningarna valdes sammanlagt tre texter ut. Tabell 1 redogör för sökningarna. Av dessa texter var det endast en som kom att ingå i studien efter analysprocessen.

Tabell 1: Databassökning.

Databas	Sökord	Avgränsningar	Antal träffar	Antal lästa titlar	Antal lästa abstracts	Antal inkluderade i studien <sup>7</sup>
Diva	läsförståelse	Full text	13	13	1	Selberg, J. (2009). <i>Läsförståelse: meningen med att läsa är att förstå vad man läser</i> (examensarbete).
	läsförståelsestrategier	Full text	8	8	2	Hermansson, M. (2016). <i>Att utveckla elevers läsförståelse genom textsamtal: med utgångspunkt i reciprok undervisning och transaktionell strategiundervisning: En systematisk litteraturstudie om hur olika modeller kan påverka och utveckla elevers läsförståelse</i> (examensarbete).
	läsförståelsemetoder	Full text	5	5	0	0

<sup>7</sup> Samtliga examensarbeten som finns angivna i tabell 1 är inte inkluderade i sin helhet i studien. Examensarbetena ingår i den manuella sökningen.



Databas	Sökord	Avgränsningar	Antal träffar	Antal lästa titlar	Antal lästa abstracts	Antal inkluderade i studien <sup>8</sup>
Summon	läsförståelse	Full text	94	94	3	0
	läsförståelsestrategier	Full text	4	4	0	0
	läsförståelsemetoder	Full text	27	27	0	0
Libris	läsförståelse	Full text	62	62	3	0
	läsförståelsestrategier	Full text	7	7	0	0
	läsförståelsemetoder	Full text, tidsintervall 2012-2016	2	0	0	0
Google scholar	Reciprok undervisning	Full text + Peer reviewed	198	20	4	<p>Gruvby. L. (2014). <i>Lärares undervisning i läsförståelse med fokus på betydelsen av elevers förkunskaper</i> (examensarbete).</p> <p>Eriksson. A &amp; Andersson. E. (2014). <i>Läsförståelse i samspel - hur läsundervisning kan utformas i årskurs F-3.</i> (examensarbete).</p> <p>Johansson, A, &amp; Legnerot. S. (2012). <i>"Jag bara tänkte" Elevers strategier för att förstå olika textgenrer.</i> (examensarbete).</p>

<sup>8</sup> Samtliga examensarbeten som finns angivna i tabell 1 är inte inkluderade i sin helhet i studien. Examensarbetena ingår i den manuella sökningen.

Databas	Sökord	Avgränsningar	Antal träffar	Antal lästa titlar	Antal lästa abstracts	Antal inkluderade i studien <sup>9</sup>
	Transaktionell strategiundervisning	Full text + Peer reviewed	48	48	6	Reichenberg. M & Emanuelsson. B-M (2014). <i>Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie.</i>
	begreppsorienterad undervisning	Full text, Peer reviewed, tidsintervall 2012-2016	76	30	5	Karlsson. S & Lindnnnnnström. S. (2009). <i>Att läsa mellan och bortom raderna: Läsförståelse i grundskolans tidigare och senare år</i> (examensarbete).

Databassökningen resulterade inte i att många artiklar inkluderades i studien, eftersom största delen av sökningen bestod av examensarbeten vilka inte ingår i denna studies urval. Däremot gav den ett underlag för den manuella sökningen, som gjordes utifrån de examensarbeten som databassökningarna bidrog med.

#### 4.4.2 Manuell sökning

Utifrån examensarbetenas bibliografier samt kurslitteraturs bibliografier har en omfattande manuell sökning genomförts. Utifrån bibliografierna har det gjorts manuella sökningar i Google scholar via Högskolan Dalarnas bibliotek. Sökningen gjordes via Högskolan Dalarna, eftersom fler artiklar är tillgängliga då sökningen sker genom högskolan. Det har gjorts sökningar på specifika forskare eller författare till vetenskapliga artiklar, samt sökningar på specifika namn på olika artiklar. Samtliga sökningar som har gjorts har varit på engelska. Genom den manuella sökningen har ytterligare 19 artiklar valts ut och lästs. Av dessa var det 12 som visade sig uppnå sökkriterierna<sup>10</sup>, och som kom att ingå i studien.

För att stämna av att det inte missats någon signifikant artikel genom den manuella sökningen gjordes en avslutande sökning i Google scholar på de viktiga undervisningsmetoder som framkommit i avhandlingarna och artiklarna.

Dessa sökord var: Concept- Oriented Reading Instructions, Transactional Strategies Instruction, inference, Reciprocal Teaching och Questioning the Author.

I sökningen ingick minst två av orden åt gången. Inga ytterligare artiklar lades till efter denna sökning.

<sup>9</sup> Samtliga examensarbeten som finns angivna i tabell 1 är inte inkluderade i sin helhet i studien. Examensarbetena ingår i den manuella sökningen.

<sup>10</sup> Dessa sökkriterier presenteras i avsnittet 4.5 *Analys av artiklar*.

Tabell 2: Manuell sökning.

Använd text	Typ av text	Hittad i	Sökning
McKeown. M.G, Beck. I.L & Blake. R.G.K (2009) <i>Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches.</i>	Artikel	Reichenberg. M och Emanuelsson. B.M (2014) <i>Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie</i>	Sökning på specifik artikel i Google scholar via Högskolan Dalarna.
Oczkus. L. D (2003) <i>Reciprocal Teaching at work. Strategies for improving reading comprehension.</i>	Bok	Westlund. B (2009) <i>Att undervisa i läsförståelse</i>	Genom bibliotek.
Beck, I.L., McKeown, M. G., Sandora, C, Kucan, L & Worthy, J (1996) <i>Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text.</i>	Artikel	Amanda Eriksson Emma Andersson. (2014). <i>Läsförståelse i samspel - hur läsundervisning kan utformas i årskurs F-3 (examensarbete).</i>	Sökning på specifik i Google scholar via Högskolan Dalarna.
Palincsar. A.S & Brown. A.L (1984) <i>Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities.</i>	Artikel	Amanda Eriksson Emma Andersson. (2014). <i>Läsförståelse i samspel - hur läsundervisning kan utformas i årskurs F-3 (examensarbete).</i>	Sökning på specifik artikel i Google scholar via Högskolan Dalarna.
Pressley. M & Wharton-McDonald. R. (1997) <i>Skilled comprehension and its development through instruction.</i>	Artikel	Amanda Eriksson Emma Andersson. (2014). <i>Läsförståelse i samspel - hur läsundervisning kan utformas i årskurs F-3 (examensarbete).</i>	Sökning på specifik artikel i Google scholar via Högskolan Dalarna.

Använd text	Typ av text	Hittad i	Sökning
Pressley. M, Beard El-Dinary. P, Gaskins. I, Schuder. T, Bergman. J.L, Almasi. J & Brown. R (1996) <i>Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies.</i>	Artikel	Amanda Eriksson Emma Andersson. (2014). <i>Läsförståelse i samspel - hur läsundervisning kan utformas i årskurs F-3</i> (examensarbete).	Sökning på författarnamnet i Google scholar via Högskolan Dalarna.
Guthrie. J, Wigfield, A. Barbosa, P. Perencevich, K. Taboada, A, Davis, M. Scaffidi, N. & Tonks, S (2004) <i>Increasing reading comprehension and engagement through concept- oriented reading.</i>	Artikel	Anna Johansson, Sofie Legnerot. (2012). <i>"Jag bara tänkte" Elevers strategier för att förstå olika textgenrer</i> (examensarbete).	Sökning på specifik artikel i Google scholar via Högskolan Dalarna.
Guthrie J, McRae. A, & Klauda. S.L (2007) <i>Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading.</i>	Artikel	Namnet på författaren hittades i bland annat Westlund. (2009) <i>Att undervisa i läsförståelse.</i>	Sökning på författarnamnet i Google scholar via Högskolan Dalarna.
Duffy, G. G. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), <i>Comprehension instruction</i> (2002) <i>The case for direct explanation of strategies.</i>	Antologi	Genom sökning på Pressley.	Sökning på författarnamnet i Google scholar via Högskolan Dalarna.
Wigfield. A, Guthrie. J.T, Perencevich. K, Taboada. A, Klauda. S.L , Mcrae och Barbosa. P, (2008) <i>Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes.</i>	Artikel	Namnet på författaren hittades i Anna Johansson, Sofie Legnerot. (2012). <i>"Jag bara tänkte" Elevers strategier för att förstå olika textgenrer</i> (examensarbete).	Sökning på författarnamnet i Google scholar via Högskolan Dalarna.

Använd text	Typ av text	Hittad i	Sökning
Stahl, D (2004) <i>Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades.</i>	Artikel	Sökning på begreppen Transactional strategies instruction + Reciprocal Teaching.	Sökning på begrepp i Google scholar via Högskolan Dalarna.
Reichenberg, M. (2014) <i>Questioning the Author in a Scandinavian Context. L1-Educational Studies in Language and Literature.</i>	Artikel	Namnet på författaren hittades i bland annat i Reichenberg, M och Emanuelsson, B.M (2014) <i>Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie.</i>	Sökning på författarnamnet i Summon via Högskolan Dalarna.

Den manuella sökningen utgör den största delen av datainsamlingen i denna studie. De flesta sökningar gjordes på specifika artiklar och gjordes i Google scholar, vilket framkommer i tabell 2.

#### 4.5 Analys av artiklar

I det här avsnittet kommer analysmetoden för valet av artiklar som ingår i resultatet att presenteras, för att studien ska uppnå så hög validitet<sup>11</sup> och reliabilitet<sup>12</sup> som möjligt.

I analysarbetet med litteraturen som ingår i resultatet inleddes arbetet med att läsa artiklarnas abstrakt igen för att kontrollera att artiklarna som valts ut i datainsamlingen har relevans för arbetets inriktning. Där efter lästes artiklarna och analyserades utifrån frågor som var baserade på frågeställningarna. Dessa frågor var:

- Vad är studiens syfte?
- Vilka/vilken metodisk undervisningsinriktning presenterar?
- Vilken/vilka undervisningsmetoder presenteras?
- Hur tillämpas metoderna?
- Vilken/vilka årskurser har studien genomförts i?
- Vilka resultat har undervisningsmetoderna lett till?
- I vilken utsträckning inkluderas elevers tidigare kunskaper?
- På vilket sätt inkluderas elevers tidigare kunskaper?

Dessa frågor hjälpte till att identifiera och avgöra vad i artiklarna, och vilka artiklar, som var mest väsentliga i förhållande till syfte och frågeställningar, för att på så vis försöka uppnå så hög validitet och reliabilitet som möjligt.

Artiklarna som hade högst relevans i förhållande till syfte och frågeställningar valdes ut, andra artiklar valdes bort beroende på i hur hög grad texten besvarade ovanstående

<sup>11</sup> Med validitet menas att studien verkligen har undersökt det som den avsetts undersöka (Bryman, 2008).

<sup>12</sup> Med reliabilitet menas studiens pålitlighet samt att studien ska gå att reproduceras (Bryman, 2008).

frågor. De artiklar som valdes ut kategoriserades sedan utifrån frågeställningarna (se tabell 3). Under analysarbetet med artiklarna togs nyckelord ut som beskriver det mest väsentliga inom artikeln i förhållande till studiens inriktning. Dessa nyckelord togs ut med hjälp av de frågor som presenteras ovanför. Arbetet med litteraturen har skett kontinuerligt utifrån denna struktur under undersökningens gång.

För att resultatet ska vara så objektivt som möjligt har det valts ut lika många artiklar inom varje undervisningsmetod, för att på så vis förhindra ett skevt resultat som är till fördel av någon av undervisningsinriktningarna eller undervisningsmetoderna.

Tabell 3 presenterar ett exempel på hur artiklarna kategoriserades utifrån frågeställningarna.<sup>13</sup>

Tabell 3: Analys av artikel

Titel och författare	Nyckelord	Kategori
Reichenberg, M & Emanuelsson, B-M (2014) <i>Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie.</i>	Jämförelse mellan RP och QtA. Åk 3. Uppdelning mellan strateginriktad undervisningsmetodik och innehållorienterad undervisningsmetodik. Små skillnader. Bättre resultat för QtA.	Jämförelse mellan de två huvudinriktningarna. (Frågeställning 3).
Pressley, M & Wharton-McDonald (1997) <i>Skilled comprehension and its development through instruction.</i>	Redogörelse för TSI. Argumentation mot RP och för TSI. Grundutvecklarna av metoden.	Redogörelse för aktuella metoder. (Frågeställning 1). Användandet av elevers bakgrundskunskaper. (Frågeställning 2). Ev. frågeställning 3.
Duffy, G. G. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), <i>Comprehension instruction (2002) The case for direct explanation of strategies.</i>	Strateginriktad undervisning. Byte av fokus inom forskningen. Fokus på lärarens kompetens och kompetensutveckling.	Byte av forskningsfokus (Frågeställning 3 – argumenterar inte för någon specifik inriktning).
Titel och författare	Nyckelord	Kategori

<sup>13</sup> För den kompletta tabellen se bilaga 1

<p>Palincsar, A.S &amp; Brown. A (1984) <i>Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities.</i></p>	<p>Reciprok undervisning. Grundidén om metoden. Redogörelse av metoden. Resultat på ökad läsförståelse, och motivation till varför den bör användas.</p>	<p>Redogörelse för aktuella metoder. (Frågeställning 1). Användandet av elevers bakgrundskunskaper. (Frågeställning 2).</p>
--	--	---

## 5. Resultat

I det här kapitlet kommer resultaten på de tre olika frågeställningarna att presenteras. Kapitlet inleds med frågeställning 1.<sup>14</sup> Under det avsnittet presenteras de undervisningsmetoder som tidigare forskning anser är effektivast rörande utvecklingen av elevers läsförståelse. Nästa avsnitt behandlar frågeställning 2.<sup>15</sup> Avsnittet kommer att presentera hur de olika undervisningsmetoderna inkluderar och arbetar med elevers bakgrundskunskaper. Kapitlet avslutas med frågeställning 3.<sup>16</sup> Det avslutande avsnittet kommer att presentera hur undervisningsmetoderna anses öka elevernas läsförståelse, samt om det finns några skillnader i ökningen mellan de olika metoderna.

### 5.1 Vilka undervisningsmetoder inom läsförståelse anses mest effektiva i tidigare forskning?

I min undersökning har jag främst kommit i kontakt med två inriktningar inom undervisningsmetodik rörande läsförståelse. Dessa två inriktningar är strategiinriktad undervisningsmetodik och innehållsorienterad undervisningsmetodik. Inom dessa två inriktningar har jag hittat olika metoder. Jag har valt att presentera fyra metoder som forskningen har argumenterat för. Tre av dessa metoder passar in under den strategiinriktade undervisningsmetodiken, och en är baserad på innehållsorienterad undervisningsmetodik. I min undersökning har jag främst stött på strategiinriktade metoder. Utbudet av metoder inom innehållsorienterad undervisningsmetodik har varit ytterst begränsad, vilket har lett till att fördelningen mellan de olika undervisningsinriktningarna inte kommer att vara jämn.

Inom dessa fyra större metoder finns det mindre metoder och strategier. Här kommer främst de större metoderna att presenteras.

#### 5.1.1 Strategiinriktad undervisningsmetodik

Här kommer de tre undervisningsmetoderna som är baserade på strategier kort att presenteras i sin helhet. En kort beskrivning av vad de olika undervisningsmetoderna innebär och hur det är tänkt att användas kommer att redogöras.

##### 5.1.1.1 Reciprok undervisning (Reciprocal Teaching, RT)

Den äldsta av de strategiinriktade undervisningsmetoderna som ingår i den här studien är Reciprocal Teaching, reciprok undervisning på svenska (se t.ex. Westlund, 2009 och

<sup>14</sup> Vilka undervisningsmetoder inom läsförståelse anses mest effektiva i tidigare forskning?

<sup>15</sup> På vilket sätt inkluderar dessa undervisningsmetoder elevers bakgrundskunskaper?

<sup>16</sup> På vilka grunder och i vilken grad anses dessa undervisningsmetoder öka elevernas läsförståelse?

Andreassen, 2008). Grundarna av denna metod var Palincsar och Brown (1984) som valde ut fyra strategier att basera sin metod på.

Palincsar och Brown (1984, s.118) menar att en god ordavkodning har betydelse för utvecklingen av läsförståelse, och ser utöver avkodning läsförståelsen utifrån tre huvudfaktorer:

- 1) textens läsbarhet,
- 2) överensstämmelsen mellan läsarens kunskap och textinnehåll, och
- 3) de aktiva strategier läsaren använder för att öka och bibehålla förståelsen, samt att kringgå misslyckanden i förståelsen.

Palincsar och Brown (1984, s.119f) har av två anledningar valt att fokusera på användandet av strategier. Den första anledningen är att det inte är någon långsiktig lösning att endast låta elever arbeta med texter där eleverna redan besitter en stor del av kunskapsinnehållet. Nybörjare behöver använda sig av strategier för att kunna arbeta med en text så som en erfaren läsare gör. Den erfarna läsaren kan komma tillrätta med texter som bryter mot den traditionella textstrukturen, eller som är dåligt skrivna. Den erfarna läsaren läser även för att lära, vilket innebär att de läser för att få ny kunskap som de ännu inte har. Den andra anledningen till varför fokus ligger på strategier är för att de innefattar en uppsättning kunskaper som har betydelse i en rad andra situationer än i lässituationer.

Palincsar och Brown (1984, s.121f) tog fram fyra centrala strategier som dels är baserade på de viktigaste funktionerna hos en läsare med god läsförståelse och dels på hur en erfaren läsare arbetar med en text. Dessa fyra strategier är:

- 1) sammanfatta (summarizing),
- 2) ställa frågor (questioning),
- 3) förtydliga (clarify),
- 4) förutsägelse (predicting).

Arbetet med reciprok undervisning innebär att läraren och eleverna turas om med att leda dialoger och diskussioner utifrån texten. Detta innebär att eleverna och läraren turas om med att använda de fyra olika strategierna, och med att skapa frågor rörande texten utifrån strategierna eller att svara på frågor utifrån strategierna. Läraren ska dock alltid finnas som ett stöd för eleverna i deras arbete med strategierna, oavsett om det är eleven som ska skapa frågor eller svara på frågor. Stöttningen ska ske inom ramen för scaffolding för att hjälpa eleven att utvecklas till nästa stadium, att eleven ska behärska och kunna använda de fyra strategierna självständigt i sin läsning på ett liknande vis som en erfaren läsare arbetar och läser en text (Palincsar och Brown, 1984).

Oczkus<sup>17</sup> (2003) är en av många som har arbetat med och utvecklat Palincsar och Browns (1984) grundmodell av reciprok undervisning och skapat en lärarhandledning baserad på de fyra olika strategierna.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Lori D. Oczkus är en literacy konsult som undervisar inom reciprok undervisning runt om i hela USA, och har baserat sin bok på evidensbaserad forskning, samt vad publicerad forskning säger angående undervisningen av reciprok undervisning.

<sup>18</sup> Oczkus (2003) arbete med reciprok undervisning har översatts till svenska, där de fått namnen Spågumman Julia, Nicke Nyfiken, Fröken Detektiv och Cowboy-Jim. För en tydligare beskrivning se Westkund (2009)



Kortfattat handlar reciprok undervisning om att eleven lär sig att arbeta med fyra specifika strategier då de läser och arbetar med texter av olika slag. Lärare och elev turas om med att inta rollen som lärare under undervisningen. Läraren ska finnas som ett stöd för eleverna under arbetets gång, och målet med arbetet är att eleverna i slutändan ska kunna använda de fyra strategierna självständigt vid läsning.

### **5.1.1.2 Transaktionell strategiundervisning (Transactional strategies instruction, TSI)**

Den andra av de strategiinriktade undervisningsmetoderna är Transactional strategies instruction, transaktionell strategiundervisning på svenska (se t.ex. Westlund, 2009 och Andreassen, 2008). Pressley och Wharton-McDonald (1997) menar att denna metod inkluderar fler strategier än reciprok undervisning. Transaktionell strategiundervisning syftar till att lära elever läsa utifrån ett antal kriterier som en god läsare anses använda när de läser och ska förstå en text. Dessa kriterier är bland annat att goda läsare relaterar viktiga delar av texten till det de läst tidigare och andra tidigare kunskaper om ämnet, de går tillbaka i texten och läser stycken flera gånger för att göra sig säkra på att de förstått, de använder sina tidigare kunskaper för att förutse vad texten kommer handla om samt att goda läsare är motiverade till att läsa<sup>19</sup>.

Transaktionell strategiundervisning skiljer sig från reciprok undervisning (Reciprocal Teaching) på så vis att undervisningen inkluderar fler än de fyra strategier som reciprok undervisning bygger på. I transaktionell strategiundervisning inkluderas bland annat strategier som att:

- a) förutsäga vad texten kommer att handla om utifrån tidigare kunskaper,
- b) producerande frågor,
- c) sökande efter förtydliganden,
- d) mentala bilder,
- e) relatera ny kunskap till tidigare kunskaper genom inferenser, och att sammanfatta.

The Pressley group kallar detta för just Transactional Strategies Instruction eftersom de betonar läsarens transaktion mellan texten och läsaren, och mellan olika läsare. Vidare menar Pressley och Wharton-McDonald (1997) att transaktionell strategiundervisning inkluderar näst intill alla strategier som anser vara användbara för att utveckla elevers läsförståelse.

Pressley och Wharton-McDonald (1997) och Pressley, Beard El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi och Brown (1996) menar att det är genom vissa specifika sätt som läsförståelseinstruktioner ger bäst resultat i utvecklingen av elevers läsförståelse. Dessa är:

- a) långsiktiga instruktioner och undervisning som sträcker sig under en längre period, inte några enstaka veckor utan helst ska arbetet med strategierna sträcka sig över flera år,
- b) det inkluderar direkta och konkreta förklaringar och förtydliganden om hur strategierna ska användas och är uppbyggda,
- c) eleverna får stöttning (scaffolding) av läraren under arbetet med strategierna, med mål om att eleverna senare ska kunna använda strategierna självständigt,
- d) eleverna förklarar och stöttar varandra i arbetet med de olika strategierna,

---

<sup>19</sup> För samtliga kriterier se Pressley och Wharton-McDonald (1997)

- e) användandet av strategierna och information om när strategierna är användbara är betonad i undervisningen, och
- f) läraren förklarar användandet av strategierna, och undervisningen som är baserad på strategierna fungerar som en röd tråd genom elevernas skolvardag.

Enligt Pressley, m.fl. (1996, s.514) bör läraren introducera ett visst antal strategier åt gången för eleverna. Arbetet med de olika strategierna sträcker sig över en längre period som gör det möjligt för eleverna att bemästra de strategier som passar dem bäst.

Pressley och Wharton-McDonald (1997) menar att det finns fyra viktiga delar av undervisningen som samtliga lärare måste utgå ifrån för en lyckad undervisning utifrån transaktionella strategier:

- 1) Lärarna stöttar i form av scaffolding elevernas användande av strategier i sin läsning, och gör detta fram tills eleverna själva behärskar strategierna och kan använda dem självständigt. Lärarnas stöttning och feedback är beroende av hur eleven reagerar i mötet med strategin.
- 2) Eleverna uppmuntras att söka efter svar och att själva skapa mening med texten. En viktig aspekt är att eleverna förstår att förståelsen av och för en text kan variera beroende på läsare, och är en viktig del av läsningen.
- 3) Läraren lägger stor vikt vid att använda elevers fel, frågor och missuppfattningar av texten i sitt arbete för att de på så vis ska kunna lära om (reteach).
- 4) Instruktionerna är anpassade till elevens individuella kompetens, så att undervisningen varken blir för svår eller understimulerande.

Pressley, m.fl. (1996, s.516) poängterar vikten av att eleverna får möjlighet att arbeta i grupp, både i mindre grupper och i helklass för att kunna lära av varandra, och tillsammans skapa mening i texten. Undervisningen bör inte ske enskilt eftersom det begränsar elevernas utveckling inom läsförståelse, eftersom förståelsen utvecklas genom sociala interaktioner.

Kortfattat kan transaktionell strategiundervisning beskrivas som den strategiinriktade undervisningsmetoden som inkluderar samtliga strategier i sin undervisning. Syftet är att eleverna ska utvecklas till goda läsare utifrån de strategier som goda läsare använder. De viktigaste faktorerna är scaffolding, den stöttning som läraren ska ge eleverna under arbetets gång, att utvecklingen sker i sociala interaktioner, att arbetet ska sträcka sig under längre perioder, samt att arbetet med läsförståelse och strategierna ska finnas som en röd tråd genom all undervisning.

### **5.1.1.3 Begreppsorienterad undervisning (Concept-Oriented Reading Instructions- CORI)**

Den tredje metoden inom strategiinriktad undervisning är Concept-Oriented Reading Instructions, även kallad begreppsorienterad undervisning (se t.ex. Westlund, 2009 och Andreassen, 2008).

Begreppsorienterad undervisning är en undervisningsmetod inom läsförståelse som integrerar undervisning i läsförståelse med NO-ämnen och samhällsvetenskapliga ämnen, och som aktivt arbetar med faktaböcker och sakprosatexter (Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, Mcrae och Barbosa, 2008). Undervisningsmetoden går även att använda vid läsning av andra typer av texter. Begreppsorienterad undervisning

har fokus på viktiga begrepp inom ett visst område, och undervisningen baseras utifrån dessa begrepp.

Kärnan i begreppsorienterad undervisning är läsengagemang, att öka elevernas positiva inställning till läsning. Läsengagemanget är det som sker genom interaktionen mellan elevens motivation, begreppskunskap, strategianvändning och sociala interaktion (Guthrie, Mcrae och Klauda, 2007, s.238f). Läsengagemang anses öka genom fem metoder:

- a) med hjälp av begreppsmässiga mål arbeta med innehållet av texten under läsundervisning,
- b) ge eleverna möjlighet att välja och själva kontrollera vilka teman och ämnen texterna ska behandla,
- c) användandet av effektiva strategier,
- d) använda sig av intressanta texter vid undervisningen och instruktioner och,
- e) ge eleverna möjlighet att samarbeta och lära av texter tillsammans.

Om man ser till hur upplägget av undervisningen inom begreppsorienterad undervisning ser ut, är det första skedet att koppla elevernas första möte med ämnet till de centrala begrepp som finns inom ämnet, för att på så vis utveckla intresse och frågor kring ämnet. Därefter går undervisningen vidare med strategianvändning. Strategierna som används inom undervisningsmetoden är bland annat användandet av bakgrundskunskaper, och möjligheten att göra inferenser, att ifrågasätta, söka efter information, sammanfatta, göra uppföljning av förståelsen, att identifiera textens struktur (Guthrie, m.fl. 2007, s242). Den sociala interaktionen uppkommer under arbetet med strategierna, både i par, i mindre grupper och i helklass. Motivationen, som är en viktig del av begreppsorienterad undervisning, menar Guthrie, m.fl. (2007, s.240-241) består av fem faktorer. Dessa är:

- 1) inre motivation, som t.ex. innebär att läsaren läser för att den vill,
- 2) egna val, vilket innebär att eleven själv känner att den har inflytande och kan vara med att bestämma över arbetet och läsningen,
- 3) tillit till den egna förmågan, som betyder att eleven känner tillit till sin egen kapacitet och sina egna kunskaper,
- 4) samarbete, den sociala interaktionens genom arbetet med texter genom t.ex. gruppdiskussioner, och
- 5) målorientering, eleven arbetar mot mål baserade på förståelsen av texten.

I begreppsorienterad undervisning är alltså motivationen hos eleverna en avgörande aspekt i arbetet med läsförståelse. Arbetet kretsar kring centrala begrepp inom det ämne eller område som texten behandlar, och genom att väcka nyfikenhet kring dessa begrepp syftar man till att öka motivationen hos eleverna inför ämnet och texten. Även inom denna undervisningsmetod är stöttningen från läraren en stor del, samt den sociala interaktionen. Den begreppsorienterade undervisningen används ofta inom NO- och SO-ämnena.

### **5.1.2 Innehållsorienterad undervisningsmetodik**

Här kommer den enda innehållsorienterade metoden som hittats att presenteras kort utifrån hur metoden är tänkt att användas, samt hur den är konstruerad.

### 5.1.2.1 Questioning the Author (QtA)

Inom ”Questioning the Author” ligger fokus på innehållet i texten. Svårigheterna som en läsare stöter på ses inte ligga i bristande kunskaper hos läsaren själv, utan hos författaren av texten. Reichenberg (2014, s.4) menar att inom undervisningsmetoden ”Questioning the Author” ses texten som en produkt skriven av en författare som kan brista i sitt skrivande och i kommunikationen med läsaren. Vid användandet av ”Questioning the Author” är det en huvudfaktor att läsaren ser alla de problem som den stöter på inom förståelsen av texten som ett resultat av författarens brister i kommunikationen med läsaren. Texten ses då som öppen och ofullständig, och läsaren måste göra något av texten för att den ska bli slutförd. Beck, McKeown, Sandora och Kucan (1996, s.387) menar att det finns fyra huvudfaktorer, vilka hjälper läsaren att få svar på sina frågor genom att ifrågasätta författaren. Dessa fyra egenskaper är:

- a) att se texten som en produkt av en författare som kan göra fel,
- b) det handlar om att undersöka texten och försöka förstå texten,
- c) det äger rum i samband med själva läsningen, och
- d) den uppmuntrar till samarbete i skapandet av mening.

”Questioning the Author” är användbar som textbearbetning för unga läsare trots att texten kan vara osammanhängande och uppfattas som svår. Fokus inom undervisningsmetoden ligger på läsarens interaktioner med texten. Metoden förespråkar interaktioner mellan den lästa texten och läsaren genom diskussioner i helklass och/eller i mindre grupper. Eleverna uppmuntras att söka efter svar och förtydliganden i texten, samt ställa frågor rörande texten och förståelsen av texten.

Enligt Reichenberg (2014, s.4f) är lärarens roll under diskussionerna i ”Questioning the Author” att fungera som en medskapare i elevernas förståelseutveckling av texten. Läraren har två perspektiv, elevernas perspektiv och sitt eget, lärarens, perspektiv. Det är viktigt att läraren är uppmärksam på att texten kan uppfattas som svår och obegriplig för eleverna i deras första möte med texten. Läraren måste utnyttja sin position för att anpassa diskussionen till elevernas kunskapsnivå, samtidigt som undervisningen ska utmana eleverna för att de ska kunna utvecklas vidare. Enligt Reichenberg (2014, s.4f) menar Beck & McKeown, (2006) att det finns vissa strategier som läraren kan använda sig av i ”Questioning the Author”-baserade textsamtal. Dessa strategier är

1. *Marking*<sup>20</sup>, innebär att läraren riktar diskussionen mot speciella idéer genom att svara på elevernas kommentarer, frågor och tankar om texten på ett sätt som riktar uppmärksamheten mot dessa idéer. Fokus ligger fortfarande på att rikta frågorna och problemen mot författaren.
2. *Gå tillbaka i texten*, kan användas i tre olika fall, a) när eleven har läst fel eller har missförstått någonting i texten, b) när eleven hamnar i för stora sidospår från texten, och c) när elevens bidrag till diskussionen inte fullt ut svarar på frågan eller för diskussionen framåt.
3. *Omformulering*, är användbart i diskussionen på så vis att läraren kan omformulera en elevs svar så att svaret blir tydligare för resterande elever.
4. *Sammanfattar*, läraren sammanfattar vad eleverna har sagt och kommit fram till så här långt i diskussionen.
5. *Förtydligande*, fungerar på så vis att läraren förklarar och visar hur hon/han tänker och arbetar med texten i huvudet

---

<sup>20</sup> Jag har valt att inte översätta namnet på den första strategin, eftersom jag hade svårt att hitta en passande beteckning på svenska.

6. *Fylla i*, i dessa fall hjälper läraren eleverna att fylla i luckor i förståelsen och i delar av texten som eleven behöver för att kunna delta i arbetet och utveckla sin läsförståelse.

Dessa strategier ska fungera inom arbetet med "Questioning the Author" genom att de ska hjälpa diskussionen och samtalen om texten att utvecklas, samt hjälpa eleverna att utvecklas kunskapsmässigt. Strategierna ska användas med fokus på författaren, och författarens brist i att kommunicera med läsarna genom texten. De ska ses som hjälpmedel i textsamtalen och diskussionerna, som är den huvudsakliga undervisningen.

Reichenberg och Emanuelsson (2014, s.6) visar att det finns två typer av frågor för läraren att använda vid gemensam läsning i helklass eller i mindre grupper, ingångs- och uppföljningsfrågor. Ett exempel på en ingångsfråga är "Vad vill författaren säga med texten?" Denna typ av fråga ska fungera som en ingång till texten i textsamtalet. Uppföljningsfrågor ska fungera som hjälp för att få eleverna att fokusera på viktiga delar av texten, "att gå under textytan och försöka få fram vad texten egentligen betyder..." (s.6), och hjälpa eleverna att koppla ihop olika avsnitt i texten med varandra. Exempel på uppföljningsfrågor kan vara: "vad menar författaren här?" "vad saknas i texten?" eller "vad måste vi lägga till för att förstå texten?".

Kortfattat beskrivet om "Questioning the Author" är det den enda undervisningsmetod som är innehållsbaserad. Undervisningen består till största del av textsamtal och diskussioner kring texten. Samtalen är baserade utifrån frågor angående texten, och eleverna ges mycket utrymme för att påverka samtalsgången. Läraren ska finnas som ett stöd, och kan även med hjälp av frågor styra och utveckla samtalsgången. Den sociala interaktionen och kommunikationen är avgörande faktorer inom undervisningsmetoden.

## **5.2 På vilket sätt inkluderar dessa undervisningsmetoder elevers bakgrundskunskaper?**

I det här avsnittet presenteras hur de fyra undervisningsmetoderna inkluderar elevers bakgrundskunskaper, samt på vilket sätt elevernas bakgrundskunskaper inkluderas i undervisningen. Avsnittet börjar med att se hur de strategiinriktade undervisningsmetoderna inkluderar och använder elevers bakgrundskunskaper i undervisningen, och avsnittet avslutas med den innehållsbaserade undervisningsmetodens syn på elevers bakgrundskunskaper.

I de olika strategiinriktade metoderna inkluderas elevers bakgrundskunskaper i olika utsträckning, men de har en betydande roll i samtliga metoder som ingår i den här undersökningen.

I begreppsorienterad undervisning ska elevers bakgrundskunskaper alltid ligga som grund i undervisningen. Guthrie, m.fl. (2007) menar att elevernas bakgrundskunskaper har en avgörande roll i en stor del av de uppgifter som eleverna arbetar med inom undervisningsmetoden. Målet är att tidigt inkludera elevernas bakgrundskunskaper för att kunna väcka elevernas intresse och motivation för ämnet (se exempelvis Guthrie, m.fl. 2007 och Wigfield, m.fl. 2008). I arbetet inom ämnet inkluderas bakgrundskunskaperna vidare genom att bland annat skapa inferenser, och knyta ny kunskap till den gamla.

I samtliga av de strategiinriktade undervisningsmetoderna inkluderas elevers bakgrundskunskaper i samband med aktiviteter som används innan eleverna kommer i kontakt med en text. Aktiverandet av elevers bakgrundskunskaper sker ofta genom frågor, läraren ställer frågor rörande ämnet, texten, bilder etc. för att på så vis få eleverna att aktivera sina tidigare kunskaper om ämnet (se exempelvis Palincsar och Brown, 1984, Oczkus, 2003, Guthrie, m.fl. 2007, Wigfield, m.fl. 2008, Pressley m.fl. 1996 och Pressley och Wharton-McDonald 1997).

Palincsar och Brown (1984, s.120f) menar att inom reciprok undervisning aktiverar alla fyra strategier aktuell bakgrundskunskap hos eleverna i undervisningen. Genom sammanfattning måste eleverna ta ut det viktigaste i texten, och då stämma av att de förstått allting vilket kräver att eleverna knyter den nya kunskapen till deras tidigare kunskaper inom ämnet. Genom att få eleverna att skapa frågor till texten, eller att ställa frågor om texten, måste eleverna ta ut det mest väsentliga i texten vilket kräver att de förstått texten, som då inkluderar att de har aktiverat de bakgrundskunskaper de har kring ämnet för att skapa mening i texten. Genom att be eleverna förtydliga vad de har läst, kräver det att eleverna kan ställa sig kritiskt till vad de har läst. Detta i sin tur betyder att de måste ta hjälp av de kunskaper de sedan tidigare har kring ämnet för att kunna granska texten eller påståenden kritiskt. Med hjälp av strategin att förutsäga eller förutse någonting om texten tvingas eleverna att skapa inferenser mellan bilder och/eller texten och vad de redan vet kring ämnet som texten berör.

Även inom transaktionell strategiundervisning är elevernas bakgrundskunskaper en stor del av arbetet med de olika strategierna. På samma sätt som strategierna kräver att eleverna aktiverar sina bakgrundskunskaper inom reciprok undervisning (se tidigare avsnitt), kräver strategierna inom transaktionell undervisning också att eleverna använder sina bakgrundskunskaper i deras meningsskapande. Pressley m.fl. (1996) och Pressley och Wharton-McDonald (1997) menar att inkludering av elevers bakgrundskunskaper är ett måste för att det ska vara möjligt för dem att utveckla en förståelse för en text. Som exempel visar Pressley m.fl. (1996, s.516) att när elever läser en text i en grupp istället för individuellt, bidrar samtliga deltagare till att gemensamt skapa förståelse i texten genom att dela med sig av sina olika bakgrundskunskaper.

Inom ”Questioning the Author” har uppföljningsfrågorna som avsikt att bland annat få eleverna att koppla textens innehåll till deras förkunskaper samt till texter de läst tidigare (Reichenberg, 2014, s.6). Beck, m.fl. (1996, s.395f) menar att elevernas bakgrundskunskaper aktiveras genom att läraren formulerar uppföljningsfrågor på så sätt att eleverna inte kan svara på frågorna, eller delta i diskussionen, om de inte tar hjälp av sina tidigare kunskaper inom ämnet som texten berör. Även Beck, m.fl. (1996, s.395f) menar att eleverna använder sina bakgrundskunskaper då de skapar förståelse av texten. Också inom denna undervisningsinriktning ser man tidigare kunskaper som en nyckelfaktor i läsförståelsen, vilket resulterar i att man inte kan tala om att eleven förstår en text om den inte använt sig av sina förkunskaper i läsningen.

### **5.3 På vilka grunder och i vilken grad anses dessa undervisningsmetoder öka elevernas läsförståelse?**

I det här avsnittet ser vi hur metoderna som presenterats i avsnitten 5.1 och 5.2 anses öka elevernas läsförståelse och till vilken grad. Utgångspunkten är frågeställning 3<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> På vilka grunder och i vilken grad anses dessa undervisningsmetoder öka elevernas läsförståelse?

Resultat av jämförelser mellan de olika metoderna inom de olika inriktningarna av undervisningsmetodik kommer att presenteras, för att på så vis se vad tidigare forskning säger om metodernas resultat av utvecklingen av elevers läsförståelse. Avslutningsvis presenteras andra aspekter om vad forskningen argumenterar för gällande ökad utveckling av elevers läsförståelse.

### **5.3.1 Jämförelser mellan strategiinriktade undervisningsmetoder och innehållsinriktade undervisningsmetoder**

Det har gjorts ytterst få jämförelser mellan innehållsbaserad undervisningsmetodik och strategiinriktad undervisningsmetodik. Det som samtliga undersökningar som ingår i den här studien har gemensamt är, att strategiinriktad undervisningsmetodik och innehållsorienterad undervisningsmetodik båda ger en positiv utveckling av elevers läsförståelse.

McKeown, Beck, och Blake (2009) har jämfört strategiinriktad undervisningsmetodik och innehållsorienterad undervisningsmetodik. I studien låg metoden ”Questioning the author” som grund för den innehållsinriktade undervisningen. I den strategiinriktade undervisningen valdes fem strategier ut, sammanfatta, förutspå, dra slutsatser genom inferenser, frambringande av frågor samt uppföljning av utvecklingen av läsförståelse vid strategiinriktad undervisning<sup>22</sup>. Resultaten i studien visar att både strategiinriktad undervisning och innehållsinriktad undervisning påverkar elevers läsförståelseutveckling positivt. Även ett basalt tillvägagångssätt av undervisningen, vilket användes som kontrollgrupp, gav positiva resultat. Av resultaten framkommer det att den innehållsinriktade undervisningen hade något högre positiv påverkan på elevernas utveckling inom läsförståelse jämfört med både den basala inriktningen och strategiinriktningen. Det fanns dock endast en liten signifikant skillnad mellan innehållsinriktad undervisning och strategiinriktad undervisning, där den innehållsbaserade undervisningen visade sig ge lite bättre resultat. Mellan den basala inriktningen och den innehållsinriktade undervisningen, och mellan den basala undervisningsinriktningen och den strategiinriktade undervisningen fanns det ingen signifikant skillnad mellan resultaten av undervisningsmetoderna (McKeown, m.fl. 2009, s.223f). McKeown, m.fl. (2009) menar att en av anledningarna till varför resultatet visar på en skillnad mellan strategiinriktad undervisning och innehållsinriktad undervisning kan ligga i den typ av diskussioner som åstadkoms av innehållet i frågorna, samt hur frågorna ställs. Det framkommer i resultatet av studien att diskussionerna i de båda undervisningsinriktningarna skilde sig åt i fråga om vad eleverna och lärarna talade om, samt hur mycket eleverna kom till tals. Inom innehållsinriktad undervisning låg en större del av fokus av diskussionerna på textidéer och inte på textinnehållet, och elevernas svar var ofta längre. McKeown, m.fl. (2009) menar att detta antyder på att elever gör vad som efterfrågas av dem. Om frågorna som ställs av läraren har direkt fokus på textinnehållet leder det till att eleverna bara ser till de direkta kunskaperna som står i texten, som de får tillgång till genom att använda sig av strategier. Användandet av strategier inom undervisningen av läsförståelse kan även bidra med ett delat fokus hos eleverna, att tala om själva strategierna, och att tala om textens innehåll, vilket inte är fallet vid innehållsbaserad undervisning. Vid strategiinriktad undervisning måste läraren först gå igenom strategins upplägg och rutin, vilket McKeown, m.fl. (2009) menar kan leda till att eleverna inte fokuserar på texten och förståelsen av textens innehåll, utan lägger fokus vid att användande och förståelse av själva strategin. Ett exempel kan vara att eleven uppmanas att tänka ut en fråga att ställa till klassen om

---

<sup>22</sup> Min översättning, s.223-224.

texten, och då funderar de på vad som är, och gör, en bra fråga istället för att fokusera på att förstå texten och vad som kan vara viktigt i textens innehåll. Lärarens frågor vid innehållsriktad undervisning verkar för att uppmuntra eleverna att uttrycka sig och integrera tidigare kunskaper med vad de hade förstått från en text. På så vis kan läraren se hur eleverna ligger till, och elevernas läsförståelse utvecklas på ett positivt sätt.

Reichenberg och Emanuelsson (2014) har gjort en jämförelse mellan innehållsorienterad undervisningsmetodik och strategiinriktad undervisningsmetodik i en svensk kontext. Undersökningen var mindre än den McKeown, m.fl. (2009) genomförde, och gav inga signifikanta skillnader om att en metod var bättre än en annan. Resultatet som Reichenberg och Emanuelsson (2014, s.11f) fick visade dock på en signifikant skillnad angående läshastigheten av sammanhängande text, där elever som fått undervisning utifrån "Questioning the Author" hade bättre resultat än den strategiinriktade undervisningen. Detta anser Reichenberg och Emanuelsson (2014, s.14) kan bero på att eleven eller läraren läser texten högt i samband med varje textsamtal. Den gemensamma läsningen bidrar i stor sannolikhet med att eleverna inte behöver lägga lika stor vikt vid sin begränsade avkodning, och kan fokusera på att skapa mening i texten individuellt och gemensamt i klassen.

McKeown, m.fl. (2009, s.222) poängterar att viktiga studier inom båda undervisningsinriktningarna lider av brister inom standardisering av hur lärare arbetar och talar med sina elever, hur eleverna arbetar, hur parterna samspelar med varandra och hur den fortsatta utvecklingen ser ut. Dessa faktorer påverkar utformningen och resultatet av lärarens undervisning inom båda undervisningsinriktningarna.

### **5.3.2 Jämförelse inom strategiinriktad undervisningsmetodik**

Strategiinriktade undervisningsmetoder har jämförts mot varandra i större utsträckning, (se Pressley m.fl. 1996 och Pressley och Wharton-McDonald 1997), men vid dessa undersökningar har det varit svårt att se signifikanta skillnader i utvecklingen inom samtliga områden av elevers läsförståelse. Gemensamt för samtliga undersökningar som gjorts angående strategiinriktad undervisningsmetodik är att samtliga metoder och strategier ökat elevers läsförståelse jämfört med de elever som fått traditionell undervisning, där fokus ofta inte ligger på läsförståelse.

Pressley, Beard El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi och Brown (1996) har ställt reciprok undervisning mot transaktionell strategiundervisning för att visa på de skillnader som finns mellan de olika strategiinriktade undervisningsmetoderna. Pressley, m.fl. (1996, s.531f) menar att de tydligaste av dessa skillnader är

- a. Att utvecklarna av transaktionell strategiundervisning inkluderat ett bredare utbud av teorier i utvecklingen av sin undervisningsinriktning, så som kognitiva teorier.
- b. Transaktionell strategiundervisning är mer effektiv för utvecklingen av elevers läsförståelse eftersom den innehåller mer direkta instruktioner, och modelleringar av lärarens tankegång och arbetsätt med texter, än vad reciprok undervisning gör. Även Pressley och Wharton-McDonald (1997) argumenterar för att transaktionell strategiundervisning, där läsaren interagerar med texten och med andra läsare, är mer effektiv för utvecklingen av läsförståelsen än vad reciprok undervisning är, eftersom reciprok undervisning innehåller färre instruktioner från läraren. Direkta och tydliga instruktioner är en av de centrala byggstenarna i transaktionell strategiundervisning.
- c. I jämförelse med reciprok undervisning, där förändringarna av elevers läsförståelse anses ske relativt snabbt, menar Pressley, m.fl (1996) att man inom transaktionell



strategiundervisning ser utvecklingen av elevers läsförståelse som någonting långsiktigt. Skillnader bör kunna ses redan efter en kort period men arbetet med olika strategier ska ses som en långsiktig process för att kunna bidra till att motivera eleverna till läsning och att de självständigt kan använda och se samband i strategierna på lång sikt. Fokus ligger på att utveckla motiverade och skickliga läsare som besitter kunskaper som de kommer att använda i sin läsning livet ut.

- d. Båda metoderna ser till vilka strategier en person med god läsförståelse besitter. Skillnaden är att man inom transaktionell strategiundervisning inte bara anser sig använda en begränsad andel av strategierna, utan ser arbetet med strategierna som ett första steg i en utvecklingsprocess av elevernas lärande. Arbetet med strategier ses som en process, och anses öka motivationen och elevernas kunskapsbas inom flera områden, inte bara läsförståelsen vilket de menar att anhängarna till reciprok undervisning gör, då dessa endast ser till fyra strategier som goda läsare använder, och applicerar dessa på sämre läsare för att de ska uppnå samma resultat som de goda läsarna.

Pressley, m.fl. (1996) och Pressley och Wharton-McDonald (1997) menar att utvecklingen hos elever inom reciprok undervisning är begränsad, och varken kommer leda till bättre läsförståelse eller en positiv inställning till läsning för eleverna i det långa loppet.

Inom den reciproka undervisningen presenteras dock positiva resultat vid användande av undervisningsmetoden (se t.ex. Palincsar och Brown, 1984). Några större jämförelser har inte hittats, men bland annat Dougherty Stahl (2004) argumenterar som i likhet med Palincsar och Brown (1984) att användandet av för många strategier i undervisningen kan hämma elevers utveckling inom förståelsen, eftersom de inte lär sig behärska strategier på ett djupare plan. De anser även att det krävs väldigt stor kompetens av lärarna, vilket få av lärarna som ingått i deras studier besitter.

Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi, och Tonks (2004, s.406f) har gjort en jämförelse mellan begreppsorienterad undervisning och det som författarna kallar för traditionell strategiundervisning. I den traditionella strategiundervisningen ingick följande sex strategier: aktivering av bakgrundkunskaper, ifrågasättande, sökande efter information, sammanfatta, organisera texten grafiskt, och identifiera strukturen i texten. Dessa inkluderar både strategier inom reciprok undervisning och transaktionell strategiundervisning. Resultaten av jämförelsen visar att elever som fått begreppsorienterad undervisning hade signifikant högre resultat än eleverna som fått traditionell strategiundervisning. Jämförelsen visar att elevernas läsförståelse inom samtliga typer av texter hade ökat inom båda undervisningsmetoderna, men att begreppsorienterad undervisning hade ett övertag. Framst visade resultaten att eleverna som fått begreppsorienterad undervisning hade högre motivation för att läsa än elever inom traditionell strategiundervisning, vilket Guthrie, mfl (2004, s.415f) anser vara en viktig aspekt i varför resultaten visar för en fördel för begreppsorienterad undervisning.

Det framkommer även att det finns brister i undersökningarna som har gjorts, i form av att det inte finns information om exakt hur läraren arbetar, i vilka situationer de olika strategierna fungerar och inte fungerar, och hur eleverna själva arbetar med strategierna senare i livet.

## 5.4 Forskningens framtida inriktning

I det här avslutande avsnittet presenteras det som forskningen säger angående fortsatt forskning, och var fokus inom forskningen bör ligga. Vissa forskare (Duffy 2002 och Dougherty Stahl 2004) anser att det bör ske ett fokusskifte inom forskningen från specifika undervisningsmetoder, så som "Questioning the Author", reciprok undervisning, transaktionell undervisning och begreppsorienterad undervisning, till att istället fokusera på att utveckla lärarnas kompetens. Att börja koncentrera sig på lärarens kunskap och inställning till och inom läsförståelse, för att på så vis kunna utveckla lärarnas kunskap, och i slutändan elevernas kunskaper inom läsförståelse. Att jämföra olika metoder eller inriktningar, för att på så vis argumentera för att någon metod eller inriktning är bättre än den andra, bidrar inte till att lärarna får bättre kunskaper om hur de bör undervisa i läsförståelse. Därför menar bland annat Duffy (2002) och Dougherty Stahl (2004) att fokus inom forskningen bör ändras.

Duffy (2002) menar att direkt och tydlig undervisning av strategier ökar elevernas läsförståelse<sup>23</sup>. Den viktigaste upptäckten var dock inte detta, utan vilken avgörande roll läraren har inom denna typ av undervisning av strategier inom läsförståelse. Undervisningen av strategierna varierar väldigt mellan olika klassrum beroende på lärarnas kunskaper och inställning till undervisningen. En lärares planering av en lektion kommer även att förändras i samband med lektionen beroende på hur eleverna arbetar och kommunicerar, och genom vad eleverna frågar om. Därför är det inte möjligt att be samtliga lärare undervisa utifrån en specifik planering, där de inte ges utrymme att anpassa och utveckla undervisningen utifrån eleverna och situationen i klassen. Duffy (2002) lyfter även fram att en och samma lärare förklarar samma strategi på olika sätt vid olika tillfällen, vilket tyder på att förklarandet av läraren för eleverna inte går att bestämma i förväg, inte heller att be samtliga lärare förklara på samma sätt. Som nämnts tidigare menar McKeown, m.fl. (2009) att det finns brister i undersökningar som gjorts, just i form av att det inte finns information om exakt hur läraren arbetar, i vilka situationer de olika strategierna fungerar och inte fungerar samt hur eleverna själva arbetar med strategierna senare i livet.

En bra undervisning som inkluderar tydliga förklaringar och instruktioner om hur strategier bör användas i samband med läsning är avgörande av lärarens kunskaper, kompetens, engagemang och fantasi rörande användningen av strategierna. Duffy (2002) menar att detta ofta är en aspekt som forskningen väljer att inte fokusera på och som undanskymts. Fokus för forskningen bör inte ligga på att försöka komma fram till en undervisningsmall för direkta förklaringar av strategier, utan bör ligga på hur lärare kan anpassa undervisningen utifrån vad eleverna behöver. Detta kräver lärare med goda kunskaper och hög kompetens inom läsförståelse. Det är inte metoden eller strategin som ökar elevernas läsförståelse, utan det är hur den undervisas och hur den används. Därför bör fokus ligga på det senare istället för på själva strategin eller inriktningen som är vanligt förekommande i forskningen (se till exempel Pressley, m.fl. 1996, Guthrie, m.fl., 2007, Palincsar och Brown, 1984).

McKeown, m.fl. (2009) och Dougherty Stahl (2004) pekar även de, som Duffy (2002), på lärarens vikt i utvecklingen av elevers läsförståelse. McKeown, m.fl. (2009) påpekar vikten av att hur läraren ställer frågor om texten i sin undervisning, oavsett om den är strategiinriktad eller innehållsinriktad, har betydelse för elevernas utveckling inom läsförståelse. Frågor som är direkt riktade på textens innehåll, ofta ja- och nej-frågor som

---

<sup>23</sup> För en tydligare redogörelse i hur direkta och tydliga förklaringar ökar elevernas läsförståelse se Duffy, Roehler, Meloth, & Vavrus, (1986), eller Duffy & Roehler, (1987).

inte ger utrymme till tolkningar och inferenser, bidrar inte till en positiv utveckling av läsförståelsen oavsett vilken inriktning av undervisningen som används. För stort fokus på själva strategierna inom strategieriktad undervisning hämmar diskussionerna om texten, genom att eleverna inte ges möjlighet att utveckla diskussionerna med hjälp av scaffolding från läraren, eftersom frågorna inte innehåller utrymme för denna typ av stöttning. Dougherty Stahl (2004) McKeown, m.fl. (2009) samt Duffy (2002) menar att lärarens kunskaper om användandet av strategier i undervisningen av läsförståelse är avgörande för att undervisningen ska fungera och utveckla elevernas läsförståelse på bästa möjliga sätt.

Dougherty Stahl (2004) anser att olika läsförståelsemetoder fungerar för olika elever vid olika tillfällen. Mycket beror på vad läraren har för syfte med den specifika undervisningen, och vilka kunskaper läraren besitter inom de olika läsförståelsemodellerna (se även Duffy 2002). Användandet av bakgrundkunskaper och tidigare erfarenheter i barns utveckling av läsförståelse anses vara en viktig del. Även användandet av existerande kunskaper, och kopplingar mellan bakgrundkunskaper, existerande kunskaper och nya kunskaper bör ingå i arbetet med utvecklingen av elevers läsförståelse. Dougherty Stahl (2004) menar att samtliga av de läsförståelsemetoder som presenterats här, och ett antal andra som jag inte valt att ta med eftersom de inte är beforskade eller innehåller metoder och strategier som de ovanstående metoderna innehåller, utvecklar elevers läsförståelse mer eller mindre. Vissa metoder som t.ex. ”ifrågasättande-metoder” (Questioning the Author) och sammanfattande av texter (en del av t.ex. reciprok undervisning) är lovande strategier att använda i undervisningen. Man påpekar att t.ex. KWL och strategier inom transaktionell undervisning även kan utveckla läsförståelsen hos elever beroende på elevens individuella behov, lärarens kunskaper, lärarens syfte med undervisningen samt vilken text som eleven arbetar med, och i vilken miljö (Dougherty Stahl 2004).

Kortfattat finns det alltså ett intresse inom forskningen av att fokusera mer på lärarens kompetens och kunskap i läsförståelse för att på så vis utveckla undervisningen och elevernas kunskaper inom läsförståelse.

## **6. Diskussion**

I det här kapitlet kommer metoden och resultatet att diskuteras i två olika avsnitt. Kapitlet inleds med en metoddiskussion och avslutas med resultatdiskussionen.

### **6.1 Metoddiskussion**

Inom en systematisk litteraturstudie finns det specifika steg som arbetsprocessen ska följa (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström 2013, s.31-33). Eftersom studien är en systematisk litteraturstudie har arbetet krävt att dessa steg följts. Under arbetets gång har flera svårigheter dykt upp. I det inledande stadiet av studien, då sökord skulle preciseras för att det skulle vara möjligt att påbörja en databassökning, upplevdes det utmanande att bestämma sökord som ringade in det specifika området inom läsförståelse som studien är baserad på, nämligen elevers tidigare kunskaper.

Det visade sig att svensk forskning var relativt begränsad inom forskningsområdet, vilket gjorde att internationell forskning inkluderades i studien för att på så vis kunna få en tydligare inblick i vad forskningen argumenterar för angående läsförståelse. Detta innebär att forskningen som ingår i studien inte är gjord utifrån den svenska skolan, utan i största fall utifrån skolsystemet i USA. Detta bidrar med svårigheter att direkt överföra resultaten av den internationella forskningen till svensk skola och

undervisningen som bedrivs här, då lagar och förordningar kan se annorlunda ut. Sökningen som gjordes med de svenska sökorden i den ingående sökningen bidrog dock med ett stort antal träffar bestående av examensarbeten. Med hjälp av dessa arbeten kunde arbetet med studien gå vidare utifrån manuella sökningar på specifika forskare och/eller artikelnamn. I den manuella sökningen har det oftast inte varit någon svårighet att få tillgång till originalkällor. Vid de få tillfällen som det inte gått att ta del av en originalkälla via internet, har Högskolan Dalarnas bibliotek hjälpt till att lokalisera titlarna och sedan har dessa skickats via post.

Litteraturen som ingått i studien har dominerats av kvalitativa studier som gjorts av forskare. Utbudet av kvantitativa studier har varit begränsat inom området, både nationellt och internationellt. Detta har lett till att endast kvalitativ forskning ingått i denna litteraturstudie vilket kan ha påverkat resultatet. Detta lämnas okänt eftersom det inte funnits möjlighet att jämföra kvalitativ forskning rörande elevers läsförståelse med kvantitativ forskning inom ämnet. Detta öppnar för en möjlighet att studiens resultat kunnat se annorlunda ut om den skulle ha baserats endast på kvantitativ forskning.

Analysarbetet med litteraturen som ingår i studien har gjorts på ett noggrant sätt utifrån ett visst antal kriterier<sup>24</sup> (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström 2013, s.69f) för att det ska var möjligt att reproducera studien och uppnå så hög reliabilitet som möjligt. Detta arbete har varit krävande men lärorikt då jag personligen inte haft stora erfarenheter kring detta arbetssätt sedan tidigare. Materialet som slutligen ingått i studien har varit relevant för studiens specifika syfte, och utgörs av litteratur som uppfyller kraven för studien<sup>25</sup>, därför anser jag att undersökningen har god validitet i förhållande till studiens syfte och frågeställningar.

## **6.2 Resultatdiskussion**

Syftet med denna systematiska litteraturstudie var att göra en forskningsöversikt över olika undervisningsmetoder som tydligt inkluderar elevers bakgrundskunskaper och som anses öka deras läsförståelse. Vidare undersöktes om någon/några av dessa undervisningsmetoder kan ses effektivare än andra. Här under kommer resultaten för de tre frågeställningarna att diskuteras utifrån litteraturen som presenterats i bakgrunden, samt att resultaten kommer ställas mot varandra och problematiseras. Avsnittet kommer följa samma ordning som resultatet, alltså att frågeställningarna kommer att besvaras i nummerordning.

### **6.2.1 Vilka undervisningsmetoder inom läsförståelse anses effektiva i tidigare forskning?**

De metoder som främst lyfts fram inom tidigare forskning har varit reciprok undervisning, transaktionell strategiundervisning, begreppsorienterad undervisning samt ”Questioning the Author”. Som presenterats ovan i resultatet är dessa metoder indelade utifrån två olika inriktningar, innehållsbaserad och strateginriktad undervisningsmetodik. Resultatet visar att det inom den strateginriktade undervisningsmetodiken finns fler beforskade metoder, och tillgången till forskning är betydligt större i jämförelse med begreppsorienterad undervisning. Detta ledde till att det endast var möjligt att presentera en metod inom begreppsorienterad undervisningsmetodik i jämförelse med tre metoder inom strateginriktad undervisningsmetodik. Både Reichenberg och Emanuelsson (2014) och McKeown, m.fl. (2009) menar att den

---

<sup>24</sup> Se avsnitt 4.3

<sup>25</sup> Se avsnitt 4.2 och 4.5

strategiinriktade undervisningsmetodikerna har dominerat forskningen, vilket har gjort att begreppsorienterad undervisningsmetodik och metoden ”Questioning the Author” hamnat i bakgrunden, trots att bland annat McKeown, m.fl. (2009) menar att begreppsorienterad undervisning främjar elevernas utveckling inom läsförståelse mer än strategiinriktad undervisningsmetodik. Skolinspektionen (2016, s.5) beskriver ett antal strategier som läraren till stor del baserar sin undervisning på. Samtliga av dessa strategier går att återfinna inom de tre strategiinriktade undervisningsmetoderna. I läroplanen för grundskolan finns det angivet att elever ska ges möjlighet att arbeta med ”lässtrategier för att förstå och tolka texter” (Skolverket, 2011a, s.224). Detta visar att de strategiinriktade undervisningsmetoderna haft inflytande inom svensk forskning och undervisning. Min verksamhetsförlagda undervisning bekräftar att strategiinriktad undervisningsmetodik av läsförståelse är den dominerande inriktningen.

Hur det kommer sig att strategiinriktad undervisning har haft så betydligt större fokus inom forskningen än innehållsbaserad undervisning har jag inte hittat några tydliga svar på. Dock har det framkommit att det finns en oenighet inom forskningen om var fokus ska ligga. CORI är den metod som är yngst och som togs fram under 2000-talet. Denna metod är strategiinriktad och har tagit plats inom forskningen (se bland annat Guthrie, m.fl., 2007, & Guthrie, m.fl., 2008). Samtidigt menar vissa inom forskningen av läsförståelse att fokus bör flyttas från enskilda undervisningsmetoder till att fokusera på lärarens betydelse (se Duffy 2002, Dougherty Stahl 2004 och McKeown, m.fl. 2009). Att förklara att innehållsbaserad undervisningsmetodik inte fått utrymme inom forskningen på grund av ett fokusskifte går därför inte. Om detta skulle vara fallet borde inte CORI inom strategiinriktad undervisningsmetodik fått ta så stor plats. Ett annat alternativ till varför innehållsbaserade undervisningsmetoder inte fått fokus inom forskningen skulle kunna vara att de strategiinriktade metoderna visat sig vara effektivare. Detta är dock motbevisat av McKeown, m.fl. (2009) som pekar på motsatsen, att innehållsbaserad undervisningsmetodik visat sig vara effektivare. Duffy (2002) menar att forskningen ofta bortser från lärarens kunskaper, kompetens, engagemang och fantasi inom forskningen. Ett alternativ till varför innehållsbaserad undervisningsmetodik är mindre beforskad skulle kunna bero på att forskarna valt att inte se till fördelarna hos dessa metoder, och att det därför finns mindre forskning inom inriktningen. Detta finns inte bekräftat utan är en tanke från min sida, utifrån vad jag har stött på under mitt arbete med studien.

Det som forskningen däremot är överens om är att läraren ska finnas som ett stöd inom elevernas utvecklingsprocess. Oavsett vad forskarna tycker om var fokus bör ligga, återkommer ständigt aspekten om stöttning, och scaffolding specifikt. Om fokus inom forskningen ska ligga på lärarens kompetens, kunskap och engagemang, framkommer det även en tydlig del av just scaffolding, och att undervisningen ska vara anpassad till varje elevs specifika behov för att kunna utmana och utveckla elevernas kunskaper (McKeown, m.fl. 2009). En tydligare genomgång om hur metoderna som presenterats i studien ser på stöttning och scaffolding kommer att diskuteras längre fram.

### **6.2.2 På vilket sätt inkluderar dessa undervisningsmetoder elevers bakgrundskunskaper?**

Som framkommit av resultatet inkluderar samtliga metoder som presenterats elevers bakgrundskunskaper. Inom de strategiinriktade undervisningsmetoderna står det tydligt utskrivet hur, och genom vilka strategier, som bakgrundskunskaper ska aktiveras

på olika sätt (se Palincsar och Brown, 1984, Oczkus, 2003, Guthrie, m.fl. 2007, Wigfiled, m.fl. 2008, Pressley m.fl. 1996 och Pressley och Wharton-McDonald 1997).

En aspekt som lyfts fram som viktig inom elevers utveckling inom läsförståelse, och som återkommer inom samtliga strategiinriktade undervisningsmetoder, är att eleverna ska ges möjlighet att skapa inferenser i texten (se Palincsar och Brown, 1984, Oczkus, 2003, Guthrie, m.fl. 2007, Wigfiled, m.fl. 2008, Pressley m.fl. 1996 och Pressley och Wharton-McDonald 1997). Inferenser har en stor del i schemateori, som Anderson och Pearson (1984) förespråkar. Anderson och Pearson (1984) menar att det inte går att tala om läsförståelse ifall elevers bakgrundskunskaper inte inkluderas, eftersom kunskaperna en läsare har inom ämnet för texten är avgörande för förståelsen för texten. Detta tänkande syns i samtliga metoder, oavsett om det handlar om strategiinriktade metoder eller innehållsorienterade metoder (se Reichenberg, 2014, Beck, m.fl. 1996, Palincsar och Brown, 1984, Oczkus, 2003, Guthrie, m.fl. 2007, Wigfiled, m.fl. 2008, Pressley m.fl. 1996 och Pressley och Wharton-McDonald 1997). Aktiverandet av elevernas bakgrundskunskaper sker genom olika strategier, eller metoder. Gemensamt för samtliga undervisningsmetoder är dock, att det är ett måste att aktivera bakgrundskunskaperna oavsett om det sker genom att eleverna ska förutsäga vad texten handlar om, eller om det ställs frågor riktade på innehållet och författaren i en diskussion.

Utifrån schemateorin uppmantras läsaren att göra egna tolkningar av texten, att applicera ett personligt perspektiv på texten, samt att kontinuerligt göra kopplingar mellan texten och de egna förkunskaperna inom det ämnesområde texten behandlar. Dessa egenskaper som inkluderas i schemateorin går att återfinna i forskningen, i tankarna kring hur undervisningen ska utformas inom läsförståelse. Bland annat Pressley m.fl. (1996) och Pressley och Wharton-McDonald (1997) menar att inkludering av elevers bakgrundskunskaper är ett måste för att det ska vara möjligt för dem att utveckla en förståelse för en text, vilket även är grundtänkandet i Anderson och Pearsons (1984) schemateori. Tankarna kring elevers bakgrundskunskaper inom schemateorin återfinns även inom ”Questioning the Author”. Reichenberg, (2014) och Beck, m.fl. (1996) menar att genom uppföljningsfrågorna, som är en del av metoden, aktiveras elevernas bakgrundskunskaper i arbetet med texten. Att tidigare kunskaper används vid läsningen av texten är en självklarhet, vilket framkommer av Beck, m.fl. (1996).

Så i likhet med både Anderson och Pearson (1984) och Bråten (2014) är forskningen som ingått i den här studien överens om, att läsaren behöver aktivera sina bakgrundskunskaper och sitt eget tänkande, och att tillföra detta till texten för att på så vis uppnå läsförståelse.

### **6.2.3 På vilka grunder och i vilken grad anses dessa undervisningsmetoder öka elevernas läsförståelse?**

Resultaten av samtliga metoder synliggör en positiv utveckling av elevernas läsförståelse, då eleverna fått undervisning utifrån någon av metoderna (Reichenberg, 2014, Beck, m.fl. 1996, Palincsar och Brown, 1984, Oczkus, 2003, Guthrie, m.fl. 2007, Wigfiled, m.fl. 2008, Pressley m.fl. 1996 och Pressley och Wharton-McDonald 1997). Jämförelser mellan innehållsbaserad undervisning och strategiinriktad undervisning är begränsad. De två jämförelser som presenteras i den här undersökningen visar båda på relativt jämna resultat mellan de båda undervisningsinriktningarna (Reichenberg och Emanuelsson, 2014, och McKeown, m.fl. 2009). Den innehållsbaserade undervisningsmetodikerna hade dock ett litet övertag över strategiinriktade metoder, och

eleverna lyckades utveckla lite mer kunskaper. Trots detta är det främst strategi-inriktad undervisningsmetodik som är beforskad, vilket är en fråga jag kommer återkomma till.

Det finns däremot fler jämförelser mellan olika strategiinriktade metoder (se till exempel Pressley m.fl. 1996, Pressley och Wharton-McDonald 1997, och Guthrie, mfl 2004), jämfört med vad det finns jämförelser mellan strategiinriktade metoder och innehållsbaserade metoder. Att säga med säkerhet att någon av metoderna inom den strategiinriktade undervisningsmetodiken som presenterats här visar på markant bättre resultat än den andra är svårt. Samtliga metoder inkluderar liknande strategier och arbetssätt, men de har lagt fokus vid olika aspekter. Inom den begrepps-orienterade undervisningsmetoden visar resultaten att eleverna som fått undervisning utifrån den modellen visar en större motivation än elever som fått undervisning utifrån den traditionella strategiundervisningen, vilket inkluderar delar av både reciprok undervisning och transaktionell undervisning. Det som inte lyfts fram tydligt i resultaten av dessa studier är dock att elevernas motivation ses som en bärande aspekt av deras utveckling av läsförståelse, och utgör ett stort fokus inom begreppsorienterad undervisning. Motivation lyfts inte alls fram på ett likande sätt i den traditionella strategiundervisningen, inom reciprok undervisning, eller inom transaktionell strategiundervisning. Om arbetet med motivation är begränsat inom de andra undervisningsmetoderna, är det lätt att det blir en självklarhet att metoden som fokuserar på motivation får bäst resultat i att just öka elevernas motivation. Att sedan räkna in det i utvecklingen av elevers läsförståelse resulterar i att utvecklingen ses öka mer än inom de andra metoderna där den mätpunkten saknas, eller inte lyfts fram.

Vissa av de specifika strategier som inkluderas i de tre olika strategiinriktade metoderna såsom att sammanfatta, förutse, och att skapa inferenser, ingår i samtliga strategiinriktade undervisningsmetoder (Palincsar och Brown, 1984, Oczkus, 2003, Guthrie, m.fl. 2007, Wigfield, m.fl. 2008, Pressley m.fl. 1996 och Pressley och Wharton-McDonald 1997). En annan återkommande aspekt är hur undervisningen och arbetet ska läggas upp. Samtliga av de tre undervisningsmetoderna innebär att läraren har en betydande roll i elevernas utvecklingsprocess. Det handlar om att läraren ska stötta elevernas utveckling så att de ständigt utvecklas framåt. Lärandet sker i en gemenskap, och genom interaktioner mellan såväl elev och lärare, som elev och elev, eller elev och text. Det handlar om att undervisningen och arbetet med de olika strategierna i samband med olika texter ska ligga inom elevernas proximala utvecklingszon. Eleverna ska ständigt utmanas så att de fortsätter att utvecklas (Palincsar och Brown, 1984, Oczkus, 2003, Pressley m.fl. 1996 och Pressley och Wharton-McDonald 1997), samt inte tappar intresset och motivationen för att läsa. (Guthrie, m.fl. 2007, Wigfield, m.fl. 2008).

Undervisningen inom "Questioning the Author" inkluderar också ett tydligt stöttande från läraren inom de textsamtal och diskussioner kring texten som eleverna har. Genom frågor, förtydligande, modellering etc. ska läraren stötta elevernas utveckling, så att de kommer vidare i sin egen utvecklingsprocess (Reichenberg, 2014, och Beck & McKeown, 2006). Undervisningen inom den innehållsorienterade metodiken innebär även den att undervisningen ska ligga inom elevens proximala utvecklingszon, för att på så vis stimulera motivationen och kunskaperna inom läsförståelse.

Om vi ser till begreppet scaffolding<sup>26</sup> i samband med de fyra undervisningsmetoderna finns det tydliga likheter inom samtliga metoder. Inom reciprok undervisning menar Palincsar och Brown (1984) samt Oczkus (2003) att inom arbetet med de fyra strategierna ska läraren finnas som stöd för eleverna. Oavsett om det vid lektionstillfället är elevens tur att inta lärarrollen ska läraren fortfarande finnas som stöd för eleven, så att eleven har framgång med att utvecklas. Undervisningen ska även ligga på en sådan nivå att den utmanar eleverna, och syftar till att eleverna utvecklas så långt att de i slutändan kan använda strategierna självständigt. Enligt Pressley m.fl. (1996) och Pressley och Wharton-McDonald (1997) ska läraren, inom transaktionell undervisning, stötta genom scaffolding på det vis som Hilden och Pressley (2007, s.64) definierar det, vilket är i likhet med Säljö (2000) och Westlunds (2009) definition av begreppet. Det framkommer främst genom att undervisningen ska inkludera individuella instruktioner från läraren till varje elev i deras arbete med olika strategier. Det är en avgörande punkt för att eleverna ska lyckas i sin utveckling av god läsförståelse menar Pressley och Wharton-McDonald (1997). Även inom den begreppsorienterade undervisningsmetoden har lärarens stöttning och engagemang en avgörande roll för elevernas läsförståelse och motivation för läsning i allmänhet. Redan i det inledande stadiet, då viktiga begrepp rörande ämnet som texten kommer att behandla presenteras, behöver läraren gå in och stötta eleverna genom bland annat förklaringar och modelleringar. Detta stöd finns sedan genom hela undervisningen, på liknande sätt som i de andra strategiinriktade undervisningsmetoderna, läraren stöttar i arbetet när och var det behövs så att eleverna kommer vidare i sin utveckling (Guthrie, m.fl. 2007, Wigfield, m.fl. 2008). Som nämnts tidigare har även stöttningsen en avgörande roll inom ”Questioning the Author”, då elevernas diskussioner och textsamtal skulle avta och bli begränsade om det inte fanns en lärare som kunde leda, utveckla, förklara och delta i samtalet (Reichenberg, 2014, och Beck & McKeown, 2006). Återigen liknar samtliga metoder varandra, oavsett om de tillhör strategiinriktad undervisningsmetodik eller innehållsbaserad undervisningsmetodik. Tydliga influenser av det sociokulturella perspektivet, med den proximala utvecklingszonen, individuell stöttning i form av kommunikation och även synen om att utveckling sker genom interaktioner, så väl sociala som mellan läsaren och texten, är gemensamt för metoderna.

Som framkommit tidigare i studien så har svenska elevers kunskaper inom läsförståelse försämrats, vilket synliggörs av resultat från de internationella undersökningarna PIRLS och PISA. Resultatet av denna studie visar att samtliga metoder som presenterats visar på en gynnsam utveckling av elevers läsförståelse. Resultatet visar även att skillnaderna mellan effektiviteten hos metoderna är marginella. Detta betyder att det är svårt att säga att nedgången av svenska elevers resultat rörande läsförståelse beror på att fel metod används. Duffy (2002) och Dougherty Stahl (2004) poängterar båda två att lärarens kunskap, kompetens och engagemang har stor betydelse för elevernas utveckling inom läsförståelse. Skulle det kunna vara så att nedgången av svenska elevers kunskaper inom läsförståelse kan bero på brister i lärarens kompetens eller kunskaper av läsförståelse? Försämringen av svenska elevers resultat kan bero på olika orsaker. Det framkommer dock inte i denna studie vilka metoder som lärare arbetar med i svenska skolor idag, eller vilken kompetens eller kunskap som svenska lärare har inom läsförståelse. Detta gör att det inte går att se någon specifik orsak till försämringen av läsförståelsen hos svenska elever i denna studie. Detta återkommer jag till under kapitlet *fortsatt forskning*.

---

<sup>26</sup> . Scaffolding beskrivs av Säljö (2000, s.123) som ”kommunikativa stöttor”, det stöd som eleverna behöver för att fortsätta sin utveckling inom ämnet.



Utifrån resultaten av studien kan jag konstatera att min hypotes<sup>27</sup> inte stämmer. Strategiinriktad undervisning inom läsförståelse är effektiv, men med små marginaler är det dock bevisat att innehållsbaserad undervisning inom läsförståelse är effektivare. Jag förkastar därför min hypotes om att läsförståelsestrategier är effektivast när det kommer till att utveckla elevers läsförståelse.

## 7. Slutsats

Slutsatsen som kan dras utifrån vad som presenterats i den här studien är att det finns två olika inriktningar inom undervisningsmetodik i läsförståelse, strategiinriktad undervisningsmetodik och innehållsbaserad undervisningsmetodik. Av dessa är den innehållsbaserade undervisningsmetodiken relativt mycket mindre beforskad än den strategiinriktade undervisningsmetodiken, vilket syns i resultatet av studien då endast en av fyra metoder är innehållsbaserad. Angående de strategiinriktade undervisningsmetoderna finns det återkommande aspekter som ingår i samtliga tre metoder. De bygger alltså på varandra till en stor del. När det kommer till elevers tidigare kunskaper, har de en central roll i samtliga undervisningsmetoder oavsett undervisningsinriktning.

Angående vilken metod eller undervisningsinriktning som anses vara mest effektiv är skillnaderna små. Dock har det visat sig att innehållsbaserad undervisningsmetodik är lite effektivare än strategiinriktad undervisningsmetodik. Trots detta har forskningen dominerats av strategiinriktade undervisningsmetoder. På senare år har ett nytt fokus vuxit fram inom forskningen av läsförståelse, att sätta läraren, och lärarens kunskaper, kompetens och engagemang i fokus, istället för att titta på olika strategier eller metoder inom läsförståelse. Trots detta är det inom forskningen fortfarande strategiundervisning som har stort fokus.

## 8. Förslag på fortsatt forskning

Utifrån resultatet av den här studien, anser jag att en del av den fortsatta forskningen på global nivå bör vara kring innehållsbaserade undervisningsmetoder. Dessa har visat sig vara lite effektivare än de strategiinriktade metoderna, men ändå finns det väldigt mycket mindre forskning kring innehållsbaserad undervisningsmetodik. Samtidigt anser jag att aspekten som Duffy (2002) och Dougherty Stahl (2004) tar upp om att sätta läraren kompetens och kunskap i fokus är intressant. Eftersom jag själv tycker att jag inte fått tillräckligt mycket kunskap i hur jag som lärare på bästa sätt ska kunna undervisa i läsförståelse, tycker jag att ämnet är aktuellt. Lärare behöver vara säkra på sina kunskaper i hur det ska undervisa i läsförståelse, vilket de inte alltid är idag. Med fokus på läraren, och lärarens kunskaper, kompetens och engagemang finns det en möjlighet att påverka och förbättra lärarnas och lärarstudenters kunskaper inom läsförståelse, och på så vis skapa mer självförtroende bland lärarna, och bättre kunskaper inom läsförståelse hos eleverna.

I mitt fall, om jag ser till hur jag själv kan gå vidare i mitt andra examensarbete, vill jag använda mitt resultat för att synliggöra praktiska aspekter. Som framkommit i bakgrundskapitlet så sjunker Sveriges resultat i internationella mätningar av elevers läsförståelse<sup>28</sup>. Därför är det av intresse att se hur undervisningen i den svenska skolan

---

<sup>27</sup> Undervisningen inom läsförståelse ökar elevernas läsförståelse effektivast genom ett arbete med olika strategier.

<sup>28</sup> Se avsnitt 2.2 Resultat av aktuella undersökningar angående resultaten av PISA och PIRLS.

bedrivs rörande läsförståelse, samt om de metoder jag hittat i den här studien som anses vara effektivast för utvecklingen av elevers läsförståelse används i de svenska skolorna.

## Bibliografi

Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984) A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. I P. D. Pearson (red.) ”*Handbook of reading research*” Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora. C, Kucan. L & Worthy. J (1996). Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. *The Elementary School Journal*, 96 (4), 385-414.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Bråten, I. (Red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Polen: Författaren och Studentlitteratur.

Dougherty Stahl. K, A. (2004). Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher* 57 (7), 598-609

Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction* (pp. 28–41). New York: Guilford.

Guthrie. J., McRae. A, & Klauda. S.L (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42 (4), 237-250

Guthrie, J, Wigfield, A, Barbosa. P, Perencevich. K. Taboada. A, Davis. M, Scaffidi. N. & Tonks. S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, (96), 403–423.

Eriksson-Barajas, K., Forsberg, C., Wengstöm, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.

Franzén, L. (1997). *Att läsa mellan raderna. En studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningmetoder för svaga läsare. Fil.lic.avhandling. Pedagogisk-psykologiska problem. Rapport nr 582*. Malmö: Lärarhögskolan

McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. (2009b). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253.

Myrberg, M. (2003). ”Läs- och skrivsvårigheter”. I *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. (s.73-101). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Oczkus, LD. (2003). *Reciprocal Teaching at Work. Strategies For Improving Reading Comprehension*. Newark, DE (IRA).

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

- Pressley, M, & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, (26), 448–466.
- Pressley, M, El-Dinary. B, Gaskins. P, Schuder. I, Bergman. T, Janet L, Almasi. J & Brown. R(1992). Beyond direct explanation: transactional instruction of reading comprehension strategies. *The elementary school journal*, 92 (5), 513-555.
- Reichenberg. M & Emanuelsson. B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge* 8 (1) Art 11
- Reichenberg, M. (2014). Questioning the Author in a Scandinavian Context. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 14, 1-20.
- Skolinspektionen. (2016) *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/ svenska som andraspråk i årskurserna 4-6*. Dnr 400-2014:5611
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). Skolverkets *allmänna råd. Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012a) *Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurser 1-6*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket, Rapport 381. (2012b). *PIRLS 2011 Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm.
- Skolverket. (2001) *PISA 2000 Svenska femtonåringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm
- Säljö. R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts
- Säljö. R. (2012). Den lärande människan. I Ulf P. Lundgen, Roger. Säljö & Caroline Liberg (Red:er.), *Lärande, skola bildning. Grundbok för lärare* (s. 137-195). Stockholm: Natur & Kultur.
- Taube. K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts Förlag
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard University Press
- Westlund. B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur
- Wigfield. A, Guthrie. J, Perencevich. K, Taboada. A, Klauda. S. L, Mcrae. A & Barbosa. P (2008) Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 432-445

## Bilaga 1.

Här under presenteras den fullständiga analystabellen där samtliga artiklar som ingått i studien finns angivna.

Titel och författare	Nyckelord	Kategori
Reichenberg. M & Emanuelsson. B-M (2014) <i>Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie.</i>	Jämförelse mellan RP och QtA. Åk 3. Uppdelning mellan strategiinriktad undervisningsmetodik och innehållsorienterad undervisningsmetodik. Små skillnader. Bättre resultat för QtA.	Jämförelse mellan de två huvudinriktningarna. (Frågeställning 3).
Pressley. M & Wharton-McDonald. R (1997) <i>Skilled comprehension and its development through instruction.</i>	Redogörelse för TSI. Argumentation mot RP och för TSI. Grundutvecklarna av metoden.	Redogörelse för aktuella metoder. (Frågeställning 1). Användandet av elevers bakgrundskunskaper (Frågeställning 2) Ev. frågeställning 3.
Duffy, G. G. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), <i>Comprehension instruction</i> (2002) <i>The case for direct explanation of strategies.</i>	Strategiinriktad undervisning. Byte av fokus inom forskningen. Fokus på lärarens kompetens och kompetensutveckling.	Byte av Forskningsfokus (Frågeställning 3 – argumenterar inte för någon specifik inriktning).
Palincsar A. S. & Brown. A (1984) <i>Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities</i>	Reciprok undervisning. Grundidén om metoden. Redogörelse av metoden. Resultat på ökad läsförståelse, och motivation till varför den bör användas.	Redogörelse för aktuella metoder. (Frågeställning 1). Användandet av elevers bakgrundskunskaper (Frågeställning 2).
Reichenberg. M (2014) <i>Questioning the Author in a Scandinavian context.</i>	Questioning the Author. Redogörelse av metoden. Användandet av text-samtal.	Redogörelse för aktuella metoder. (Frågeställning 1) Elevers bakgrundskunskaper. (Frågeställning 2).

Titel och författare	Nyckelord	Kategori
<p>Guthrie, J, McRae, A &amp; Klauda, S. L (2007) <i>Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading.</i></p>	<p>CORI-redogörelse. Vikten av motivation hos eleven. Jämförelse mot traditionell undervisning i läsförståelse. Inkluderar strategier från TSI och RP.</p>	<p>Redogörelse för aktuella metoder. (Frågeställning 1). Elevers bakgrundskunskaper (Frågeställning 2). Jämförelse mellan de två huvudinriktningarna. (Frågeställning 3).</p>
<p>Beck, I, McKeown, M. Sandora, C &amp; Kucan, L (1996) <i>Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text.</i></p>	<p>Redogörelse av QtA. Syfte och genomförande av metoden. Resultat av undervisning av metoden.</p>	<p>Elevers bakgrundskunskaper (Frågeställning 2). Redogörelse för aktuella metoder (Frågeställning 1).</p>
<p>Pressley, M, Beard El-Dinary, P, Gaskins, I, Schuder, T, Bergman, J.L, Almasi, J &amp; Brown, R (1996) <i>Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies.</i></p>	<p>TSI redogörelse för vad metoden innebär, hur den bör undervisas, och syfte. Inkluderande av tidigare kunskaper. Exempel på lektioner. Vikten av den sociala interaktionen. Skillnader mellan RT och TSI</p>	<p>Elevers bakgrundskunskaper (Frågeställning 2). Redogörelse för aktuella metoder (Frågeställning 1).</p>
<p>McKeown, M, Beck, I &amp; Blake, R (2009) <i>Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches.</i></p>	<p>Jämförelse mellan strategiinriktad undervisning och innehållsbaserad undervisning. Små skillnader. Bättre resultat för QtA.</p>	<p>Jämförelse mellan de två huvudinriktningarna (Frågeställning 3).</p>
<p>Guthrie, J, Wigfield, A, Barbosa, P, Perencevich, K, Taboada, A, Davis, Scaffidi, N, &amp; Tonks, S (2004) <i>Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading.</i></p>	<p>Jämförelse mellan CORI och traditionell strategiinriktad undervisning som inkluderar strategier från både RT och TSI. Motivationens betydelse. Signifikant högre för CORI.</p>	<p>Jämförelse mellan de två huvudinriktningarna (Frågeställning 3).</p>

Titel och författare	Nyckelord	Kategori
Oczkus. L.D (2003) <i>Reciprocal Teaching at work. Strategies for improving reading comprehension.</i>	Reciprok undervisning. Hur det arbetas med idag. Utveckling av grundmetoden. Översatt till svenska (Westlund). Inte Peer reviewed.	Elevens bakgrundskunskaper (Frågeställning 2). Redogörelse för aktuella metoder (Frågeställning 1).
Wigfield. A, Guthrie. J, Perencevich. K, Taboada. A, Klauda. S.L, Mcrae & Barbosa. P, (2008) <i>Role of reading engagement in mediating effects of reading Comprehension instruction on reading outcomes</i>	Grunden om CORI. Fokus, genomförande, resultat.	Elevens bakgrundskunskaper (Frågeställning 2). Redogörelse för aktuella metoder (Frågeställning 1).
Stahl. D (2004) <i>Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades.</i>	Argumentation om resultaten av metoderna samt vart fokus inom forskning ska ligga.	Jämförelse mellan de två huvudinriktningarna (Frågeställning 3).